



# LECTURE

Ce texte de Dominique Vachelard fait suite à la mise en place d'un entraînement à la voie directe à l'aide d'ELSA proposé à tous les élèves de 6<sup>ème</sup> du collège Saint Julien de Brioude pendant l'année scolaire 2009-2010. Les résultats obtenus par ces collégiens ont fait l'objet d'un précédent écrit\* et se sont révélés spectaculaires, à un point tel, qu'ils ont imposé une nouvelle intervention en formation auprès des enseignants, en aval du projet. Il est devenu nécessaire en effet que ces derniers soient en mesure de prendre en compte, dans leurs pratiques, le fait que les élèves avaient développé des compétences « hors normes » de traitement de l'information écrite. Intervention d'autant plus indispensable que les enfants eux-mêmes ont manifesté régulièrement auprès de l'animatrice de l'atelier ELSA leur incompréhension quant à l'utilité de leur entraînement, en regard des pratiques habituelles de lecture qui leur sont proposées en classe.

(\*) Lire : ELSA en 6<sup>ème</sup>. Dominique Vachelard, A.L. n°110 (juin 2010), pp.16-26

**Dominique VACHELARD**

## DIX MANIÈRES D'INTÉGRER L'ENTRAÎNEMENT À LA LECTURE SAVANTE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE

### 1. PRIVILÉGIER L'ÉCRIT COMME SUPPORT D'ACCÈS À L'INFORMATION (DANS TOUTES LES DISCIPLINES)

Si l'écrit, comme vecteur d'informations, de connaissances, se révèle être 4, 5 voire 10 fois plus efficace que l'oral pour 75% de ces collégiens, il devient évident que les pratiques disciplinaires doivent prendre en compte cette capacité. C'est en effet une nécessité, et même une question d'honnêteté intellectuelle vis-à-vis de ces élèves, que de leur proposer d'exercer leur comportement de lecture au niveau où ils l'ont porté grâce à l'entraînement. À défaut, ils risquent – ainsi qu'ils ont pu le manifester à plusieurs reprises – de ne pas saisir l'intérêt d'apprendre à lire vite si cet apprentissage n'est jamais réinvesti.

Il convient également d'être attentif à ce que chaque enseignant dans son champ spécifique soit conscient de l'importance d'appréhender les types et supports d'écrits propres à sa discipline : apprendre à les reconnaître, à les utiliser, à les reproduire (textes, graphiques, listes, tableaux, portée musicale, cartes, etc.)

## 2. ÉVITER TOUTE LECTURE À VOIX HAUTE DES DOCUMENTS ÉCRITS (SAUF OBJECTIF PARTICULIER)

Pour des raisons de rapidité d'accès à l'information, il convient de privilégier l'écrit, bien plus rentable que l'oral, tant sur un plan *quantitatif* (nous l'avons souligné ci-dessus), que pour la *qualité* : n'oublions pas que l'écrit demeure visible et que l'on peut continuellement revenir sur l'information, toujours disponible sur la page (ou l'écran). La flexibilité de leur outil lecture obtenue grâce à l'entraînement permet en effet à ces jeunes lecteurs d'adapter régulièrement leur outil d'exploration des textes à leur projet immédiat de lecture (lire vite, survoler, lire lentement si le lexique est plus difficile, relire s'il le faut, etc.).

De plus, la lecture à voix haute systématique d'un document distribué à toute une classe présente plusieurs inconvénients majeurs. Tout d'abord, il semble paradoxal de prétendre communiquer par l'écrit si c'est la voix qui doit servir de médium ; ensuite cette façon de procéder a pour conséquence immédiatement tangible de ralentir conséquemment la vitesse d'accès au sens. Et chacun est gêné : tous les élèves du groupe qui devront subir le pensum de devoir suivre avec

les yeux le texte oralisé par leur camarade à une vitesse 10 fois inférieure à leur propre vitesse de lecture<sup>1</sup>. Puis le lecteur-parleur lui-même par le fait qu'il devra partager inutilement son temps et son énergie entre deux activités complètement différentes sur le plan cognitif : comprendre et dire. Surtout que, contrairement

à une croyance bien ancrée dans les pratiques pédagogiques, l'oralisation d'un écrit n'aide en rien à sa compréhension : au contraire ! Toutes les analyses du comportement de lecture et de son évolution au cours d'un entraînement nous conduisent au même constat : plus on lit vite, mieux on comprend ! Or, nous avons plusieurs fois répété que la lecture visuelle (silencieuse) est bien plus rapide et bien plus efficace.

**1.** Pensons à l'utilisation irritante et dépourvue d'efficacité de nombreux diaporamas type Powerpoint lorsque l'intervenant choisit, pour n'avoir pas réfléchi à la situation de communication, de lire ce qui apparaît devant les yeux de l'auditoire ! Un temps perdu considérable puisque généralement les lecteurs sont parvenus au bas du texte quand l'oralisateur n'en est qu'à peine à la moitié.

## 3. RAPPELER, EN CAS DE LECTURE SILENCIEUSE, QU'IL EST NUISIBLE DE BOUGER LES LÈVRES

Et pour que cette forme de lecture (silencieuse ou visuelle) puisse prétendre à son maximum d'efficacité, il convient de l'affranchir de toutes les formes d'oralité qui pourraient encore subsister. Ainsi le mouvement des lèvres, que l'on observe chez la plupart des enfants de collège, consiste-t-il en une survivance des méthodes d'apprentissage de la lecture par la voie indirecte, où l'écrit, pour être prétendument compris, doit être converti tout d'abord en oral.

Il semble donc nécessaire de surveiller – et surtout de conscientiser – cette tendance qui se manifeste de manière spontanée chez le lecteur, notamment chez l'apprenti. Certes, les élèves dont il est question ici ont tous largement dépassé le stade de l'oralisation du texte, mais il convient de penser aussi qu'il demeure un certain pourcentage parmi ceux-ci qui n'ont pas encore réussi à se défaire des entraves du déchiffrement. Et d'autres chez qui ces traces de l'apprentissage initial reviendront inmanquablement.

Signalons, à ce sujet, que nous échappe encore un comportement susceptible de gêner la lecture, celui de la sub-vocalisation de l'écrit, c'est-à-dire sa prononciation intérieure pour « assurer » sa compréhension. Ce processus, dont on a du mal à se défaire lorsqu'on l'évoque explicitement, disparaît dès qu'il s'évade du champ de la conscience, c'est-à-dire dès que la lecture reprend son cours normal (à une vitesse très supérieure à celle de l'oralité).

## 4. UTILISER RÉGULIÈREMENT LA RECHERCHE RAPIDE D'INFORMATIONS DANS UN TEXTE

L'usage du langage oral comme référence imposée conduit à prêter à l'écrit certains caractères de celui-là, comme par exemple son mode de fonctionnement linéaire et séquentiel. Le discours oral n'est en effet jamais disponible intégralement, seule une partie est accessible à un moment donné, et il convient de se soumettre à ses contraintes d'écoulement. Or celles-ci sont considérablement fastidieuses : l'information apparaît, accompagnée du matériel visuel destiné à préciser sa compréhension (expression du visage, gestuelle...), puis disparaît pour toujours, à moins d'être à nouveau sollicitée et réactivée.

Dans l'écrit, en revanche, chaque information demeure en permanence accessible, et chaque élève qui a suivi un entraînement est en mesure d'adapter sa vitesse de survol d'un texte pour aller à la recherche de telle ou telle donnée qui l'intéresse. Ceci est la conséquence d'une compétence *technologique*, la capacité à survoler un texte sans le lire intégralement mais en le comprenant, et d'une compétence *culturelle*, fruit d'une histoire, celle du lecteur et de ses nombreuses rencontres avec les textes. C'est sur cette somme d'expériences que le lecteur fonde sa lecture présente d'un texte nouveau : en investissant tout ce qu'il sait déjà du fonctionnement de la langue écrite, mais aussi des textes (de chaque type de textes même, qu'il sait reconnaître au premier coup d'œil), de leur *structure*, puisque c'est ce qu'il a appris en s'entraînant à lire vite, notamment grâce aux séries D et F d'ELSA.

## 5. AVOIR RECOURS À LA LECTURE DE SURVOL QUAND LA LECTURE INTÉGRALE NE S'IMPOSE PAS

Pour faire suite à ce qui vient d'être évoqué, la lecture intégrale d'un écrit ne s'impose pas toujours, et il semble que ce soit un truisme que d'affirmer que la lecture de survol peut lui être préférée. Cependant, on doit pouvoir considérer que l'on peut généraliser cette pratique à la plupart des situations authentiques de lecture. Il s'agit là d'une raison essentiellement économique : pour s'assurer que l'on ne va pas perdre son temps à parcourir intégralement un écrit qui peut s'avérer inutile en regard du projet poursuivi, tout document peut préalablement et systématiquement faire l'objet d'une lecture de survol afin de mesurer la pertinence de sa lecture plus ou moins approfondie.

D'autre part, ces stratégies particulières doivent être entraînées parce que nécessaires pour parcourir certains écrits : dictionnaires, annuaires, table des matières, etc. Jusqu'à la lecture sur écran qui, en raison de la masse considérable d'informations accumulées sur Internet, demande, en plus de compétences en lecture *d'acquisition*, de subtiles capacités dans le domaine de la *navigation*. La lecture des hypertextes, comme la navigation sur Internet, impose en effet au lecteur de se construire une représentation mentale du texte qu'il parcourt pour pouvoir se déplacer à l'intérieur et aller consulter ce qui a motivé son entrée en recherche (série D d'ELSA).

## 6. UTILISER LA CAPACITÉ D'ANTICIPATION DU LECTEUR (HORIZON D'ATTENTE)

Il s'agit d'utiliser la lecture pour ce qu'elle est par essence, c'est-à-dire une capacité à anticiper sur la base d'une double source d'informations : celles dont dispose préalablement le lecteur et qui constituent sa culture générale, et celles, graphiques, qui sont exposées devant ses yeux.

« *Le lecteur expert investit [...] 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>2</sup>

**2.** ELSA au CMI-CM2... Dominique VACHELARD, A.L. n°100 (déc. 2007), p.82

**3.** Ou du titre et du nom d'un compositeur s'il s'agit de musique.

Dans un processus collectif de compréhension d'une situation, il est toujours possible – et profitable – d'avoir recours à cette démarche qui consiste, à partir des éléments connus, de prédire un *horizon d'attente*. Et surtout, après découverte de la teneur du contenu préalablement prédit, de mesurer les écarts entre ce qui a été initialement prévu et le contenu effectif, afin de construire sur ces décalages (ces erreurs) des savoirs nouveaux. Pour cela, on note dans un premier temps, à partir des propositions argumentées des élèves, tout ce qui constituera cet horizon d'attente, et dans une deuxième phase – par exemple après lecture intégrale d'un texte préalablement aperçu<sup>3</sup> – ce qui peut être consensuellement retenu comme sens du message.

Cette formalisation externe du comportement interne du lecteur, si elle ne s'impose pas systématiquement, présente cependant un intérêt significatif dans le champ de la métacognition. Ce type d'activité permet de répondre aux questions :

que se passe-t-il quand je lis ? Comment je m'y prends ? Et en apportant des réponses collectives concrètes et externes à l'individu, on peut prétendre, à terme, assurer une meilleure compréhension des actes de lecture et donc leur conférer une plus grande efficacité.

## 7. PROCÉDER AUX VÉRIFICATIONS DE L'ANTICIPATION (PRISES D'INDICES DANS L'ÉCRIT)

Pour construire « définitivement » la compréhension du texte, il convient de relever tout ce qui sera retenu par les lecteurs comme porteur de sens. Il est fait alors appel à la connaissance de la langue, aux savoirs documentaires préalables, au réseau, etc. ainsi qu'à tout ce que présente le texte de façon plus ou moins explicite. Sachant que la compréhension d'un écrit inclut bien entendu la possibilité pour son lecteur de mettre en évidence les procédés utilisés par l'auteur pour parvenir à ses fins (il investit donc sa connaissance des types de textes par exemple), ainsi que les raisons d'existence de cet écrit qu'il rencontre, tout comme le statut conféré au lecteur par son auteur, et celui que ce dernier occupe (c'est à ce niveau de compétences qu'a été conduit tout l'entraînement sur ELSA, c'est donc ce comportement expert qu'il convient de solliciter).

Tous les indices signalés comme participant à la construction du sens peuvent être listés après une activité de prédiction comme celle présentée ci-dessus. Elle en est la suite logique et participe elle aussi à une meilleure compréhension du processus lexique.

## 8. FAIRE ÉVOQUER LES RÉSEAUX D'ÉCRITS OU D'INFORMATIONS DANS LESQUELS S'INSCRIT LE TEXTE

La maîtrise de la lecture savante, celle qu'entraîne ELSA, inclut la capacité à mettre en œuvre les compétences remarquables, les plus élevées intellectuellement, ainsi que nous venons de le mentionner. Parmi ces dernières, on relève celles citées ci-dessus, ainsi que l'aptitude à insérer tout nouveau texte rencontré dans un *réseau d'écrits* auxquels il fait écho, soit qu'il leur ressemble, soit qu'il présente un point de vue divergent.

« *Apprendre consiste principalement en des réorganisations régulières de l'ensemble des savoirs déjà construits autour d'un concept de niveau logique supérieur qui englobe les précédents en leur donnant un sens, par leur insertion dans un, ou plutôt dans des réseaux de connaissances étroitement imbriqués les uns dans les autres. Mises en réseaux que nous tentons de matérialiser, en classe, de façon externe, chaque fois que l'opportunité se présente (en littérature par exemple : réseaux thématiques, réseaux d'auteur, d'éditeur, etc.), parce qu'ils correspondent étroitement à l'activité interne de construction du savoir.* »<sup>4</sup>

4. Transformer l'école, Dominique VACHELARD, *Chronique sociale*, Lyon, 2008, p.79

## 9. ENTRAÎNER ET EXIGER UN RESPECT TRÈS STRICT DES SIGNES DE L'ÉCRIT (PONCTUATION, ACCENTS...)

Les enfants qui se sont entraînés sur ELSA ont pu mesurer régulièrement l'intérêt de respecter très soigneusement tous les signes propres à l'écrit qui participent à sa compréhension rapide (ponctuation, points sur les i et les j, barres aux t, accents, etc.). Il ne peut que leur paraître normal de veiller à reproduire rigoureusement ces signes lors de la production d'écrits personnels.

On doit aussi se garder de penser que l'écrit est une image de l'oral. « *Si, en effet, il existe bien, partiellement ou totalement, dans certains mots, une correspondance parfaite entre la lettre et le son (par exemple dans 'salade' ou 'tire' ou 'jupe' ou 'porte'...), beaucoup d'autres ne suivent pas cette règle. Il faut en chercher la raison dans l'histoire de notre langue fille du latin, mais dont nos divers dialectes ont modifié la prononciation ; également dans les modifications « orthographiques » et le recours à l'étymologie ; dans les tentatives de réformes partiellement achevées... En conséquence, il est faux d'affirmer, comme on l'entend parfois, « ça s'écrit comme ça se prononce » ou l'inverse, puisqu'on estime à seulement 20% environ les mots français « transparents », ceux qui s'écrivent*

phonétiquement, c'est-à-dire comme ils se prononcent, et donc 80% du langage écrit ne se prononce pas comme il s'écrit et inversement ! »<sup>5</sup>

5. Non, l'écrit n'est pas l'image de l'oral, Pierre BADIOU, Liseron n°11 (publication AFL 43), janvier 2010 / <http://www.afil43.com/publications.html>

Eu égard à ces remarques, l'aide à ces enfants qui ont considérablement perfectionné leur outil lecture, au point de se détacher des comportements de déchiffrement, doit porter non sur les caractéristiques *phonologiques* du langage (20% du fonctionnement de notre langue), mais plutôt sur ses propriétés *visuelles* (80%).

Et ces considérations *linguistiques* sont validées –et renforcées– dès lors qu'on se livre à une approche *historique* concernant l'invention et le développement de la langue écrite. En effet, sans nier la haute performance des systèmes alphabétiques pour noter les sons du langage, nous sommes cependant tenus de considérer que l'écrit est né de la nécessité de *représenter la réalité* au moyen de signes, pour effectuer sur cette dernière des opérations intellectuelles de listage, de tri, de comparaison, de classement, etc.

Et nous sommes alors bien obligés de constater que c'est à l'*œil* –et à l'œil seulement (sur l'espace de la feuille)– que s'adresse cette « nouvelle » langue. Ainsi, si nous sommes soucieux de respecter simultanément ces considérations linguistiques et celles historiques, il devient non seulement évident, mais aussi obligatoire d'enseigner la langue écrite en ayant recours à des *procédures visuelles*, et uniquement visuelles (en faisant remarquer que c'est bien loin d'être le cas dans l'école française).

Il s'agit tout simplement d'entraîner les enfants à *regarder* l'écrit –dans sa complexité– et à utiliser leur mémoire visuelle pour le *re-produire* (techniques de la copie, de l'autodictée, du texte à trous, de la reconstitution de texte, etc.). Et cela, sans rien céder sur le respect scrupuleux de tous les signes qui favorisent la compréhension de l'écrit complexe. En rappelant que ces signes, souvent délaissés, sont en réalité ceux qu'utilise le bon lecteur pour vérifier et construire très rapidement sa compréhension.

Sans nier la nécessité de théoriser la langue écrite (grammaire-conjugaison, etc.) à partir d'un certain niveau d'enseignement (collège), il importe de noter que c'est à force de manipuler, d'utiliser, de rencontrer la langue écrite sous ses

diverses formes, que l'enfant sera amené à s'en construire un schéma mental de fonctionnement. Et que c'est au terme de ce processus de construction de ce savoir qu'il sera capable d'utiliser l'écrit en respectant à la fois les règles de structuration de la pensée ainsi que celles formelles de son écriture.

## 10. AIDER AU REPÉRAGE DE LA COMMUNICATION ANALOGIQUE DANS L'ÉCRIT

Dans toute situation de communication circulent deux types d'informations : tout d'abord ce qui constitue le contenu du message (niveau digital), d'autre part des informations quant aux conditions dans lesquelles doit être compris ce même message (niveau analogique). Si, dans l'oralité ce type de renseignements est généralement véhiculé au moyen du corps (ton du discours, expression du visage, mouvement des mains, etc.), dans la communication écrite, ce sont les signes graphiques qui doivent être porteurs de ces messages visuels, en plus de leur charge en contenu.

La connaissance de ce registre analogique nous paraît appartenir au niveau des compétences remarquables en lecture dans la mesure où ces dernières concernent la compréhension de l'implicite du discours écrit. Et leur mise en évidence ainsi que leur théorisation semblent devoir accompagner tout processus d'apprentissage continu de la lecture et de l'écriture, d'autant plus en l'espèce, en présence d'élèves qui ont été conduits à se servir –même inconsciemment– de ces codes pour doter leur outil d'exploration des textes d'une plus grande efficacité.

Trois niveaux nous semblent pouvoir faire l'objet d'investigations fructueuses... **En premier**, tout ce qui concerne **la mise en texte**. Selon l'ONL<sup>6</sup>, la *mise en texte* correspond à « l'organisation interne de la narration, la construction formelle et les effets induits, le dispositif textuel qui assure la mise en scène de la fiction ou la présentation des savoirs, l'inscription du temps et de l'espace. » La connaissance des divers types de textes et de leur adaptation à servir des projets de communication divers appartient à ce niveau de considération. **Ensuite**, « la mise en page qui décrit les techniques de composition graphique d'un contenu informationnel dans un espace (feuilles

6. Observatoire National de la Lecture

de papier, pages web...). Elle succède au travail d'assemblage du contenu (texte au kilomètre, collection des composants), et précède souvent le travail d'impression. Elle vise à représenter le contenu (textes, images, animations...) de manière hiérarchique et harmonieuse (équilibre des zones, des couleurs et des espaces, contrastes), afin de faciliter un parcours de lecture à plusieurs niveaux, avec un souci constant d'ergonomie.

7. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mise\\_en\\_page](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mise_en_page)

8. <http://fr.wikipedia.org/wiki/imprimé>

9. *École, violence et domination*, Pierre BADIOU, Dominique VACHELARD, (à paraître)

Elle comprend les techniques de fontes de caractères, de typographie, de mise en forme et d'espacement, de titrage et de lettrines, d'illustration et de leur habillage... »<sup>7</sup> La mise en imprimé se rapproche de la mise en page décrite ci-dessus, mais nous lui ajouterons tout ce qu'apporte la possibilité d'imprimer un grand nombre de textes d'une façon presque

professionnelle depuis le développement de la micro-informatique. « On y inclut l'ensemble des techniques permettant de reproduire les écrits et les illustrations en grande quantité sur des supports plats, généralement du papier, pour pouvoir ainsi les distribuer à grande échelle. Les techniques, communément appelées chaîne graphique, vont de la composition des textes au façonnage (reliure, plûre...) en passant par le traitement des illustrations (photogravure, photos, dessins, gravures), l'impression et la relecture. »<sup>8</sup>

Toutes ces connaissances littéraires, concernant les conditions de fabrication et de lecture des documents écrits, nous paraissent constitutives d'un niveau de maîtrise savant de la langue écrite. « Tant en réception, la capacité du lecteur à prendre conscience de ces procédés pour limiter leur influence et se dégager quelque peu de la manipulation opérée, qu'en production, l'aptitude à les utiliser pour déterminer la compréhension de son propre lecteur en cherchant à le convaincre, à l'influencer malgré lui. Compétences remarquables également parce que l'on doit considérer la communication analogique comme une méta-communication, c'est-à-dire une communication du second degré, d'un type logique supérieur à celui de la communication du contenu lui-même, puisque son rôle est justement de préciser les contenus de ce dernier. »<sup>9</sup>

● Dominique VACHELARD

Celui qui lit tout n'a rien compris.  
Thomas BERNARD (Maîtres anciens)

