

MISE EN PLACE D'UN ENTRAÎNEMENT SUR Elsa, RENCONTRE ENTRE TUTEURS

Collectif

Quatre tutrices, enseignantes en CM1 ou CM2 dans trois écoles différentes, ont accepté de mettre en commun leur première expérience d'entraînement avec Elsa. Deux des écoles sont en centre-ville, la troisième est située dans une commune dite défavorisée par les conditions économiques et relativement éloignée d'une grande ville. Deux enseignantes ont mis en place l'entraînement en fin d'année 2015, une en février 2016, la dernière va présenter l'entraînement à ses élèves très bientôt. Des constats, des réactions, des questions, des besoins, voici un compte rendu de ces échanges.

L'ORGANISATION DE L'ENTRAÎNEMENT Comment mettre en place l'entraînement sur Elsa ?

L'une des réponses est liée à l'équipement informatique. L'une des écoles dispose d'une classe mobile, mais le débit n'est pas suffisant si 8 élèves se connectent en même temps. Dans une autre, deux nouveaux PC ont été livrés mais, sans le mot de passe d'accès, et l'information ne vient pas. Faut-il prévoir un créneau pour utiliser la salle informatique (les questions de débit se poseront aussi) ? Comment gérer le grand groupe dans des espaces inadaptés ? L'entraînement à une lecture plus efficace, dans le CM2 de l'une des écoles, a été initié sur le temps des APC (activités pédagogiques complémentaires), puis repris sur le temps d'étude et lors

des stages de remises à niveau, ce qui, dans tous les cas, permet un travail en groupe restreint, avec incitation à prolonger l'entraînement à la maison. « *Closure cadet (logiciel créé dans les Ardennes, un seul type d'exercice du type de la série E) reste favori, mais certains élèves réclament Elsa maintenant* ». L'enseignante de CM1 témoigne : « *J'ai d'abord présenté le logiciel aux élèves en groupe classe entier. Sur la base du volontariat les élèves se sont inscrits en APC. J'ai choisi des élèves en difficulté en lecture afin de les rassurer quant à l'utilisation du logiciel. Dans un premier temps, les élèves se sont entraînés en ma présence. Au commencement, ils avaient tendance à avancer sans lire les consignes et sollicitaient mon aide. Je les redirigeais systématiquement vers la consigne et la relisais avec eux. Même les élèves en difficulté ont su utiliser le logiciel de manière autonome à la fin de ces séances. Dans un deuxième temps, je*

leur ai proposé de prolonger l'utilisation du logiciel à la maison ».

Dans une autre école (CM1-CM2), l'entraînement a été d'emblée proposé à la maison. Le dispositif (sans le détail des exercices) a été présenté aux parents lors de portes ouvertes sur la thématique du numérique (<http://forumaticice.fr/#photos>), les enfants avaient en mains leurs identifiants sur feuille plastifiée. Les parents se sont montrés enthousiastes, disant que cela leur permettait de travailler à la maison avec leurs enfants. L'entraînement à l'école reste possible sur l'ordinateur de la classe, notamment à la période d'accueil qui se fait en classe. Finalement, cette option, qui n'était pas envisagée spontanément par l'une des tutrices, lui semble la plus adaptée, d'autant qu'elle rejoint la posture pédagogique déjà utilisée, celle de la classe inversée.

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT-ENTRAÎNEUR

Si l'entraînement se fait à la maison, sur un temps traditionnel de devoir, par exemple, quel est le rôle de l'enseignant ? D'emblée, on pourrait dire qu'un entraînement sur ELSA¹ (version cd-rom ou téléchargeable) a toujours accordé à l'enseignant (au formateur) une place de pivot puisqu'il suppose la mise en place de différents temps : un temps individuel d'entraînement de l'élève sur le logiciel, un temps de pause avec organisation d'échanges pour amener les élèves à conscientiser leurs procédures et leurs apprentissages, à mutualiser leurs stratégies, un temps dit de « théorisation » avec retour sur les exercices faits (repris dans l'onglet Historique) et un temps de réinvestissement des compétences de lecture dans des supports authentiques. Dans toutes les classes, certains élèves ont d'ailleurs fait part de leur intérêt pour tel ou tel extrait dont ils aimeraient connaître la totalité du texte (*Jonathan Livingstone* a été cité, par exemple). L'une des enseignantes envisage un partenariat avec la bibliothèque proche sur le temps péri-éducatif.

Les enseignantes ont commencé à expérimenter la position d'entraîneur plutôt au moment de la mise en place pour l'une, plutôt pour l'accompagnement à l'assi-

duité pour l'autre. Dans la classe de CM2, certains élèves n'entrevoient pas la nécessité d'un entraînement en lecture, se considérant bons lecteurs. Un élève s'attendait à être mis face à une liseuse. Où l'on voit que la conception de ce qu'est savoir lire et la conception de ce qu'est un entraînement nécessitent des éclaircissements. L'enseignante a échangé avec eux jusqu'à contraindre deux élèves à commencer leur entraînement. « *Les deux garçons "réticents" ont reconnu leur "erreur" aussitôt qu'ils ont commencé l'entraînement et je pense qu'ils apprécient, en tout cas, ils y retournent sans rechigner* ». Par ailleurs, d'autres élèves se sont engagés vivement dans l'entraînement, une élève faible lectrice ayant même déjà réalisé les 10 plans et recommençant avec les historiques. C'est elle qui a trouvé où voir son premier bilan et qui l'a montré à sa tutrice. Dans un ordre d'idée proche, l'enseignante remarque que des élèves n'ont pas l'impression d'avoir besoin d'aide. Ils ne sont pas conscients de leurs difficultés. Dans la classe de CM1-CM2 (commune moins favorisée), l'enseignante va devoir soutenir la motivation des élèves qui, majoritairement, préfèrent une application mathématique.

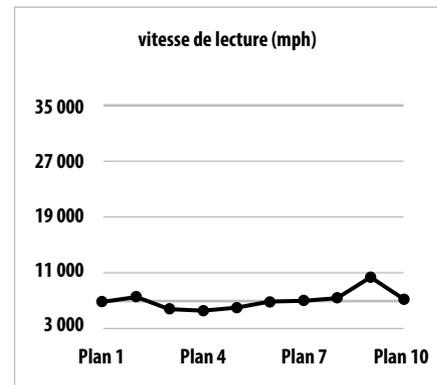
S'entraîner à lire n'enthousiasme pas. L'application est jugée peu ludique, la série T est longue. À ce stade, deux remarques. La première est que l'arrivée des séries A et C en septembre créera, sans aucun doute, une détente grâce à l'alternance d'exercices perceptifs sur les mots et des exercices sur les textes. La seconde a porté sur la faiblesse du goût de l'effort, notamment dans certains milieux (s'adresser aux parents est d'autant plus nécessaire) et, pédagogiquement, sur la différence entre les apprentissages primaires et les apprentissages secondaires, analysés par André Tricot², et les nécessaires efforts d'attention dans la durée et dans l'intensité que nécessitent les seconds. Donc, le rôle de l'enseignant est essentiel pour trouver les arguments afin de susciter motivation et engagement chez les élèves.

Les tutrices ont remarqué qu'**elsa** avait déjà modifié les postures car chaque élève découvre qu'il est évalué par rapport à lui-même,

« ils n'en ont pas l'habitude ». Ce constat devrait étonner tout un chacun, l'école n'est-elle pas le lieu des progrès individuels grâce à l'aide de tous ? Trop souvent orientée vers la compétition, elle provoque des effets néfastes. Par exemple, dans le cas d'**elsa**, certains élèves paniquent du fait du chronomètre, qui « les stresse » et « les distrait » de leur tâche. À nouveau est en jeu la conception de ce qu'est un entraînement. Faire un exercice sur **elsa** n'est pas passer une évaluation, le chronomètre doit être considéré comme un allié pour stimuler et un repère pour chercher à faire mieux. L'enseignant, dans ce cas, peut expliquer à l'élève que la limitation du temps est destinée à lui faire découvrir des stratégies de lecture nouvelles qui lui fassent dépasser le déchiffrement « dont il ne réussit pas à se débarrasser », même en cours moyen.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT-EXPERT

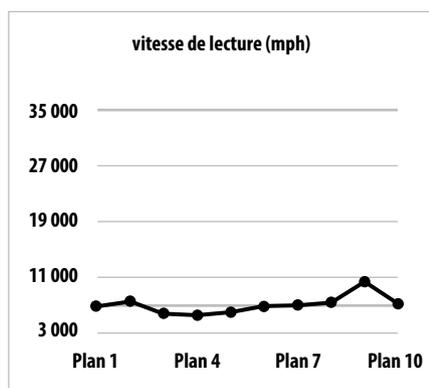
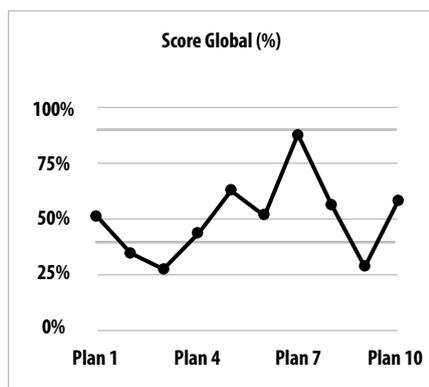
La capacité qu'a l'enseignant d'informer les apprentis lecteurs sur le **fonctionnement d'un lecteur**, depuis le fonctionnement de l'œil jusqu'à la spécificité humaine de faire jouer ses stratégies de compréhension et de mémoire, mérite quelques précisions. Les élèves commentent les résultats qui s'affichent progressivement et s'interrogent sans doute, par exemple, sur leur vitesse de lecture qui apparaît lors du premier écran. Interrogent-ils leur enseignant pour autant ? Que veut dire lire vite ? À quoi cela sert-il ? L'exemple ci-dessous montre une variation autour de 7000 mots/heure et une pointe lors du plan 9 à 10482 mots/heure.



Avant d'apporter une réponse, il peut être intéressant de mettre en parallèle le tableau des scores. On peut remarquer que l'accélération (apparente) de la vitesse s'accompagne d'une chute des scores. Le lien est-il direct ? Le texte du plan

1 ► http://lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/elsa.html

2 ► André TRICOT : « Quelles pédagogies pour quels apprentissages à l'ère du numérique ? », www.educavox.fr/formation/conference/quelles-pedagogies-pour-quels-apprentissages-a-l-ere-du-numerique (consulté le 15/04/2016)



9 a-t-il été jugé difficile ? L'élève a-t-il voulu accélérer volontairement sa lecture ? L'enseignant est à l'écoute des commentaires des élèves, il peut dialoguer individuellement ou encore provoquer une situation d'observation collective, comme celle-ci. L'accélération a entraîné une chute, comment réussir à accroître sa vitesse sans nuire aux résultats ? L'élève sait-il dire ce qu'a provoqué son accélération ? Une difficulté de compréhension ? de mémorisation ? Comment augmenter sa vitesse (l'objectif - ? - des 35 000 mots/heure

est lointain) sans perdre des informations sur le texte ? Il semble d'emblée essentiel d'explicitier la notion de **plan d'entraînement** aux élèves, leur précisant que chacun des exercices qui suit la série T doit l'aider à construire un nouveau comportement de lecteur. Les élèves qui ont appris à lire mot à mot et linéairement, sans être habitués à repérer la structure d'un texte et l'organisation de son contenu comme dans la série D, à anticiper le fonctionnement syntaxique comme dans la série E, à relier transversalement les informations comme dans la série F, doivent apprendre à tirer parti de chaque exercice et le transférer dans toutes leurs lectures à venir, y compris dans le texte de la série T du plan suivant. Une remarque au passage : leur expliquer qu'il serait dommage d'enchaîner les exercices et les plans sans qu'ils observent attentivement leur comportement de lecteur.

Outre la **cohérence** entre les exercices, l'enseignant ou le formateur peut aussi apporter des informations aux élèves sur le **fonctionnement de l'œil**. On ne peut que renvoyer aux textes publiés depuis bien longtemps dans les *Actes de lecture*³, et disponibles en téléchargement, ainsi qu'au diaporama relatif à « l'acte lexique ».

Thierry Baccino⁴, intervenant sur la lecture numérique, rappelle ces éléments (zone de vision nette, vision parafovéale, saccades, empan de lecture, performances variables), graphiques à l'appui.

Extraits sur l'élargissement de l'empan de lecture :

1. « L'empan de lecture correspond à la quantité d'information traitée par l'œil pendant une fixation. Cet empan de lecture comprend en son centre une zone nette de deux ou trois lettres appelée *zone fovéale*, et, de part et d'autre, une zone devenant de moins en moins nette au fur et à mesure qu'on s'en éloigne, la zone parafovéale. Le cerveau est habitué à interpréter les informations de la zone *parafovéale* tout au long de la journée, y compris dans des situations de lecture. L'enjeu ici est d'élargir l'empan de lecture, autrement dit de faire en sorte que le cerveau traite correctement une portion de ligne plus grande quand l'œil s'immobilise »⁵.

2. « Sont visées non pas tant la rapidité de l'identification que l'habitude d'empans de lecture

larges et la sûreté des mouvements oculaires, sans retours en arrière qui n'ont de raison d'être qu'un manque de confiance et qu'on peut attribuer à des habitudes acquises peu fiables consistant à vérifier que le tout est bien la somme des parties⁶»...

De multiples points de théorisation sont possibles au fil de l'entraînement, les vidéos de la chaîne Youtube (cf. encadré) peuvent également servir de points d'appui. Il va être intéressant de suivre l'évolution de tous les stagiaires (élèves ou plus grands) et la façon dont ils vont s'approprier l'entraînement jusqu'à faire état eux-mêmes face à leurs camarades des compétences développées, insoupçonnées, et de l'intérêt de se plier régulièrement et fréquemment à l'entraînement ●
**Maïté Tessier-Deram (CM1-CM2),
 Frédérique Ligny (CM1), Laurence Cussac (CM2), Christine Durand (CM2), Annie Janicot**

3 ► http://lecture.org/revues_livres/actes_lecture.html 4 ► La lecture numérique par Thierry Baccino, <http://www.educavox.fr/formation/conference/la-lecture-numerique-par-thierry-baccino>, 15/01/2014 [consulté le 24/04/2016] 5 ► http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL86/page47.PDF 6 ► www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL60/AL60P44.html

Des outils pour accompagner les échanges avec les élèves (retour réflexif et théorisation)

VIDÉOS

► AFL

https://www.youtube.com/channel/UCjrHwIk6RshArk3VC_WcsxQ

► Elsa

<https://www.youtube.com/channel/UCSLaZjTxBxT3Qj10Sys4qqA/feed>

► Le fonctionnement des séries

https://www.youtube.com/playlist?list=PL31wv2Qxm6H7WkAqt4oBIR_rJAZ18uuF

► Le retour réflexif pour la série D

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL31wv2Qxm6H4Y3HJzpwOHAKCKTo-CIU04>

LES PODCASTS SUR **Elsa**

► <https://fr.ulule.com/elsa-web/news/>

► <https://www.youtube.com/channel/UCSLaZjTxBxT3Qj10Sys4qqA/feed>

Une autre conception de la lecture, 56"

Les séries A, B et C, 2'56

La vitesse dans Elsa, 2'01

Un outil pour des ados non lecteurs, 3'11

Elsa et les difficultés en Lecture, 1'36

Pourquoi l'outil informatique Elsa, 51"

Pourquoi le nom Elsa, 1'56

La série T et 6 exercices dans Elsa, 56"

L'ACTE LEXIQUE + guide d'accompagnement.

Les demander à afl@lecture.org

LES ACTES DE LECTURE N°132 : Dossier de présentation d'Elsa

LES ACTES DE LECTURE N°100 : Dossier complet sur La voie directe