

Nous voici en mesure de gagner un pari difficile qui a mobilisé pendant plus de quatre années toutes les forces militantes de l'AFL : diffuser une plateforme de perfectionnement des techniques de lecture qui réinvestit les acquis de plus de quarante ans de recherches et d'actions et les met à disposition de tous les acteurs de l'éducation populaire.

Histoire

Cette production franchit une étape dans le combat que n'a cessé de mener l'AFL contre les nostalgiques de l'école de Jules Ferry, laquelle a fort bien tenu le rôle qu'on attendait d'elle et qui aurait dû naturellement s'achever dès lors que fut décidé dans les années 60 que tous les élèves accèderaient à l'enseignement secondaire. Ainsi, l'école primaire, loin de continuer à transmettre en 8 ans à 95% d'une classe d'âge ce qu'il *n'était pas permis d'ignorer pour entrer dans la vie active* allait devoir donner en 5 ans à tous les enfants accès aux *outils de pensée* et aux différents *langages* d'élaboration des savoirs.

Cette décision réaliste – destinée à réduire le fossé creusé depuis le 19^{ème} siècle entre travail *productif* (manuel ?) transformant le monde et travail *intellectuel* pensant cette transformation – s'inscrivait dans la lignée des mouvements d'Éducation populaire et d'École moderne, notamment depuis le Front populaire, reprise dans le programme du Conseil national de la Résistance de mars 1944, formalisée par le Plan Langevin-Wallon et matérialisée notamment dans la création par Gustave Monod des Classes nouvelles dès 1945.

Les historiens auront encore à expliquer pourquoi la droite au pouvoir fut sensible dès les années 60 à cette « tradition » démocratique d'Éducation Nouvelle et donna les moyens nécessaires à l'INRP de Roger Gal puis de Louis Legrand pour mener des *actions* et conduire des *recherches* afin d'ouvrir les voies de cette réforme radicale de l'enseignement primaire. Et pourquoi les technocrates, lorsque Legrand leur apporta en 1983 le bilan de 20 années de *recherche-action*, engagèrent immédiatement le ministère, sans rien expérimenter, sur des présupposés inverses selon lesquels c'était « *en se concentrant sur ses fondamentaux, en devenant plus « simple » encore que Jules Ferry ne la souhaitait, que l'école primaire pourrait satisfaire aux exigences de l'élargissement du secondaire* » et apportèrent « *leur caution au procès antipédagogue mené par un traditionalisme scolaire paré aux valeurs de la république* »¹.

Louis Legrand en conclut que les politiques ne voulaient décidément ni une réelle réforme pédagogique ni, donc, une réelle démocratisation et « *qu'aucun espoir ne saurait venir d'un gouvernement qui ne veut ni changer la pédagogie, ni*

changer l'école, ni changer la société ».

Et, désespéré, abandonna la lutte. L'AFL la poursuivit en s'attachant à la principale cause de l'échec scolaire : l'inégalité des moyens d'œuvrer dans une culture permise par le langage écrit. Cette lutte fut dès le début centrée sur trois objets : **1. La voie directe** : créer les conditions et les techniques éducatives d'un apprentissage linguistique de l'écrit et donc renoncer à la voie indirecte sur laquelle s'est fondée l'alphabétisation. **2. Les villes-lecture et une société éducative** : permettre que tous les lieux dans lesquels le langage écrit est nécessaire pour (se) penser participent à sa rencontre par tous les individus dès leur plus jeune âge et donc en faire pour tous un apprentissage fonctionnel au cœur de la vie sociale. **3. Les Bibliothèques-Centres documentaires** : impliquer l'école primaire, dès la maternelle, dans cette déscolarisation de la lecture en lui demandant d'attribuer d'entrée de jeu aux enfants un statut (social et non pas scolaire) d'utilisateurs d'écrit et en

(1 ► Voir à ce sujet : Kahn Pierre, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque* 2/2008 (n°34), p. 43-58 ; et Dorison Catherine, Kahn Pierre, « Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique », *Carrefours de l'éducation* 1/2011 (n°31), pp.89-104.

les associant (sans attendre) à la fonctionnalité du langage écrit dans ses usages sociaux effectifs d'outil de pensée ; et donc s'organiser autour d'une BCD animée par tous les intervenants comme outil de transformation de l'école. La technique de lecture viendra alors pour les mêmes raisons que sont venues celles d'auditeur et de parleur pour le nourrisson.

Pédagogie

Rappelons que jusqu'aux années soixante la compréhension de l'écrit ne devait être abordée qu'au Cours moyen ! En 1970, du chemin restait donc à parcourir... Dès lors, en attendant que les enseignants de la maternelle et de l'élémentaire aient opéré la révolution copernicienne du primaire, comment aider les enfants alphabétisés à être des lecteurs efficaces dès la Sixième ? Deux informaticiens, chercheurs à l'INRP, impliqués dans les possibilités qu'offrait l'informatique d'isoler, de contrôler et d'exercer des composantes techniques présentes dans une conduite globale, reprirent les recherches d'instituteurs bretons qui avaient conçu un fichier d'entraînement à la lecture (ATEL) pour leurs élèves de

cours moyen et produisirent avec eux le premier logiciel destiné à aider le passage de l'alphabétisation initiale à une lecture efficace. ELMO connut une grande diffusion ; des adaptations pour des collégiens, lycéens et adultes furent développées par l'AFL. En 1996, une version nouvelle incluant les acquis de ces premières années d'utilisation fut diffusée sous le nom d'ELSA (Entraînement à la Lecture SAVante).

Ces deux logiciels furent utilisés, chacun au cours d'une quinzaine d'années de service, par environ 5 millions de personnes. La troisième version – **Elsa** – disponible depuis le 25 août 2016 reprend donc en les actualisant les mêmes fonctionnalités que les précédentes mais dans un cadre pédagogique totalement différent. Jusqu'ici, ELMO et ELSA prenaient en charge une vingtaine d'heures personnalisées d'exercices techniques et un enseignant devait accompagner cet entraînement par un nécessaire apport réflexif et théorique de même durée. Désormais, cette plateforme s'adresse à l'élève en situation totale d'autonomie et prend en charge l'ensemble des deux com-

posantes de la démarche, l'exerciceur technique proprement dit et les temps de retour réflexifs, d'information et de réinvestissement vers une lecture efficace. Cette transformation s'enracine notamment autour de deux observations : l'une porte sur la généralisation des supports informatiques et la grande familiarité qu'en ont désormais toutes les tranches d'âge ; l'autre sur l'évolution des emplois du temps des enseignants dont la majorité aspire à retrouver ce qui fonde la qualité de l'enseignement secondaire, à savoir une suffisante maîtrise individuelle des techniques intellectuelles et des langages pour s'en servir au quotidien dans des investigations culturelles.

On retrouve donc dans **Elsa** les fameuses séries par lesquelles l'informatique a permis d'isoler et de contrôler l'entraînement de gestes fins, précis et rapides qu'un bon lecteur commet pour disposer dans sa mémoire de travail d'un champ graphique suffisamment ample et trouver réponses aux questions qui l'ont conduit à explorer un texte.

Champ qui ne peut être réduit à une succession de mots, encore moins de syllabes dont il faudrait faire la somme toutes les 6 ou 7 fixations du regard.

Et on trouve également en accès personnel une grande variété d'informations qui conceptualisent et aident à comprendre ce qu'est la lecture : recourir à la spécificité des opérations intellectuelles pour lesquelles l'humanité s'est dotée d'un nouveau langage, opérations de la *raison graphique* selon Jack Goody, et qui n'ont évidemment² rien de redondant avec celles tout aussi nécessaires et spécifiques qui permettent d'avoir accès au langage oral, au langage mathématique et à chacun des outils de pensée dont la maîtrise par le plus grand nombre est gage d'un réel partage démocratique...

Au moment d'ouvrir ici le dossier de présentation de cette nouvelle plateforme, il semble important d'insister sur deux constituants de son contexte d'utilisation.

Tuteurs

Le premier demande à revenir sur la notion d'*apprentissage*, laquelle ne peut se confondre avec une *transmission* de ce qu'on ne saurait ignorer pour laquelle Jules Ferry avait combattu l'éducation mutuelle et confisqué l'*enseignement* au sein de son école primaire. Le premier *apprentissage* est observable dans la manière dont un nouveau-né va en 2 ou 3 ans se donner les moyens d'échanger de la « pensée » à propos de ce qu'il découvre, de ce qu'il ressent, de ce qu'il comprend, de ce qu'il espère transformer dans un « monde » où l'intègrent « inconditionnellement » ceux dont il partage l'existence. Cet enfant, dès sa naissance, ne cessera plus de faire progresser son regard sur le monde grâce aux divers langages que ses proches utilisent pour eux-mêmes, devant et avec lui. Il développe ainsi – sans aucun apport préalable – ses propres outils de distanciation, d'abstraction, de théorisation afin de toujours mieux partager avec et dans son environnement ses propres réponses. Cet enfant est désormais immergé sans *faire-semblant*, dans une situation globale dont la complexité ne sera jamais tota-

lement résolue – sinon que resterait-il de nouveau à apprendre ? –, *acteur* d'un intellectuel collectif dans une pratique sociale. Tout « éducateur » a été et est en mesure de réfléchir au meilleur rôle à tenir pour qu'un humain se *construise* ses savoirs, à la fois *savoir faire* et *savoir être*.

Tout est affaire de *statut* : celui d'acteur d'une vie collective dans un rapport mutuel d'égalité et de réciprocité. Dès que s'entrevoient des statuts différents, de nourrisson, d'enfant, d'adolescent, de femme, d'intellectuel, d'ouvrier, d'esclave ou d'académicien, se mettent rapidement en place des structures différenciées d'accompagnement, de formation et d'enseignement, chacun à sa bonne place au service d'une organisation sociale et économique préméditée. Au 19^{ème} siècle, la bourgeoisie industrielle, afin de tirer profit de l'émiettement du travail productif qu'elle impose, a conçu le système d'instruction auquel elle délègue la mission de former et conformer la force de travail hiérarchisée dont elle a besoin. À l'opposé, l'utopie d'une *société*

éducatrice conteste cette délégation et tente depuis toujours d'inventer les conditions d'une éducation mutuelle et permanente. Dans la réalité des rapports sociaux, chacun y contribuerait, avec les moyens provisoires de son expérience, au fonctionnement d'un intellectuel collectif dans lequel se déploierait l'originalité de sa personnalité. Conformation dans un cas, individuation dans l'autre...

La révolution informatique que nous vivons enrichit cette contradiction. L'exubérance du numérique prend désormais en charge pour les individus de tout âge une part croissante de leur rencontre d'informations et d'acquisition de savoir-faire. Elle soulage d'autant l'institution scolaire qui pourrait consacrer ce temps libéré à des retours réflexifs³ et à de la théorisation à propos de savoir-penser directement en situation de vie. Elle retrouverait ainsi la mission d'enseignement secondaire qu'elle a de plus en plus de mal à remplir du fait d'une maîtrise insuffisante des langages par la majorité des enfants quittant à 11 ans l'enseignement élémentaire.

De fait, l'importance croissante des apprentissages autonomes appuyés plus directement sur des pratiques éducatives « sociétales » devrait, d'une part, renouveler

le métier d'enseignant et, d'autre part, redonner à tout membre de la collectivité une participation coéducative. En quoi l'environnement – et pas seulement l'école ou la famille – tiendra-t-il une place plus importante dans les apprentissages de chacun tout au long de sa vie sans pour autant instaurer de nouvelles instances spécialisées ? Comment, dans sa vie quotidienne, par ce qu'il en reçoit et par ce qu'il y apporte, chacun se sentira-t-il concerné par l'enrichissement du capital intellectuel, culturel et citoyen de son environnement ? Les mots qui viennent alors sont ceux de moniteur, éducateur, tuteur, formateur, référent, entraîneur... Pour avoir envie d'apprendre, il faut sentir autour de soi des passions à partager et l'engagement de personnes qu'intéressent les progrès des autres...

Cette nouvelle plateforme de l'AFL a donc été conçue pour aider un accompagnateur (un tuteur) à soutenir le ou les stagiaires qu'il aura inscrits pour suivre leur progrès de lecteur. En effet, un entraînement à l'intérieur d'un dialogue individuel avec un ordonnateur est un geste délicat, du moins à ses débuts, tant qu'on n'en a pas encore ressenti les bienfaits. Cet entraînement nécessite un investissement personnel globalement d'une quarantaine d'heures dont il

(2) ► Sinon à quoi serviraient-elles ? (3) ► qui marquent la spécificité de l'enseignement secondaire indispensable pour tous.

ne faut pas se « débarrasser », soit en le bâclant, soit en « oubliant » de le faire ! Il faut trouver un bon rythme de séquences d'une vingtaine de minutes réparties environ entre 20 et 30 semaines d'affilée. Le tuteur référent n'a nul besoin d'être un spécialiste de la lecture ; mais il est l'accompagnateur indispensable d'un effort qui doit être soutenu. Soutenu par l'attention régulièrement portée de l'extérieur à son avancement, à travers des échanges sur son ressenti, de brefs temps de partage afin de s'assurer de la compréhension de la masse d'informations disponibles autour de l'exerciceur et qui garantissent que celui-ci n'est pas un outil de dressage. Des *comment ça va ?* qui témoignent de l'intérêt immédiat d'un collectif pour cet important investissement individuel...

Tout le monde est capable de jouer ce rôle de tuteur : dans la famille, dans le quartier, dans les établissements scolaires, dans les associations éducatives, dans les dispositifs de soutien spécialisés, dans les Maisons familiales⁴, dans le monitorat et l'enseignement mutuel, etc. L'AFL doit se donner les moyens de mettre efficacement en relation tous ces tuteurs afin de partager la qualité et la diversité de leurs interventions et, notamment, en osant s'emparer de ce qu'implique la notion d'*exercice*.

S'exercer

Ceci est le second constituant du nouveau contexte d'utilisation sur lequel il importe que l'AFL soit vigilante. En effet, la notion d'exercice reste marquée par l'*enseignement* dispensé à l'école. Elle doit être repensée dans le cadre d'un *apprentissage*. Pour la pédagogie qui a prévalu pendant plus d'un siècle, l'exercice est donné (!) puis corrigé par l'enseignant qui décide ou non d'un suivant. Dans l'apprentissage, on est devant quelque chose qu'on décide soi-même et qu'on reprend jusqu'à sentir qu'on le fait bien et qu'on en a tiré pour le moment ce qu'on peut en attendre. Ainsi en est-il déjà du babil chez l'enfant de quelques mois ou de sa manipulation d'objets, plus âgé de sa fréquentation d'une équipe sportive, d'une école de danse ou de musique, d'une troupe de théâtre ou d'un club d'échecs... Cette prise de conscience par l'apprenant de la nécessité de *s'exercer*, de s'entraîner de manière méthodique est déterminante. Encore lui faut-il accéder à de « bons » exercices et être accompagné dans leur rencontre. Il en va ainsi pour progresser en lecture de la combinaison *stagiaire/tuteur* qui entreprennent avec **Elsa** une démarche partagée d'une quarantaine d'heures réparties sur plusieurs mois.

Elsa enchaîne donc 10 plans organisés chacun autour d'un exercice dans 6 séries techniques différentes. En supposant qu'on consacre 4 heures à chaque plan pour le mener à son terme, celles-ci peuvent, par exemple, être approximativement réparties en 3 moments :

- ▶ sans doute, un peu moins de 2 heures, pour une première exécution de l'exercice programmé dans chacune des 6 séries ;
- ▶ environ une demi-heure, pour la consultation et l'étude des multiples documents qui décrivent en contexte le fonctionnement des gestes d'un lecteur expert ;
- ▶ probablement, un peu plus de 90 minutes, pour refaire mieux et plus rapidement chacun des exercices exécutés lors du premier moment.

Ces 3 moments forment un tout. C'est assurément ce qui distingue l'*exercice* comme complément de la leçon dans une démarche traditionnelle d'*enseignement* et le fait de *s'exercer*, de *s'entraîner*, dans une démarche d'*apprentissage*. Dans le premier cas, il s'agit plutôt de faire maîtriser une nouvelle information ; dans le second, de faire évoluer un comportement déjà existant. Dans un premier cas, la

vérification d'une transmission ; dans l'autre, l'évolution d'un savoir-faire.

C'est pourquoi, avec **Elsa**, la complémentarité des 3 moments jouant chacun un rôle différent est déterminante.

► Le premier moment mobilise le processus d'exécution de l'exercice dans l'état où l'ont amenés les emplois antérieurs (réussis ou non). Un retour réflexif achève cette exécution en tentant d'objectiver la démarche utilisée et d'en faire prendre conscience.

► Le second moment cherche à compléter ce retour réflexif par des informations, y compris en les consultant une nouvelle fois, pour en approfondir le degré d'interprétation. L'importance de la relecture...

► Le troisième travaille sur le réinvestissement des 2 précédents dans une nouvelle exécution de l'exercice déjà fait afin de le refaire différemment ou plus efficacement.

On comprend bien que ce qui compte, ce n'est pas le niveau du résultat⁵ mais une évolution sur

le *même* objet du processus qui y conduit, y compris en recourant à la mémoire de ce qui a été à l'œuvre la première fois. C'est seulement lors du plan suivant que l'effet de ces 3 composantes sera fonctionnellement réinvesti dans la même série de l'entraînement mais sur un nouveau matériau. Ce qui importe alors d'un plan à l'autre, c'est davantage la diversité des matériaux utilisés qu'une progression (assez illusoire) de leur complexité objective pour des individus différents. C'est aussi pourquoi, une fois achevée l'enchaînement des 10 plans auquel donne accès une licence d'une année, le stagiaire dispose des mois restants pour continuer à *s'exercer* en retravaillant à sa guise sur les matériaux utilisés.

Cette introduction se proposait de replacer Elsa, destinée à une utilisation individuelle accessible sur le web, dans la continuité des recherches sur la lecture conduites par l'AFL depuis 45 ans. Celles-ci rappellent que l'usage efficace d'un langage comme outil de pensée et de communication résulte de son apprentissage naturel dans un collectif qui rend possible pour tous, et sans attendre, le recours à ces savoirs sociaux.

L'important est alors que les jeunes eux-mêmes, à tous les niveaux de leurs rencontres avec l'écrit, participent avec leurs tuteurs, leurs moniteurs, leurs éducateurs, leurs entraîneurs à une réflexion sur leur propre responsabilité dans les démarches qui aident à étendre la maîtrise des composantes techniques de la lecture.

(4 ► où le concept est en place depuis longtemps (5 ► qui a des chances d'être meilleur !