



**AU FUR ET
À MESURE,
L'ENTRAÎNEMENT
ET, AU FINAL, LA
LECTURE**

—
Yvanne Chenouf
—

Ayant quitté le système scolaire en 3^{ème} pour des raisons d'orientation, K se décrit, au seuil de sa majorité, comme ne sachant pas « quoi faire » professionnellement. Nous lui avons proposé de s'entraîner sur Elsa afin de devenir tutrice auprès de jeunes utilisateurs dans le cadre du service civique qu'elle effectue à l'AFL. Cet entretien voudrait aider à conduire des échanges autour d'Elsa, en reliant performance technique et usage social de la lecture, comportements devant l'écran et comportements devant l'écrit.

K lit beaucoup : « Un livre de 200 pages, je peux le lire en un week-end. Je lis avec ma mère et après on en parle parce qu'on n'a pas le même avis. Par exemple, il y a des choses qui ne l'ont pas choquée et qui m'ont choquée. On va se dire pourquoi ça nous a choquées ou ça ne nous a pas choquées et on va en débattre. On aime bien faire ça. » Les livres choisis parlent souvent des dangers encourus par les filles (viol, drogue, prostitution...). K dit ne pas en trouver à la bibliothèque où elle s'entend répondre : « On n'a pas ces livres. » Elle ne ressent aucun mépris dans cette réponse, juste la manifestation de goûts différents. Quand elle a « ouvert le site », elle a d'abord eu l'impression d'un programme facile, ce qui a conforté le sentiment d'avoir été prise pour une « enfant ». Ne lui proposait-on pas, en effet, des « choses enfantines » puisqu'elle savait lire ? Mais pas davantage qu'avec les bibliothécaires elle n'a cherché à discuter.

Les séries flash (A et C dans la plateforme)

Ces séries ne proposent pas d'extraits de textes mais des mots (ou groupes de mots) isolés qu'il faut identifier rapidement. On travaille l'élargissement de l'em-

(1) « Perception et lecture », Denis FOUCAMBERT : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL91/page31.PDF (2) Voir la vidéo : <http://www.elsa-afl.com/entrainement-lecture-savante/la-serie-a/> (3) Voir la vidéo : <http://www.elsa-afl.com/entrainement-lecture-savante/la-serie-e/>

pan de lecture et l'identification de mots proches graphiquement. Chaque mot « signal » (ou groupe de mots) est précédé d'un point clignotant annonçant sa présentation.

Sur une ligne de texte, nos yeux font plusieurs arrêts au cours desquels ils prélèvent de l'information. Un arrêt est appelé fixation et la quantité d'écrit qui est vue en une fois par les yeux lorsqu'ils sont immobiles, est appelée un empan. Mauvais lecteurs ou simples déchiffreurs utilisent des empan très courts : 3 ou 4 signes à la fois, des syllabes, des petits mots qui font de la lecture une activité besogneuse. Les bons lecteurs, eux, traitent des unités plus larges même si leurs capacités visuelles ne les autorisent pas à voir nettement plus de 3 ou 4 signes à la fois. Ils utilisent ce qui « déborde » de la zone nette. Personne n'a le pouvoir d'agir sur l'empan de vision qui est déterminé par des contraintes physiologiques. On peut, en revanche, s'entraîner à élargir l'empan de lecture.

« Au début, quand j'ai vu les mots qui apparaissaient, qui disparaissaient à toute vitesse, je n'avais pas la technique de regarder le point. Si on fixe ce point, le mot est plus facile à mémoriser (identifier) car il arrive juste derrière. On ne regarde pas de gauche à droite, on voit autour de ce qu'on regarde ». « Il faut poser votre œil sur le point de fixation »¹, dit la vidéo² qui –pour K– « arrive un peu tard ». La présentation des mots ou groupes de mots varie (d'abord sous forme de liste centrée au milieu de l'écran ou « dispersée » de façon aléatoire sur tout l'écran) : « C'est quand on ne sait pas où vont « tomber » les mots que le point (*de fixation*) est important car, dès qu'on l'a repéré, on ne regarde plus que là et on arrive à lire entre les deux ». À ce moment, K écarte ses mains en partant du centre (du mot imaginé) vers les deux extrémités de ce mot (ou groupe de mots) : elle dessine l'empan*. « Ce point m'a aidée parce qu'au début j'essayais de regarder les premières lettres jusqu'aux dernières, du début à la fin, mais c'était plus difficile, impossible. Quand j'ai compris

***Empan** : Mesure de longueur qui représentait l'intervalle compris entre l'extrémité du pouce et celle du petit doigt lorsque la main est ouverte le plus possible.

que c'était le point que je devais regarder, j'ai évolué au fur et à mesure. Quand il apparaissait n'importe où, à gauche, à droite, je l'attendais et je me disais « il y a le point, ici, donc le mot va arriver ici, il y a le point, là, donc le mot va arriver là » et c'était plus facile ». K n'a pas remarqué les croix qui recouvrent, à certains moments, les mots ou groupes de mots ; elles ne l'ont pas gênée et, quand elle découvre leur existence, elle pense que ça a quand même dû l'aider « parce qu'après plusieurs exercices, je me suis améliorée ».

L'anticipation (série E dans la plateforme³)

Closure : dans un texte, des mots sont automatiquement effacés et doivent être trouvés pour achever et clore l'énoncé. Des aides existent (mots suivants, synonymes, silhouettes...)

Cette série a été, pour K, « la plus difficile », celle qui aurait pu la décourager : « Au tout début, je n'ai rien compris parce qu'il y avait des mots qu'on me demandait de trouver et que je connaissais pas. Au fur et à mesure, les mots devenaient évidents mais ça a pris plus de temps que pour les autres séries ». Peut-on trouver des mots qui ne font pas partie de son vocabulaire, jamais vus, jamais entendus ? « Oui. C'étaient des mots que je n'avais vraiment jamais entendus de ma vie. Au début je me suis dit que je n'allais jamais trouver. Et puis, après quatre exercices au moins, c'était "Ah ! oui !" ». Au début, je cherchais des mots simples comme "un", "avoir", "il" mais pas du tout. C'est vraiment des mots ». Quand on la pousse dans ses retranchements, feignant de croire qu'il faut (comme on l'entend souvent dire) d'abord avoir le mot « dans sa tête » pour le lire, K réfute : « On devine grâce à la phrase, on voit un mot encore jamais vu et il ne peut pas avoir d'autre sens que celui qu'il a. Moi-même je me disais : "Mais comment tu as fait ?" ». Cette confiance dans le texte est renforcée par la confiance accordée par la plateforme : « J'étais en train de faire l'exercice et à un moment, on m'a dit "ce n'est pas

tout à fait ça mais tu es proche, c'est presque ça". Ça m'a encouragée de savoir que je n'étais pas loin. »

K pense que c'est à partir de ce moment qu'elle a franchi une étape : « Là, j'ai appris des choses. C'est déjà un grand pas vers quelque chose. Parce qu'on peut dire que ça nous sert à rien et, au final, ça nous servira un jour ». On aime penser que, derrière ce « grand pas », se tient ce sentiment si obscur qu'ayant appris quelque chose de nouveau, on n'a pas seulement ajouté un savoir à son capital mais on l'a restructuré. « Oui, c'est ça, dit K, avec cette série, à un moment il faut y aller, il faut mettre quelque chose même si on se trompe. On est obligé d'apprendre parce qu'on ne peut pas "sauter". À l'école on peut sauter des mots pour continuer et aller au suivant et on ne va jamais connaître la seconde réponse donc on va aller au troisième et c'est ça qu'on fait à chaque fois. Moi, à l'école, à chaque fois, je sautais un mot, encore mot et encore un mot et au final j'avais rien écrit. Avec cette série, j'étais obligée de me confronter au problème, obligée d'écrire quelque chose et même si c'était faux. On me disait "c'est proche", "tu y es presque" et je me disais "Ah ! il faut que je trouve le mot parce que je sais que je suis proche de savoir ce que c'est" ».

Les aides

En plus des encouragements, les aides sont-elles un soutien ? « Au début, j'utilisais beaucoup d'aides (deux ou trois) mais après, je pouvais trouver sans aide ou alors j'utilisais toujours la même aide, celle qui m'aidait le plus. Pour cette série, je demandais toujours "les mots qui venaient après" (le contexte). Ça aide beaucoup parce qu'il y a plusieurs possibilités et on se dit "je vais y arriver", "je vais trouver ce mot" donc on ne veut plus utiliser les autres aides. On n'est pas dans le désert. Et, au final, on trouve. Les aides, au fur et à mesure, on n'en a plus besoin franchement ».

Quand on évoque d'autres aides, sur les catégories grammaticales, par exemple (synonymes, verbes...), K balaye l'idée : « Oui mais pas tout le monde sait ce que c'est un synonyme ou un truc comme ça. Quand j'ai vu "synonyme" j'ai dit : "Pardon ?" En 3^{ème}, il n'y a pas beaucoup de personnes qui savent ce que c'est un synonyme. Je ne savais pas ce que c'était alors cette aide je n'en tenais pas compte ». N'a-t-elle pas le souvenir d'avoir appris ce qu'était un synonyme à l'école ? « On nous en a parlé, par exemple en CE1, et après on ne nous en a plus parlé, c'est comme si on devait le savoir pour toujours ». Dans les livres qu'elle lit avec sa maman, a-t-elle le sentiment que l'auteur choisit ses mots parmi des synonymes pour donner peur, pour rassurer... ? « Quand je lis, je sais automatiquement ce que ça veut dire parce que c'est bien écrit. Chaque mot a son effet par exemple si on écrit "t'es mignonne" ou "t'es belle" ça n'a pas le même effet. Même si je ne connais pas un mot je veux (vais) savoir ce que ça veut dire parce que l'auteur aura bien écrit. À l'école, quand je lisais et que je comprenais pas un mot, je n'osais pas demander. C'était ça le problème. On n'osait pas demander au prof parce que le prof, si tu poses une question, pour lui c'est tellement évident qu'il va te regarder d'un air... ».

La sélection d'informations (série D dans la plateforme⁴)

Pour K, cette série « n'était pas si difficile que ça. Au tout début y'a quatre textes (extraits) où seulement quelques mots sont visibles (les autres sont flous). On doit lire les quatre et ensuite donner un titre, un résumé... Au début c'est pas facile. On pense savoir, on pense que c'est ça, et ensuite on tombe sur les mêmes

textes mais avec d'autres mots effacés (et d'autres en clair) et on se dit « mais non ! c'est ça en fait ». Un mot peut changer tout le sens du texte. » Il faut lire vite mais bien lire, revenir en arrière alors qu'à l'école, pour K « on lit en bloc et ensuite on répond le plus vite aux questions. ». Voit-elle l'intérêt d'une telle série dans la lecture ordinaire ? « Oui parce que comment dire... Quand je lisais, au début, et que je voyais environ trois mots, je me faisais une idée et quand le programme me remettait d'autres mots j'étais perdue et en même temps moins perdue parce que je me disais "Ah ! ça pourrait aller avec ça". Je me rappelais encore des autres mots lus juste avant. Donc ça devenait de plus en plus facile. » Comme un brouillard qui se dissipe ? « Oui, voilà ! j'avais balisé le texte. Cette série je l'ai recommencée plusieurs fois parce qu'elle était très intéressante à faire. Plus on la fait plus on s'améliore et, au final, après, on est content. »

Bilan d'étape

« Je lis plus vite et parfois j'ai même pas besoin de regarder le mot suivant parce que je sais très bien ce qu'il va dire et surtout je comprends mieux. Avant, je lisais et je me disais "Hein ?" mais après je passais. Je me disais "j'ai pas compris" et je passais. Mais là je comprends mieux, je lis plus vite et mieux ».

Est-ce que dans les livres qu'elle lit et qu'elle connaît bien elle ne se lasse jamais du style, du contenu parce qu'elle a « *tout compris* » ? « Moi quand je suis lassée d'un livre je vais en lire un autre. Je vais arrêter pendant un moment de lire ce style de livre et en lire un autre. Et après je vais vouloir revenir vers ce genre de livre. Mais je vais pas ressentir réellement de lassitude. » Est-elle sensible au nom des auteurs, des collections ? « Non. Moi je ne regarde même pas le titre, je tourne le livre je regarde le résumé. Quand je regarde le résumé je me dis "est-ce que l'histoire a l'air d'être intéressante ?" De toutes façons, si c'est bien écrit on aura envie de le lire, de l'acheter mais si c'est

4► Voir la vidéo : <http://www.elsa-afl.com/entrainement-lecture-savante/la-serie-d/>

pas bien écrit on va le reposer automatiquement. »

Comment, d'après elle, aider les jeunes à ne pas abandonner, à persévérer ? « Il faut avoir envie de s'entraîner. Ça dépend de soi. **Elsa** c'est bien fait mais il faut sentir que c'est nécessaire pour soi dans l'avenir. Moi, je savais que ça allait m'aider ». On a dû lui dire que l'école ça servirait plus tard et néanmoins elle en est sortie. « J'ai eu de la chance parce que ma mère n'a pas fait de grandes études, elle a arrêté l'école en 3^{ème} comme moi, mais elle a fait ce qu'elle avait envie de faire (aide sociale). Je dis pas d'arrêter l'école mais l'école c'est pas toujours la vérité. Il y a certaines choses qu'ils nous font faire qu'on ne fera jamais dans la vraie vie, donc ils nous font perdre du temps sur les choses essentielles. Tout simplement ». Les choses essentielles, sont-elles les choses réelles ? « Voilà. C'est ce qui va nous aider pour l'avenir en fait. Eux ils nous font perdre du temps sur des futilités. Ils nous donnent un exercice et voilà ! Alors qu'on peut le faire à la maison ». À l'école, qu'est-ce qu'elle aurait aimé apprendre, dans quoi elle aurait aimé s'investir ? « Déjà s'ils nous avaient écouté parce qu'ils ne savent pas ce que nous on veut faire dans la vie. C'est comme si on était une généralité. Ils nous donnent des exercices, comme ça, en général. Mais les exercices qu'ils nous donnent ne vont pas forcément nous aider dans ce qu'on veut faire après. On ne va pas donner les mêmes cours à un futur chirurgien ou à un futur avocat. C'est pas logique. Et eux ils vont nous donner des cours comme ça et on va tous faire les mêmes choses. Pour moi j'ai arrêté aussi l'école pour ça ».

N'y a-t-il personne à qui parler de ça ? Aucun conseiller d'éducation ou d'orientation ? « Je suis partie voir mon conseiller parce qu'en fin de 3^{ème} j'avais 12,5 de moyenne et qu'à partir de 10 on peut aller en classe L. Comme je ne savais pas ce que je voulais faire, j'ai voulu aller en L pour prendre du temps. Mon conseiller ne m'a pas du tout écoutée, il m'a dit "mais non tu peux faire hôtesse d'accueil puisque tu te tiens bien."

J'ai dit "mais y'a rien à voir, j'ai pas envie, je sais pas encore ce que je veux faire donc je vais aller en L pour voir" et il m'a dit "non c'est pas possible.". Et ils m'ont mis en « hôtesse d'accueil » parce que je me tenais bien, que j'étais bien assise sur ma chaise en face de lui ». K n'a rien dit mais cette fois, elle n'a pas laissé passer, elle est partie.

Comme tout entraînement, l'entraînement en lecture concerne la vie, en général. Le rapport à l'écrit intéresse les questions de langage (ce qu'il y a de commun entre le chirurgien, l'hôtesse d'accueil et l'avocat c'est, entre autres, la langue), les niveaux de réflexion (les aides les plus concrètes donnent des résultats immédiats mais les aides les plus abstraites, comme les synonymes, sollicitent la structuration de la pensée), etc. « Oui mais, conclut K, ce qui compte à l'école c'est les notes tout simplement. Mais avoir une bonne note c'est pas avoir une bonne mémoire. On peut très bien avoir appris un texte par cœur, l'écrire sur le papier, on va sortir de classe on s'en souviendra plus. Moi je voulais apprendre quelque chose. Si je n'apprenais pas, je décrochais tout simplement ».

L'évidence qui traverse cet entretien, ponctué par des expressions formelles (en fait, au final, au fur et à mesure, tout simplement), peut être abordée de deux façons : il y a l'évidence aveuglante et l'évidence éclaircissante. Avec **Elsa**, on déconstruit les premières et on automatise les secondes. Au final, ça sert à y voir plus clair ●