

Cinq contributions pour comprendre la lecture
journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

CONFÉRENCE D'EVELYNE ANDREEWSKY
chargée de recherche à l'INSERM
(Hôpital Pitié-Salpêtrière)

PATHOLOGIE ALEXIQUE
LES TROUBLES DE LA LECTURE
SURVENANT CHEZ LES LECTEURS CONFIRMÉS

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 - 26 - 27 février 1980

La "neurolinguistique" désigne l'étude des mécanismes psychologiques du langage ; elle intègre les données expérimentales liées au support de ces mécanismes, c'est à dire le cerveau.

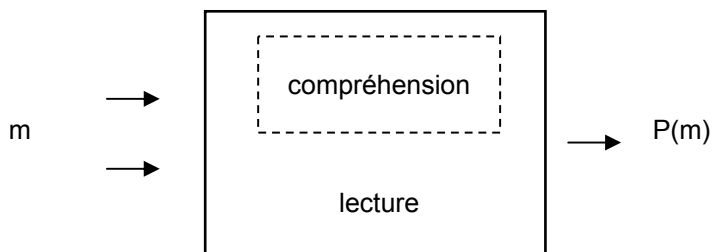
C'est avec la compréhension du langage écrit que nous allons essayer de présenter notre démarche neurolinguistique. Celle-ci peut être caractérisée en 2 points

1 - On considère que les mécanismes neurolinguistiques sont organisés en un système. Ce système est constitué de procédures de traitement de l'information qui permettent notamment de comprendre le langage que l'on entend ou que l'on lit.

En ce qui concerne la lecture, si on appelle :

- m la forme écrite d'un mot
- P(m) la séquence de phonèmes correspondants

On aura :



Il faut souligner que le concept de "système de procédures" pour traiter les informations linguistiques est à la base de nombreux modèles psycholinguistiques actuels ; citons en particulier les travaux de Georges MILLER et de JOHNSON-LAIRD, qui constituent une nouvelle branche de la Psycholinguistique : la "sémantique procédurale".

2 - On essayera de trouver des indices permettant d'étudier le système de la compréhension (impossible à observer directement) dans la lecture à haute voix.

Pourquoi la lecture à haute voix - alors que ce que l'on essaye de caractériser n'est pas le système correspondant à la lecture mais bien celui de la compréhension ?

On peut montrer que certains énoncés en lecture à haute voix portent l'empreinte des mécanismes de la compréhension ; ce sont ces empreintes, faciles à observer, que nous allons répertorier.

C'est la gare de l'est.

Tu as un as.

Les rations sont maigres.

Nous rations le train.

Nous portions nos fils (enfants).

Nos portions de fils (textile).

Les poules du couvent couvent.

Tous les mots soulignés de cette liste (non exhaustive) sont des homographes non homophones, c'est-à-dire des mots qui s'écrivent de la même manière et se prononcent différemment.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

Journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Il est évident que pour énoncer correctement ces homographes non homophones, le lecteur doit avoir compris les phrases où ils figurent.

Leurs énoncés constituent donc en eux-mêmes des indices, **observables**, de la compréhension c'est ce type d'indices que nous chercherons à obtenir systématiquement, en construisant des expériences psycholinguistiques ; elles porteront sur la lecture à haute voix de sujets adultes et aussi sur les énoncés produits par les sujets.

Il faut voir que la pathologie de la lecture - ou "alexie" - est consécutive à des lésions du cerveau se produisant chez des sujets adultes, lecteurs confirmés. Cette pathologie se traduit, selon les cas, par divers troubles spécifiques de la lecture.

Nous nous intéresserons à ces troubles, car ils constituent une source précieuse d'indications sur les mécanismes de lecture de l'adulte **normal**, moyennant les hypothèses suivantes :

- Le système de compréhension du langage écrit est constitué d'un certain nombre de mécanismes - ou de procédures - dont le **support** est le cerveau.
- Une lésion de ce support entraîne la disparition d'une ou plusieurs procédures normalement mises en jeu dans la compréhension ou dans l'énoncé à haute voix du langage écrit.

Dans le cadre de ces hypothèses, les procédures mises en œuvre par les sujets alexiques constituent des **sous-ensembles** du système normal. Les divers comportements en lecture des alexiques proviennent alors de ces divers sous-ensembles la pathologie peut alors être considérée comme un moyen d'observer, une à une, l'action des différentes composantes du système normal de lecture, qu'on ne peut autrement parvenir à isoler.

Nous allons donner quelques exemples de comportements alexiques et essayer d'en donner une interprétation fonctionnelle.

Alexiques de type "dyslexiques profonds"

Les dyslexiques profonds ne peuvent lire correctement ni lettres ni mots plus exactement, ce qu'ils énoncent à haute voix ne correspond pas aux mots écrits.

C'est ainsi qu'ils énonceront par exemple */navire/* au lieu de */bateau/*, */belle/* au lieu de */jolie/*, ou encore */dort à poings fermés/* au lieu de */dort profondément/*.

On remarque immédiatement que ces malades n'énoncent pas des mots graphiquement ou phonétiquement voisins du mot écrit mais des mots appartenant à l'ensemble des mots de signification proche.

Autrement dit, il est indéniable que ces patients, bien qu'incapables de lire correctement à haute voix, déterminent cependant le sens des mots écrits ; les énoncés qu'ils produisent impliquent l'attribution préalable d'une signification au mot à lire (et non l'inverse) autrement dit, leurs **énoncés** sont **médiatisés** par la compréhension. On aboutit à la même conclusion à partir de l'expérience suivante, faite sur des lecteurs normaux, bilingues anglais-français (cf. Coltheart, 1975) :

On projette une liste au tachytoscope, mot par mot. Chaque mot peut être soit français soit anglais ; on demande de lire à voix haute le mot présenté. Par exemple, si on projette le mot anglais */horse/* (cheval), les réponses des sujets se partagent entre le terme français */chevall/* et */horse/*.

Cette expérience, elle aussi, ne peut être interprétée qu'en postulant la médiation, par la compréhension, des énoncés produits : la lecture à haute voix n'est donc pas, dans les conditions que nous avons présentées, une conversion de l'écrit en énoncés ; mais un dérivé de la compréhension.

Alexiques "globaux"

L'examen des comportements d'alexiques dits "globaux" va nous indiquer quelques propriétés de la "signification psychologique" des mots.

Ces malades sont incapables d'identifier lettres, mots ou phrases, présentés par écrit : ils n'énoncent rien, et

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

ne comprennent pas l'écrit. Ils ne réussissent pas notamment les tests d'appariements images-noms d'objets, c'est à dire les tests les plus élémentaires de compréhension de l'écrit.

Cependant, si on leur présente une liste de mots écrits telle que par exemple */bison, lapin, tigre, table, vache, singe/* et qu'on leur demande de désigner ce qui ne va pas dans cette série, ils montrent sans erreur le mot "table".

Par conséquent, ces patients, qui ne "comprennent" pas les mots écrits, se servent cependant de certaines propriétés sémantiques de ces mots . Ce phénomène paraît indiquer que la détermination de ces propriétés est un préalable à la compréhension.

Des expériences conduites avec des sujets normaux amènent également à cette conclusion (cf. ANDREEWSKY et al, 1978). On projette tachytoscopiquement des couples de mots à une rapidité telle que le lecteur n'a pas le temps de "lire" plus d'un mot. La majorité des sujets n'identifient ainsi que le premier mot de chaque couple projeté. Parmi eux, on place les deux suivants :

FILS

FILS

AIGUILLES

PÈRE

Les sujets, qui ne réussissent pas à identifier le 2^{ème} mot (*/aiguille/* dans un cas, */père/* dans l'autre) énoncent cependant [fil] dans le 1^{er} cas et [fis] dans le second.

Cela démontre que ces mots non **identifiés** */aiguille/* ou */père/*, dans cette expérience, donc non compris par les sujets, ont cependant influencé leur compréhension de l'item */FILS/*

en effet, les différences dans les énoncés de ce mot attestent des interprétations sémantiques qui lui sont données. Une fois encore, les lecteurs utilisent des propriétés sémantiques de mots écrits qu'ils n'ont pas identifiés !

La compréhension des mots n'est ainsi pas réductible à la détermination de leurs propriétés sémantiques. Ceci peut paraître étonnant à première vue ; phénomène complexe, dépendant de nombreux facteurs et notamment des connaissances très générales (ou encore "connaissances du monde") que possède le lecteur.

Un lecteur normal établit très bien par exemple les différences de sens du mot */étudie/*entre :

- Françoise étudie l'anglais
- Dupont étudie l'anglais
- CHOMSKY étudie l'anglais

s'il sait que CHOMSKY est un linguiste américain.

De même nous interprétons à chaque fois différemment le mot

/ligne/ dans :

- aller à la ligne
 - garder la ligne
 - suivre la ligne
 - rester en ligne
 - lancer la ligne
 - être dans la ligne
- etc.

Essayons de comprendre comment les "connaissances du monde" du lecteur peuvent être employées pour déterminer les interprétations correctes.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Nous allons pour ce faire présenter d'autres aspects de la pathologie des alexiques : le comportement des alexiques agrammatiques, qui vont nous suggérer un mécanisme susceptible de retrouver les connaissances mémorisées.

On constate chez ce type de malades, en lecture à haute voix de mots présentés un à un, que seuls les verbes et les substantifs sont énoncés, à l'exclusion de tous les mots fonctionnels tels qu'articles, prépositions, conjonctions, etc.

Comment les alexiques agrammatiques se comportent-ils pour la lecture à haute voix de phrases ?

En première approximation, on peut dire qu'ils lisent mot à mot et n'énoncent que verbes et substantifs.

Il faut ajouter que les tests psychologiques classiques de compréhension appliqués à ce type de malades, sont assez bien réussis. Ils semblent bien comprendre la plupart des phrases. Ils choisissent facilement, par exemple, entre les phrases :

/La dame va chez le coiffeur./

et

/La dame fait du bateau./

pour apparier avec l'image d'une dame devant la boutique d'un coiffeur.

Par contre ces malades ont beaucoup de difficultés, et répondent pratiquement au hasard, si on leur propose des tests à choix multiples comme, par exemple :

/Le cercle est à côté du carré./

/Le cercle est au-dessus du carré./

Ils connaissent très bien les cercles et les carrés, mais les mots fonctionnels qu'ils ne peuvent énoncer à voix haute (*/au-dessus/* ou */à côté/* dans ces exemples) ne sont pas davantage compris ; les tests fondés sur la compréhension de ces mots ne sont pas réussis

En résumé pour ces malades, les mots énoncés (substantifs et verbes) sont compris et ceux qui ne sont pas énoncés (mots fonctionnels) ne sont pas compris.

Un problème se pose alors, en ce qui concerne la lecture des phrases par ces malades : en effet, beaucoup de mots de la langue peuvent appartenir à plusieurs classes syntaxiques selon l'endroit de la phrase où ils ont insérés:

Exemple : */Tu as un as./*

L'exemple du mot */as/* montre qu'il faut désambiguïser syntaxiquement tels mots avant de pouvoir en donner un énoncé correct.

Est-ce que les alexiques agrammatiques, bien qu'incapables d'énoncer ni de comprendre les mots fonctionnels écrits procèdent aux désambiguïses syntaxiques ?

Soumettons, à ces malades des phrases telles que, par exemple :

/le car ralentit car le moteur chauffe/

Le mot */car/* y figure une 1^{ère} fois en qualité de substantif, et une 2^{ème} fois en qualité de conjonction.

Si l'alexique agrammatique lisait à haute voix cette phrase comme il énonce les mots présentés individuellement il énoncerait */car/, /ralentit/, /car/, /moteur/* en éliminant les articles mais, et ceci constitue la preuve de la mise en œuvre par ces malades d'une désambiguïse syntaxique, cette phrase est énoncée :

/car ralentit moteur chauffe/

Autrement dit, l'item */car/* est correctement énoncé, en position de substantif et omis en position de conjonction ceci implique la mise en œuvre d'une désambiguïse syntaxique.

Tout se passe comme si une espèce de **filtre syntaxique** procédait au traitement différencié en lecture de certaines classes de mots, et ne "laissait passer" que les verbes et les substantifs.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Il existerait donc dans les mécanismes de la lecture des procédures qui permettraient de distinguer essentiellement substantifs et verbes.

À quoi pourraient servir de telles procédures ?

Pour essayer de répondre à cette question, nous laisserons pour l'instant de côté les comportements des alexiques agrammatiques pour nous pencher sur les problèmes linguistiques que pose la documentation automatique.

La documentation automatique a pour but de fournir des réponses à des questions sur un sujet déterminé, à partir de corpus comportant un très grand nombre de textes (en médecine par exemple on publie environ 1 000 000 de textes par an) enregistrés sur ordinateur.

Pour permettre la recherche des textes correspondant aux questions documentaires, on caractérise chaque texte du corpus par une vingtaine de mots-clés. Ces mots-clés sont les principaux **substantifs** et verbes de ce texte. Il existe des techniques pour déterminer ces **mots-clés** automatiquement ces techniques sont des **filtres syntaxiques** elles permettent de repérer, **après** désambiguïsation syntaxique de chaque phrase, les substantifs et verbes qu'il convient de conserver comme mots-clés.

Revenons maintenant à la compréhension en lecture, et rappelons que :

- Premièrement, on est obligé de se servir des «connaissances du monde», mémorisées, pour comprendre les mots et les phrases (rappelons par exemple, à l'appui de cette affirmation, les différents sens de */étudie/* dans */CHOMSKY étudie l'anglais/* ou */Jean étudie l'anglais/* vus plus haut).
- Deuxièmement, les procédures de la lecture comportent - nous l'avons mis en évidence avec les comportements agrammatiques - le repérage des mots-clés des phrases.

On peut alors faire un parallèle avec la documentation automatique, et lier ce repérage, à la recherche, dans la mémoire des "schèmes de connaissances" (les "textes" de la documentation automatique) utiles pour comprendre les phrases que l'on a sous les yeux.

J'ai essayé de vous présenter un certain nombre de phénomènes et d'expérimentations sur les mécanismes de la compréhension du langage écrit. Les questions soulevées par l'interprétation de ces phénomènes démontrent, s'il en était besoin, qu'il est très difficile de comprendre "La compréhension" !

Evelyne ANDREEWSKY

* * *

PANEL ET DÉBATS À L'ISSUE DE L'EXPOSÉ D'EVELYNE ANDREEWSKY

(Résumé)

Étonnement, dérangement, malaise, satisfaction ! En tous cas la conférence d'Evelyne ANDREEWSKY n'a laissé personne indifférent.

C'est à travers une discussion abordant essentiellement le (ou les) préalable à la lecture, la production d'écrit et les rapports graphie-phonie-sens que certains ont essayé de reconstituer une assise stabilisée à leurs convictions, et que d'autres, arguant des informations recueillies, ont continué à secouer l'arbre des opinions déjà ébranlées.

Le contrôle

Le comportement de lecteur des alexiques révèle la distance qui existe entre la compréhension d'un texte et l'énoncé de ce texte : constat confirmé par des expériences conduites auprès de lecteurs normaux.

Dès lors, comme le souligne Yves PARENT, il appartient aux pédagogues de s'interroger sur les formes de contrôle à partir d'une lecture à voix haute.

"La lecture à voix haute a une place considérable à l'école et on n'a pas toujours mesuré son importance dans les formes de contrôle ni sa vertu stérilisante en ce sens qu'elle interdit les tâtonnements dans la création du sens."

On peut pousser davantage l'interrogation. Que nous révèle une lecture à haute voix ? Certes un individu qui lit et comprend le mot bateau, énonce, sauf s'il est alexique, le mot bateau. *"Il existe donc souvent un lien entre compréhension et énoncé d'un mot"*. Cependant, dire, prononcer des mots latins ou russes dont on ignore le sens, des logatomes qui n'en ont pas, sont des performances que rendent possibles certains processus d'associations des phonèmes et des graphèmes. Sur quoi nous renseigne alors cet énoncé ? À coup sûr sur une capacité *"à mettre en correspondance des signes écrits avec des signes sonores."*

On peut en conclure *"l'inutilité du transit par l'oral - l'oralisation - pour l'apprentissage de la lecture."*

Et là, une fois de plus, la discussion a permis de différencier l'oralisation, acte de prononciation de sons, et la parole, c'est à dire la communication orale !

Il reste que le pédagogue, à tort ou à raison, estime nécessaire d'exercer un certain contrôle en vue d'évaluer les compétences de ses élèves.

Si, selon Evelyne ANDREEWSKY, il n'y a pas contradiction mais complémentarité entre compréhension et énonciation, il y a grand danger selon Jean FOUCAMBERT de s'en remettre à une lecture à haute voix :

"Au lieu de permettre à l'enfant d'établir des relations entre sa connaissance du monde et les signes écrits, on lui permet de mettre en relation des signes écrits avec des signes sonores et sa connaissance du monde avec des signes sonores. On coupe alors le rapport entre les signes écrits et une pensée."

C'est exactement le même problème posé par l'apprentissage des langues étrangères. On peut construire un enseignement qui interpose des activités de transcodage, de traduction, entre le message en langue étrangère et la pensée... On peut par contre penser qu'apprendre une langue étrangère c'est apprendre cette correspondance directe de la communication en langue étrangère et de la pensée."

Pourtant, précise encore Yves PARENT, il existe dans la vie quotidienne des "contrôles naturels d'une compréhension" que constituent les réactions à une lecture :

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

"On rit, on pleure, on tourne la page, on dit "ça va pas", on dit "ça m'intéresse pas", on agit.

Pourquoi ces formes de contrôle n'entrent-elles pas à l'école ? Mais là on est embarqué dans une autre discussion touchant aux rapports des enfants à l'écrit, écrits prétextes ou écrits fonctionnels."

Un préalable vivant

"Il me semble dommage de réduire la lecture à des procédés mécaniques en oubliant sa composante affective."

Certes, puisque la dimension affective est constitutive du vivant. Mais il s'agit de plus encore.

"L'école (est) un milieu de vie dans lequel la compréhension de l'écrit ne se limite pas aux activités de lecture et de français."

L'énoncé de calcul, contrôlé par une action (le résultat mathématique) est une situation où se trouve naturellement contrôlée la compréhension de l'enfant...

C'est donc, selon Josette JOLIBERT et bien d'autres participants, de globalité qu'il s'agit ; apprendre c'est vivre et c'est en vivant qu'on apprend.

C'est pourquoi la question essentielle porte sur les situations dans lesquelles l'enfant vit et les projets qui se développent en elles. L'aide même que l'on peut apporter aux enfants, *"dépend des situations de lecture que j'ai dans ma classe"* où l'écrit fonctionne en tant qu'outil.

"Le problème important est donc celui du rapport au monde... et la lecture est un moyen d'être au monde. Le préalable à la lecture n'est pas un préalable technique mais un préalable vivant.

Il ne sert à rien de doter l'enfant d'un mécanisme de transcodage si l'enfant n'est pas questionneur d'écrit. Il faut absolument vivre avec lui les situations les plus variées en sachant que pour tous les enfants, l'écrit avec lequel on peut inter-agir n'est pas le même. Il n'y a pas un type unique d'écrit qui permet d'apprendre à lire... On peut apprendre à lire sur un registre des chemins de fer ! C'est un problème de contact avec le monde." (Jean FOUCAMBERT)

On touche ici à un autre point des discussions qui se sont déroulées pendant ce colloque il s'agit de la pédagogie du projet abordée dans le cadre d'un autre panel.

Il reste *"qu'on se situe alors au niveau de la vie, de la production communautaire, qui donne un sens nouveau à cette école dans laquelle lire est devenu autre chose." (Jean-Pierre BÉNICHOU)*

Mais alors *"on est attendu à un niveau où on ne se situe pas"*, source d'anxiété pour les instituteurs. *"Effectivement, c'est difficile de construire une autre école où les rapports des enfants à l'écrit sont des rapports authentiques. Et cette autre école, que le corps social ne supporte pas, prend en compte les rapports fonctionnels, authentiques avec l'écrit que les enfants ont hors de l'école et avant 6 ans."*

Et les difficultés de certains enfants ? *"Il faut les analyser sous la forme difficulté à attribuer des significations. On sent dans cette incapacité à attribuer du sens, qu'il y a la difficulté d'être au monde."*

Et si c'était l'inverse ? Et si, à défaut d'une aide véritable, efficace à l'apprentissage de la lecture, la seule attitude possible pour l'enfant était *"de mettre entre lui et le monde des écrans tels que la difficulté de lire !"*

Le débat n'est pas clos. Mais, encore une fois il est bon de s'interroger sur l'artificialité de ce qui est donné à vivre à l'enfant et du degré de son implication. *"Le sens d'un texte dépend de la situation et l'acquisition d'un savoir lire, de la qualité des interactions entre cet écrit et l'enfant."*

La production d'écrit

"Fait-on assez de distinction entre deux démarches d'encodage et de décodage dans la mesure où il semble que pour encoder, on analyse d'abord la parole et on la traduit ensuite en graphèmes alors que pour décoder on ne traduit pas en phonèmes mais on s'appuie sur une approche idéo-graphique qui va beaucoup plus vite au sens ?"

Autrement dit, y a-t-il une différence entre lire et produire de l'écrit ?

"C'est une confusion qu'on s'efforce de ne pas faire et que l'école fait en permanence. Elle considère nécessaire d'associer ces deux apprentissages et de les rendre conjoints, contemporains." L'écriture devient

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

un moyen de *"faire intégrer à l'enfant ce qu'il vient de découvrir des correspondances graphème phonème."*
(Michel VIOLET)

Il y a toujours une très grande distance entre les performances d'un récepteur et celles d'un émetteur.

On est capable de comprendre beaucoup plus qu'on est capable de dire et de lire que de produire.

Il y a sûrement une capacité de produire qui est le fruit d'un savoir lire mais c'est le fruit distancié dans le temps.

"Ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour reconnaître un visage est différent de ce qu'il faut mettre en œuvre pour dessiner ce visage. Les indices sont différents et probablement plus difficiles."

Revenons sur l'encodage que permettrait une analyse de la parole traduite ensuite en graphèmes.

Quand on produit un écrit, on produit du sens c'est-à-dire qu'on n'écrit pas du son mais qu'on écrit du sens. Et dans cette production (texte libre, poésie, article) pourvu qu'il y ait véritablement quelque chose à transmettre, "l'écrivain" vise un contenu ; il n'a pas l'esprit occupé par des lettres, phonèmes et autre combinatoire.

"Les écritures alphabétiques qui sont les nôtres résultent d'un compromis constant entre les exigences de la lecture et celles de l'écriture. Compromis toujours remis en question et lutte d'influence pour une écriture la plus simple possible d'une part et pour des formes écrites à lire personnalisées, rapidement identifiées d'autre part." (Jean FOUCAMBERT)

Tenté de remonter aux origines, on affirme ici que puisque dans *"l'histoire de l'homme, c'est la trace qui est première, il faut inverser"* l'ordre d'attaque et aider l'enfant producteur d'écrit avant de se préoccuper de la lecture.

"Quand on observe les enfants de l'école maternelle, (on voit) qu'ils sont d'abord producteurs d'écrit avant d'être lecteurs. Et Célestin FREINET de dire il faut d'abord des producteurs d'écrit. (De plus) y a-t-il lecture possible s'il n'y a pas d'abord un texte ?"

Nous sommes en pleine discussion sur l'antériorité de la poule et de l'œuf. Faute de pouvoir trancher, il est nécessaire de revenir aux situations que les enfants vivent actuellement. *"L'enfant est d'abord et pendant très longtemps en situation de réception d'oral. Lorsqu'on dit à un enfant - papa est parti -, il ne va pas apprendre cette phrase pour la répéter. Mais il l'entend, théorise ce message en établissant un certain nombre de règles de fonctionnement, et produit un message original du genre - parti papa -. Il ne reproduit pas, il crée une grammaire qui aboutit à une production différente de ce qu'il entend mais conforme aux règles qu'il a inférées de ce qu'il a entendu."*

L'enfant ne peut produire quelque chose s'il n'est pas d'abord en train de construire un système à partir de ce à quoi il est confronté."

Célestin FREINET ne demande pas, en effet, à l'enfant *"de reproduire mais de produire et cette production se fait à partir du système qu'il élabore de quelque chose qui préexiste."*

On est bien souvent conduit *"à dire que l'enfant est producteur d'écrit alors que dans le meilleur des cas, il est seulement codeur d'oral. Si vous faites produire à un enfant de l'écrit alors qu'il n'est pas confronté en situation de lecture au fonctionnement de la communication écrite, il ne peut être qu'un codeur d'oral."*

Mais il faut *"également (créer) un environnement d'oral et d'écrit !"*. À condition de créer des situations où l'enfant est en interaction avec l'écrit. Il ne s'agit pas *"de bains d'écrit, d'oral,... d'une école-baignoire dans laquelle on tremperait l'enfant et où l'écrit transfuserait par la peau !"*

La nécessité de ne pas mélanger production d'écrit et de lecture, ne justifie pas une discussion un peu vaine sur l'antériorité de l'une ou de l'autre activité.

La centration de l'affectivité n'est pas la même dans la production du texte et dans la lecture. Mais, d'un autre côté, il est clair que l'une soutient l'autre. C'est dans la mesure où les enfants sont producteurs de textes qu'ils sont lecteurs fins et inversement.

«Les compétences de lecteur se trouvent renforcées par les questions qu'on s'est posé en produisant un texte et réciproquement."

Graphie - phonie - sens

"Vous avez donné deux types de conduites de lecteur qui sont contradictoires, reproche-t-on à Evelyne ANDREEWSKY, à partir d'une séquence écrite *m* : *m* induit une séquence phonétique de *m* d'une part et *m* induit une signification de *m* d'autre part.

Et vous confirmez en disant : - non seulement ils ne lisent pas, mais ils ne comprennent pas. Donc lire et comprendre, c'est différent. Or lire, cf. FOUCAMBERT, est différent d'oraliser, c'est d'abord comprendre." (MAZEL)

S'il est nécessaire d'évacuer l'ambiguïté du mot lire, il est non moins nécessaire de distinguer l'oralisation (énoncer le mot) de la compréhension.

Cependant il existe entre elles des liens de complémentarité.

"Comparer les procédures de traitement de l'information, oblige à postuler qu'il en existe deux : une qui traite le mot écrit en compréhension et une qui traite le mot écrit en traduction des graphèmes en phonèmes.

Le résultat de ces deux procédures est en général le même. Une fois le mot compris on peut trouver le moyen de formuler quelque chose, et une fois traduit un graphème en phonème on peut également formuler quelque chose. Une comparaison peut s'établir et constituer même une sorte de contrôle mutuel des deux procédures. Si le lecteur comprend navire et que l'opération de correspondance graphème-phonème lui donne bateau, il retourne à l'information pour établir une cohérence." (Evelyne ANDREEWSKY)

"Il est pourtant probable que tout lecteur, en lecture véritable, fait continuellement ce que décrit Evelyne ANDREEWSKY, de voir horse et de dire cheval. On ne peut pas affirmer que le lecteur ne fait pas ce type de confusion il voit quelque chose qui a une signification, des mots écrits auxquels il attribue du sens. Si on lui demande de lire à voix haute, il est probable qu'il greffe, qu'il ajoute à sa lecture, ce comportement de vérification."

N'avons-nous pas un début de réponse aux questions des enseignants qui se demandent si un repérage de phonèmes ou de syllabes peut être une aide au lecteur ?

Certains le pensent, d'autres imaginent que les deux procédures ne sont pas inconciliables et que "aborder le texte par le sens ne peut à aucun moment exclure la maîtrise de la combinatoire qui peut dans un second temps permettre d'affiner la compréhension."

Mais le problème qui apparaît est celui de la hiérarchisation. Quand un enfant de cours préparatoire énonce quatre fois le mot voiture, en le découpant, avant de le comprendre alors qu'en maternelle il le lisait immédiatement, ne lui refuse-t-on pas cet accès au sens en lui imposant une démarche détournée qui va de la maîtrise graphie-phonie à la reconnaissance du mot oralisé ?

On voit qu'on complique les situations et que cela est facteur d'échec scolaire.

"Ce système qui consiste à interposer de l'oral entre l'écrit et la pensée, même s'il n'a pas empêché certains de devenir lecteurs, débouche sur un comportement de lecteur véritablement infirme quand on le compare à celui, que l'on connaît bien maintenant, d'un vrai lecteur." (Jean FOUCAMBERT)

«Si on développe la possibilité de comprendre un texte écrit en créant un modèle oral, on empêche certainement que se crée le cheminement qui permet une attribution directe de sens.

Aussi peut-on rejeter, sans risque, à plus tard la phase de régularisation entre les deux» (oralisation - compréhension).

Il faut aider l'enfant "à établir son propre système de régularisation calqué sur son propre système d'attribution de sens et non pas lui inculquer dès l'abord un système basé sur la connaissance du code tel que l'adulte peut le décrire sans pour autant l'utiliser.

Et s'il fait des confusions, c'est-à-dire s'il construit quelque chose par des hypothèses, vraies pour lui et fausses pour nous, il réajustera avec la pratique. Ce réajustement lui permet de mettre au point un système qui englobera de plus en plus de réalités." (Jean FOUCAMBERT)

L'enfant doit pouvoir construire sa manière d'être au monde par le jeu de ses erreurs et de ses tâtonnements

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

plutôt que par la simple adoption d'un système essentiellement efficace à nos yeux.

Sans vouloir ni pouvoir conclure, nous pouvons nous arrêter sur cette interrogation : "*Il faut voir maintenant quel type d'aide à l'apprentissage on peut apporter aux enfants*" ni aide parasite, ni superflue et se poser le problème de l'évaluation de ce nouveau savoir lire. Comment, désormais, l'évaluer à chacune des étapes : à 3 ans, à 4 ans, à 7 ans et au-delà ?

* * *