

Qu'est-ce que lire ?

François Richaudeau

Dans le n°52 de la revue "PRATIQUES", les thèses de François RICHAUDEAU, au même titre que celles de Jean FOUCAMBERT et de l'AFL, étaient la cible de Liliane SPRENGER-CHAROLLES. Nous avons amplement répondu dans notre n°19 de septembre 1987, et pour nous la page est tournée... Il nous a, néanmoins, semblé intéressant de faire connaître à nos lecteurs la réponse de François RICHAUDEAU, parue dans le n°74 de "COMMUNICATION ET LANGAGE", dans la rubrique "Les Livres", sous le titre "Mais qu'est-ce que lire ? À propos de deux auteurs : SPRENGER-CHAROLLES Liliane et PYNTE Joël".

Qu'on comprenne bien qu'en publiant ce texte, que son auteur nous a aimablement autorisé à reproduire, nous ne souhaitons pas poursuivre la polémique, mais tout simplement ajouter à la clarté du débat en continuant de présenter les VÉRITABLES thèses en présence comme de nombreuses personnes - et notamment des enseignants - en ont manifesté le besoin, si l'on en juge par l'intérêt suscité par notre n°19.

Un long article (Liliane SPRENGER-CHAROLLES), citant notamment un livre (Joël PYNTE) en faveur - tous deux - du caractère phonatoire de l'acte de lire. Avec évidemment des conséquences directes sur l'apprentissage de cette lecture.

Je ne dispose pas dans cette rubrique de la place pour étudier un à un les arguments des deux chercheurs. Je ne citerai que quelques cas, mais représentatifs de leurs démarches.

Lecture et anticipation

Liliane SPRENGER-CHAROLLES présente à des élèves : les uns mauvais, les autres bons lecteurs, des images d'objets sous-titrées (étiquettes), tantôt correctement, tantôt avec des fautes d'orthographe ou même des mots erronés.

Alors que le bon lecteur décèlera les erreurs sur les étiquettes, le mauvais lecteur nommera correctement l'image, indépendamment de son étiquette erronée.

Conclusion de l'auteur : le bon lecteur *anticipe* moins que le mauvais lecteur. Ce qui appelle trois remarques :

1. L'auteur confond - ce qui paraît assez grave - *deviner* et *anticiper*. Anticiper - pour moi - n'a rien à voir avec cette expérience ; c'est, pour le lecteur, en fonction d'un début de texte - de phrase plus particulièrement - *prévoir une* structure syntaxique ou sémantique à venir ; prévoir souvent approximativement la perception - même partielle - de la suite confirmant ou infirmant cette prévision.

2. Remplaçons donc, dans le protocole expérimental, *anticiper* par *deviner*. Quoi de plus naturel alors, que le *non-lecteur* (suivant la terminologie de l'auteur), butant sur un déchiffrement de signes alphabétiques qu'il maîtrise mal, s'attache davantage à la définition (qu'il connaît) de l'image, et l'énonce - donc correctement - indépendamment de ce qui est inscrit sur l'étiquette ?

3. Si je crois avoir montré dans mes travaux que la lecture efficace s'accompagne d'un processus d'anticipation, je ne partage pas pour autant les théories de certains spécialistes avançant que *lire, c'est construire des hypothèses, "deviner" un texte*. Et si je prétends que la lecture est essentiellement d'essence visuelle, et encore plus mentale, il va de soi que mon *bon lecteur* a évidemment appris à maîtri-

ser les articulations phonatoires des textes, à les décoder si nécessaire. Il est donc normal que, même dans le domaine de la discrimination d'erreurs orthographiques, il se révèle supérieur au *non-lecteur*.

Alors que prouve ces expériences ?

Lecture et tachytoscope

Liliane SPRENGER-CHAROLLES s'appuie sur une expérience de Joël PYNTE qui a mesuré le temps le plus court de lecture visuelle au tachytoscope de quatre nombres inscrits en lettres : 20, 50, 70, 90.

Et qui constate que ce temps est plus élevé pour le nombre 90 que pour le nombre 20.

Liliane SPRENGER-CHAROLLES commente : *"Comment expliquer ce phénomène, si ce n'est pas un effet possible d'une représentation phonique interne de ces items : 20 étant composé d'une seule syllabe alors que 90 en a quatre ?"* ;

1. On pourrait, se plaçant sur un plan sémantique, avancer une autre explication : 20 étant composé de deux unités décimales : deux fois 10, alors que 90 en possède neuf et est donc plus complexe quant à sa structure mathématique ; mon esprit reconnaissant alors plus aisément le premier que le second.
2. Au cours de mes expériences sur la lecture et la lisibilité, les quarante-neuf sujets testés ont subi des épreuves de "perception instantanée" au tachytoscope.

L'examen détaillé des relevés montrait notamment :

- que les plus mauvais lecteurs percevaient plus de signes en un centième de seconde qu'en une fixation d'un quart ou d'un tiers de seconde en processus de lecture ;
- que les trois sujets incapables de percevoir quelque chose ni en 1/100 ni même en 1/25 de seconde étaient parmi les meilleurs lecteurs : le premier, le quatrième et le treizième (sur quarante-neuf).

Que valent les expériences au tachytoscope qui prétendent nous éclairer sur la lecture ?

Lecture et techniques APS : Restons avec Joël PYNTE et évoquons le fin du fin en matière d'expérimentation de la lecture : la technique APS¹ : le sujet, pour lire une phrase sur un écran vidéo, appuie sur une touche pour faire apparaître successivement les segments linguistiques la composant : mots ou groupes de mots.

1. L'auteur donne en exemple quelques-unes des phrases testées :
"Le python féroce dévore voracement le pygmée."
"La baigneuse danse la sardane avant que le dandy entonne le chant."

Peut-on déduire de tels textes - disons, pour ne pas être méchant, "alambiqués" - des enseignements se rapportant à une lecture courante ?

2. Dans le cadre de mes recherches, la phrase la mieux mémorisée était tirée des **Propos sur l'éducation** d'ALAIN. *"J'en ai vu l'exemple en une grand-mère fort instruite, qui n'arriva jamais à enseigner à sa petite fille le calcul et l'orthographe."*

20% des sujets ont reconstitué cette phrase en substituant "grammaire" à "orthographe". Lapsus compréhensible, me dira-t-on, «grammaire» étant sémantiquement plus proche d' "orthographe" que "cal-

¹ Auto Présentation Segmentée

cul". Oui, mais lapsus commis en fonction d'un mot à venir ; du dernier mot de la phrase. Ce qui montre que mémoriser et comprendre une phrase n'est pas dégager un sens au fur et à mesure que les mots sont perçus... comme dans la technique APS.

Alors, que valent les conclusions issues de celle-ci ?

Les théories piagétienne de Ferreiro

Revenons à Liliane SPRENGER-CHAROLLES qui s'appuie également sur les travaux de l'éminente disciple de Jean PIAGET : Emilia FERREIRO.

J'ai, dans le précédent numéro de "**Communication et Langages**", rendu compte du dernier ouvrage de Rachel COHEN : **Les jeunes enfants et la découverte de la lecture**², et avais noté les réticences de l'auteur sur les théories de Emilia FERREIRO.

Rachel COHEN montre notamment que, grâce à l'utilisation du micro-ordinateur, le maillon "oralisation" n'est plus obligatoire pour l'acquisition de la lecture. Et elle écrit : "*Chez les enfants non francophones, les représentations iconographiques et écrites font l'impasse sur l'oralisation, puisque souvent les enfants ne connaissent pas le mot français qu'ils ont représenté.*" Et elle ajoute à propos des "pré-requis" piagétiens, et à propos d'une prétendue condition nécessaire pour l'apprentissage de la lecture selon laquelle un enfant doit apprendre à disséquer les mots oraux en sons composés : "*Ces affirmations sont démenties par les faits dans le contexte pédagogique décrit dans cet ouvrage.*"

Pour conclure

C'est Alfred BINET qui définissait l'intelligence comme ce que mesuraient ses tests. Ne pourrait-on le paraphraser en remplaçant "intelligence" par "lecture" ; mais en regrettant que certains chercheurs ne fassent pas preuve de la même lucidité, de la même modestie que leur ancêtre ?

Lire, vraiment lire, ce n'est en aucune façon ce que Joël PYNTE mesure au tachytoscope ou à l'APS. Anticiper en lecture, ce n'est pas non plus ce que mesure Liliane SPRENGER-CHAROLLES. Apprendre à lire, ce n'est pas, après que des pré-requis soient en place, passer nécessairement d'un stade oral à un stade écrit comme le prétendent les piagétiens.

Oserais-je proposer une définition que je reconnais sommaire et imparfaite : "*Lire, c'est produire un sens à partir d'indices visuels de nature alphabétique; cette production étant donc facilitée par des possibilités d'anticipation.*"

Dans le cadre de cette conception, ce qui caractérise le bon lecteur, c'est la maîtrise des différents facteurs en jeu :

1. Il lit assez vite en général, et par voie de conséquence, retient et comprend mieux.
2. Cette vitesse deux, trois fois, et plus, supérieure à la vitesse d'articulation orale exclut toute subvocalisation, même imperceptible, tout accompagnement phonatoire³.

² Paris, PUF, 1987

³ Si lire n'était pas aller plus vite qu'écouter, ce serait à court terme la mort du langage écrit et le règne intégral de l'audiovisuel, d'un langage flou et sans cohérence.

3. Mais il peut lui arriver - par exemple devant un mot nouveau, un passage difficile - de s'aider de cet accompagnement. Ce n'est pas un sectaire, car il a naturellement - au cours de son apprentissage - découvert les techniques de décodage phonique.

Si - la plupart du temps - sa perception du mot (et plus souvent d'un groupe de mots) est globale, il n'en ignore pas pour autant les règles à la base de la construction de ce mot.

4. Son processus d'anticipation ne s'apparente pas à un pronostic comme au cours d'un jeu de hasard. Tout comme un musicien expérimenté prévoit aisément à l'écoute d'un concerto de MOZART telle suite de notes à venir, le bon lecteur pourra prévoir soit la construction, soit le sens du texte à venir.

Mais à trois conditions :

- qu'il connaisse les règles syntaxiques - et parfois stylistiques à la base du texte ;
- qu'il soit familiarisé avec le sujet de ce texte et son vocabulaire ;
- qu'il ait conservé en *mémoire de travail* (ou à court terme) le socle linguistique, la suite initiale de mots à la base de ses prévisions. Ce qui, compte tenu de la durée limitée de sa *mémoire de travail*, implique une certaine vitesse de lecture.

Je suis tout à fait d'accord avec Liliane SPRENGER-CHAROLLES écrivant que les bons lecteurs "*ont des comportements plus diversifiés et aussi plus flexibles que ceux des lecteurs moins habiles*" ; mais aucune des expériences qu'elle cite ne me paraît convaincante en faveur du caractère prioritaire du facteur phonatoire en apprentissage de la lecture.

Et mauvais jeune lecteur pour mauvais jeune lecteur, je préfère celui qui, trébuchant sur le mot *bateau*, lira : "*L'équipage s'embarque sur le navire...*" à celui qui lira : "*L'équipage s'embarque sur le gâteau...*", car le premier maîtrisera nécessairement un jour le code phonatoire⁴ et je ne suis pas certain que le second maîtrisera correctement un jour le code sémantique. Et en tout cas, il a de fortes chances de rester toute sa vie un lecteur déchiffreur, un lecteur lent. C'est-à-dire, en notre civilisation de connaissances et de technique en perpétuel renouvellement, un citoyen de seconde zone.

Tout cela débouche nécessairement sur l'apprentissage de la lecture. Le lecteur aura deviné que les préférences de Liliane SPRENGER-CHAROLLES et de François RICHAUDEAU ne sont pas les mêmes.

Mais indépendamment de la méthode, ce qui me paraît capital, c'est que ce véritable apprentissage déborde largement le cadre du CP afin de corriger les points faibles éventuels de l'un ou de l'autre enseignement, d'initier les élèves au concept de stratégie de lecture, bref, de leur faire acquérir la maîtrise de tous les facteurs mis en jeu par ce processus. Et seulement alors, ils seront de vrais lecteurs.

Une attaque directe

Dans un second article : **La perception visuelle au cours de la lecture**, dans la même revue, Liliane SPRENGER-CHAROLLES m'attaque nommément, contestant mes travaux en s'appuyant sur un choix de comptes rendus d'expériences USA.

Exemple : selon Liliane SPRENGER-CHAROLLES, j'ai affirmé que la durée d'une fixation visuelle en lecture "*était constante*", "*la même pour tous*" (**Approches** : p. 120, 113). Or, selon K. RAYNER, cité par Liliane SPRENGER-CHAROLLES, ce temps évolue entre **222** et **450** ms, ce qui ôte toute valeur à mes affirmations.

⁴ Je ne connais pas de travaux ayant montré une corrélation entre apprentissage par une méthode « genre globale ou naturelle » et une dysorthographe. Or, le sujet est suffisamment explosif pour que, si cela était, cela eût été prouvé... et clamé.

Reportons-nous à mon texte : **La lisibilité** (p. 234). J'y écris que le temps entre lecteurs évolue de 256 ms (sujet 38 : 0,71 dmh) à **442** ms (sujet 49: 1,23 dmh). Merci, Monsieur Rayner !

Je n'ai donc jamais prétendu (et je ne le pouvais) que cette durée était constante. Mais j'ai montré, au cours de la même étude, qu'il n'y avait pas de corrélation entre cette durée et la vitesse de lecture. Différence d'appréciation fondamentale aux yeux de tout chercheur.

Dans un cours de lecture rapide, j'ai simplement parlé d'un temps (entre tous les lecteurs) de l'ordre du quart de seconde, c'est-à-dire d'un temps moyen. Liliane SPRENGER-CHAROLLES confondait-elle : **moyen** avec **constant** ? Comme (voir plus haut), anticiper avec deviner ?

Faut-il que je poursuive...

Parlons quand même des exercices d'entraînement à la gymnastique oculaire que critique également l'auteur.

1. Ils ont été initialement testés en laboratoire, puis vérifiés de nombreuses fois en séminaires de lecture rapide ; alors que les critiques de Liliane SPRENGER-CHAROLLES sont fondées sur ses seuls sentiments subjectifs.

2. Mon lecteur ayant lu la première partie de cet article aura compris que pour moi le processus de lecture est essentiellement mental, un peu (par force) visuel, pas du tout (sauf cas très rare) phonatoire. Ceci pour dire que ces exercices, s'ils sont utiles et stimulants, ne constituent pas l'essentiel d'un cours de perfectionnement de la lecture.

Dois-je, pour conclure, en déduire que Liliane SPRENGER-CHAROLLES est un médiocre lecteur ? Assurément, quand elle me lit.

François Richaudeau