

LA LECTURE

... à l'étranger

Lecture : Évolution de la problématique

Jean OTTO *

Note du traducteur

Cet article nous permet de voir que la scène est beaucoup moins monolithique qu'on pouvait nous le laisser entendre, même si la théorie du handicap cérébral minimal a toujours ses tenants...

Une autre vision de la lecture et de l'apprentissage se développe. Il est intéressant de remarquer que les premiers ouvrages cités par Jean OTTO, indiquant cette nouvelle orientation, remontent à 1971 et que la modification des méthodes de lecture est intervenue en 1980.

Les références à PIAGET et aux psycholinguistes semblent bien indiquer que c'est beaucoup plus que la théorie de la lecture qui change. On ne peut que regretter l'absence de Frank SMITH dans la bibliographie ** ; il ne semble pas connu des auteurs de l'I.R.A.

C'est pourtant un anglophone !

Les chercheurs se posent maintenant la question de savoir si la lecture est un processus qui part de l'objet ou du sujet.

"Remontant" ou "descendant" (Bottom-up ou Top down), voilà la matière des dernières discussions entre théoriciens de la lecture ; le débat est très différent des questions qu'on se posait sur le même sujet au cours des dernières décennies.

Jusqu'à fort récemment, on débattait essentiellement des aspects visuels de la lecture. Les lecteurs identifient-ils ce qui est écrit sur la page, lettre à lettre ou mot à mot ? (**Le grand débat**, CHALL, 1967)

Vaut-il mieux enseigner les mots selon des schémas d'orthographe choisis d'après des critères linguistiques, ou bien n'apprend-on pas à lire plus vite si l'on commence avec un alphabet phonétique comparable à l'I.T.A. (Initial Teaching Alphabet : semblable à l'alphonic mis au point par André MARTINET).

L'hypothèse d'un processus descendant, c'est-à-dire partant du lecteur, remet en cause cette supposition. Est-ce que pour lire, on commence par voir ce qui est sur la page, puis à partir de cela, on élabore la compréhension, comme le suggère la théorie ancienne ? Ou, au contraire, est-ce que les lecteurs ne commencent pas plutôt avec une idée grossière de ce qui est écrit et s'en servent comme d'un guide pour créer du sens, comme le suggèrent les tenants du processus descendant ?

* Jean OTTO enseigne la lecture au Grand Valley State Collège, Grand Rapids, MICHIGAN

** Les personnes désireuses de se procurer l'importante bibliographie annexée au texte original peuvent la demander à l'AFL.

Le débat précédent était essentiellement méthodologique. Les chercheurs étaient convaincus qu'ils savaient ce qu'est la lecture mais se posaient des questions sur la meilleure manière de l'enseigner. Le débat actuel est théorique, il remet en question la nature même du processus de lecture.

REMONTANT OU PARTANT DU TEXTE

La théorie de l'apprentissage qui sous-tend l'approche remontante est behavioriste. Elle explique l'apprentissage au moyen de 3 concepts de base : stimulus, réponse et renforcement. Le stimulus est une impression sensorielle dont on suppose qu'elle est perçue d'une manière directement liée à ses caractéristiques physiques.

Les behavioristes classiques affirment que lorsqu'une silhouette, une couleur ou un mot sont présentés à un sujet, ce dernier le perçoit de la même manière, quel que soit le contexte.

PAVLOV, par exemple, faisait entendre à ses chiens un son qui s'associait avec le fait de recevoir de la nourriture. Plus tard, on faisait entendre le son, à nouveau, et le chien salivait. De même, on entraîne un enfant à dire / B A / quand on lui montre la syllabe "ba". On suppose alors que le stimulus physique est constant et permet donc de prévoir un comportement postérieur.

De même, on suppose que la réponse est un comportement facilement identifiable.

Le sujet appuie sur un bouton ou sur une pédale, montre du doigt ou dit un mot. La réponse est alors classée correcte ou incorrecte, selon qu'elle est en accord ou non avec le stimulus physique.

Dans les méthodes de lecture construites sur ce principe, on attend du lecteur qu'il "dise" ce qui figure sur la page, toute variation est une erreur qui doit être corrigée.

On suppose que le lien entre le stimulus et la réponse est consolidé par le renforcement. Dans les expériences classiques, cela se faisait au moyen d'une récompense matérielle. Dans les expériences d'enseignement plus tardives, on a utilisé un renforcement verbal.

Ces concepts reposent sur des présupposés concernant le comportement. Trois ou quatre de ces présupposés ont joué un rôle important dans les théories de la lecture.

Tout d'abord que le lien entre le stimulus et la réponse est consolidé par la fréquence de répétition. En d'autres termes, la probabilité d'obtenir une réponse donnée à un stimulus donné augmente en fonction de leur co-occurrence. L'hypothèse est que les schémas de conduction nerveuse s'établissent par un usage fréquent. C'est le fondement des exercices de lecture.

Le deuxième présupposé est que l'on peut décrire un comportement complexe comme une chaîne de paires stimulus-réponses précédemment acquises, par exemple, les lettres p, a, p, a, sont toutes liées à une réponse verbale du sujet ; alors, les quatre stimulus-réponses s'enchaînent pour donner la réponse verbale complexe /papa/.

En troisième lieu, quand il apprend des paires de stimulus-réponses, le sujet va vraisemblablement les généraliser à des situations nouvelles, dans lesquelles le nouvel "événement" est semblable à la paire apprise originellement. Le concept de similitude implique que l'organisme a la possibilité d'abstraire, à partir de stimulus-réponses originaux, certains traits caractéristiques et de les reconnaître dans une situation nouvelle : on reconnaîtra le mot "chien" écrit à la main, à la machine, ou imprimé en toutes sortes de caractères différents parce que l'on trouve des similitudes entre les stimulus visuels. Les behavioristes ont échafaudé cette supposition pour expliquer pourquoi on n'a pas besoin d'un dressage pour chaque stimulus.

THORNDIKE (1917) a été l'un des premiers à appliquer la théorie behavioriste à la lecture. Il interprétait les erreurs de compréhension en lecture en disant que, pour certains lecteurs, certains mots du texte étaient forts ou faibles, ou que les liens entre les mots et les significations s'étaient mal établis; par exemple, si un mot comme "pas" est faible, la phrase sera lue à la forme affirmative.

THORNDIKE appelle ce processus raisonnement, mais il ne faut pas perdre de vue qu'il ne fait pas référence à une analyse logique, mais à des processus en accord avec cette orientation théorique, c'est-à-dire à l'association du stimulus et de la réponse.

Plus récemment, SAMUEL (1977) a utilisé les idées de base du behaviorisme dans son modèle d'automatisme de lecture. Il distingue, dans la lecture, deux processus : le décodage et la compréhension. Il admet l'existence d'un processus descendant pour la compréhension, mais adopte la conception behavioriste du décodage. Il décrit l'apprentissage comme l'acquisition de l'aptitude à reconnaître les traits distinctifs des lettres, puis à les associer de façon à les identifier, puis d'associer les lettres entre elles pour identifier des patterns orthographiques, enfin d'associer des patterns orthographiques entre eux pour identifier des mots. Avec la pratique, la "reconnaissance" devient automatique, ce qui est une application claire du principe de fréquence. SAMUEL prétend que les significations des mots s'assemblent pour créer le sens de la phrase exactement comme les briques sont assemblées pour construire une maison. Il donne la priorité au stimulus ; il faut d'abord acquérir le décodage avant de pouvoir passer à la compréhension.

Aux États-Unis, depuis le début du 20^{ème} siècle, c'est essentiellement cette théorie qui est familière aux enseignants. Les théories gestaltistes de l'apprentissage n'ont été introduites aux États-Unis qu'en 1933, quand Kurt LEWIN et quelques autres psychologues ont fui l'Allemagne. Les modèles behavioristes étaient, alors, très bien implantés et les discussions qui avaient animé l'Europe n'ont pas eu lieu en Amérique.

DESCENDANT OU PARTANT DU LECTEUR

L'Amérique a vu, dans les années 60, surgir des théories inspirées de la GESTALT. Le milieu enseignant a découvert PIAGET qui s'intéresse essentiellement à la façon dont les processus d'apprentissage affectent la perception de l'apprenti et donc influencent le sens attribué à l'expérience perceptive.

Dans le domaine de la linguistique, les chercheurs se sont penchés sur l'acquisition et l'usage du langage. Ils ont eu beaucoup de mal à expliquer la "grammaire" par la théorie du stimulus-réponse. Il est, par exemple, très difficile de rendre compte de la compréhension d'une phrase comme d'un simple enchaînement séquentiel du sens des mots. En effet, la grammaire ne fonctionne pas d'une manière séquentielle. Des acousticiens ont analysé les capacités de l'oreille humaine et découvert qu'on identifie comme étant un seul phonème des stimulus physiques très différents, et, inversement, comme des phonèmes différents des stimulus physiques identiques. Ce phénomène est le parallèle de ce qui permet de traiter les irrégularités phonétiques de l'orthographe.

La théorie GESTALTISTE donne une autre formulation du concept de stimulus ; elle fait l'hypothèse que des impressions sensorielles s'organisent en un tout qui modifie la perception de chacune des parties le tout est "vu" avant les parties (stimulus). Il ne s'agit donc pas d'une réponse passive, comme le décrivent les behavioristes, mais d'un concept plus fort, "le perçoit", c'est-à-dire ce que l'on a créé à partir des stimulus extérieurs.

WERTHEIMER (cité par BORING, 1942) a montré qu'une succession de traits adjacents présentés rapidement est perçue comme une ligne qui se déplace. La perception est différente de la somme des impressions visuelles. Les petits stimuli réponses ne s'ajoutent pas.

KOHLER (1915) a découvert que des poulets dressés à picorer le plus foncé (A) de deux carrés A et B, ne répondaient plus à ce carré A, quand on le plaçait à côté d'un carré C, plus foncé encore; les poulets ne répondaient pas de façon constante à un stimulus isolé.

KOFKA (1928) a, lui aussi, remis en cause le principe, de fréquence. Il a remarqué que l'association stimulus-réponse et renforcement ne progressait pas régulièrement, alors qu'on consolidait les liens entre eux ; au contraire, l'association juste était souvent soudaine.

KRECHEVSKY (1932) a, pour sa part, reproduit les expériences behavioristes sur des rats dans des labyrinthes. L'évaluation de la nature des erreurs commises par les rats l'amena à la conclusion que ces animaux ne se trompaient que parce qu'ils testaient des "hypothèses". D'une certaine manière, on peut donc dire que même des rats fonctionnent à partir d'une généralisation qui modifie leur perception des stimuli multiples. Une fois l'hypothèse vérifiée, la solution au problème du labyrinthe était immédiate.

La démonstration la plus connue des principes de la gestalt est l'énorme travail portant sur la perception des figures ambiguës : le stimulus ne varie pas, seule la perception change.

Du point de vue des gestaltistes, donc, la perception et l'apprentissage vont du tout vers les parties. Les hypothèses initiales, élaborées à partir du contexte qui englobe un item, modifient la façon dont on perçoit cet item, isolé de son contexte. Comme l'a fait remarquer PIAGET, les enfants ont une perception différente du monde, non pas parce que les stimuli sont différents, mais parce qu'ils font des hypothèses différentes. Ainsi donc, on ne peut pas expliquer les régularités de comportement par les stimulus, mais plutôt par les processus mis en oeuvre par le sujet sur la base de ses prévisions.

C'est ce mouvement du tout vers la partie et de l'abstraction au stimulus spécifique que l'on appelle la conception descendante de la perception. Les principes de la psychologie gestaltiste ont donc amené à une vision radicalement différente du fonctionnement du processus de la lecture.

(GOODMAN, 1971 ; GOODMAN et BURKE, 1980). Le moteur du processus n'est pas l'information visuelle que l'on prélève sur la page mais, plutôt, les processus de langage et de raisonnement mis en oeuvre par le lecteur pour expliquer ce qui se passe. Le lecteur est donc quelqu'un qui a un stock de connaissances organisées qui s'accroît sur ce qui est significatif et conforme à la grammaire, ainsi que des informations sur les stimulus visuels qui figurent sur la page. C'est tout cet ensemble de connaissances qu'il utilise pour formuler des hypothèses au sujet du texte.

Le lecteur est donc créateur, autant qu'analyste, du contenu de la page. Les motivations du bon lecteur sont de créer quelque chose de signifiant, d'appréhender, de créer une gestalt. On décrit donc la compréhension comme étant à la fois au coeur du processus et comme une partie du processus, avant même que les yeux ne se portent sur la page. Le décodage n'est donc pas la première étape ou une étape élémentaire de la lecture; le lecteur utilise toutes sortes de sources d'information. On considère que chaque source agit sur les autres ; elles ne font pas que s'ajouter les unes aux autres. Les stimuli visuels ne sont pas perçus de manière constante; les lecteurs, par exemple, substituent des synonymes pour créer des phrases qui correspondent à leurs connaissances ou qui sont le résultat de leurs hypothèses en cours. PAGE (1977) et CAREY (1978) ont trouvé une forte corrélation entre la possibilité de substituer des mots sémantiquement corrects et la compréhension des exercices de closure et les résultats aux tests de lecture standardisés. Ce

résultat est similaire à celui des analyses d'erreurs d'indice pour lesquelles on évalue la compréhension d'un texte en demandant de raconter les passages lus. Les lecteurs qui créent le plus de phrases grammaticales et le plus de phrases signifiantes sont aussi ceux qui redisent le mieux l'histoire. L'exactitude est moins importante : c'est sur la formulation d'hypothèses raisonnables qu'on insiste.

LES IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Le nouveau débat est loin d'être clos ; si les psycholinguistes trouvent des arguments en faveur du modèle partant du sujet dans l'analyse de la lecture suivie, les défenseurs du modèle remontant (partant de l'objet) trouvent que les bons lecteurs sont aussi ceux qui font le plus grand usage des facultés de décodage (STANOVICH, 1980). On est presque submergé sous le flot des recherches portant sur l'utilisation du contexte dans la reconnaissance de mots. Les résultats contradictoires de ces recherches semblent dues aux différences de tâches utilisées pour l'évaluation. Toutefois, les chercheurs qui accordent une grande importance à l'apprentissage du stimulus reconnaissent que les processus descendants jouent un rôle important chez les bons lecteurs ; SAMUELS propose un modèle "interactif", c'est-à-dire qui tient compte des deux hypothèses.

Les manuels de débutants présentent toujours des pages de mots isolés et des exercices de reconnaissance de mots, mais on y trouve une nouvelle intention d'intégrer toutes les caractéristiques de la lecture et d'inclure l'usage du contexte et le recours à l'expérience linguistique dans les stratégies d'identification de mots (HOLT : basic reading system, 1980 ; HOUGHTON : Mifflin Mifflin Reading Program, 1980 ; Reading Basics Plus, 1980 ; SCOTT FORESMAN Reading, 1980).

Les textes à l'usage des professionnels mettent en garde contre un programme d'entraînement à des aptitudes isolées (HEILMAN, 1981 ; SPACHE, 1981 ; WILSON ; 1981). SAMUELS (1977 p 32), qui, comme nous l'avons dit plus haut, préfère un modèle qui part du stimulus, dit : "*quand on lui propose le mot "visuel" (N.D.T. échelles de mesure des difficultés de lecture) F - A - M - I - L - L - E, le lecteur est sensé décoder chaque lettre en un son correspondant, mixer les sons puis apparier le "mot phonologique" à un mot stocké dans la mémoire. Plus personne ne prend au sérieux ce type de modèle de lecture.*"

SPACHE (1981, p. 352), dans une analyse bibliographique des difficultés en lecture causées par certaines aptitudes défectueuses écrit :

"comment pourrais-je justifier un instrument de diagnostic en lecture, comme "mes échelles", et, en même temps, trouver toute une série d'erreurs dans leur logique apparente ?"

"Comme je reconnais que la critique des limites de l'approche phonologique se répand de plus en plus dans le milieu des enseignants de la lecture, j'ai l'intention de continuer de modifier mes échelles pour qu'elles correspondent et soutiennent leur conception élargie du diagnostic."

Le nouveau débat qui occupe la scène aujourd'hui encourage les enseignants à se poser les questions suivantes : devient-on un meilleur lecteur parce qu'on apprend à mieux voir les lettres, ou parce qu'on apprend à intégrer les informations phonétiques, grammaticales et sémantiques au contexte pour créer du sens ? L'idée que se fait le lecteur du sens du texte modifie-t-elle sa perception des lettres et des mots ?

Reading teacher, octobre 1982

Jean OTTO