

LIRE – LES MECANISMES DE LECTURE

L'acte de lire est un tout. Il comprend différents aspects : linguistiques, physiologiques, ...

Vouloir isoler une de ses variables pour agir sur elle seule permet certes de bâtir des exercices (de lecture rapide, de déchiffrage, ...) mais ces exercices risquent de faire perdre de vue l'essentiel : la mise en relation d'un lecteur avec un texte dans un véritable projet de lecture.

I. Les aspects linguistiques

Le français écrit transcrit l'oral suivant un code alphabétique, c'est-à-dire qu'à chaque son de l'oral correspondent une ou plusieurs lettres de l'écrit.

Le principe de transcription alphabétique fonctionne de manière transparente dans certains mots, tels que « papa » ou « lira », où une lettre correspond avec exactitude à un son.

Cependant, ce principe alphabétique connaît de très nombreuses distorsions, comme dans les mots eau (= [o]) ou oiseau (= [wazo]).

1. Les niveaux linguistiques dans la lecture

Les différents niveaux linguistiques sont :

- le texte ;
- le paragraphe ;
- la phrase : Jean refait son toit ;
- le syntagme ou groupe : Jean : syntagme nominal sujet ; refait son toit : syntagme verbal ;
- le mot : son, refaire ;
- le morphème : plus petite unité douée d'une forme et d'un sens, par exemple le préfixe re dans re/faire ;
- la syllabe orale/écrite : Ta/ras/con : trois syllabes ;
- le phonème/la lettre : /t/ : t.

Lire consiste pour le lecteur expert à prélever des informations et à les interpréter en fonction d'hypothèses fondées sur des connaissances préalables qui se situent à plusieurs niveaux ; au fur et à mesure de sa lecture, le lecteur accumule des informations : lettres, groupes de lettres, mots, paragraphes, texte.

Les unités de rang supérieur, notamment le texte, font appel à des connaissances du monde qui englobent et dépassent les différents niveaux linguistiques, car ils correspondent à des genres de textes qui renvoient à des expériences très différentes : recettes, poèmes, fait divers, ...

2. De multiples opérations

- Le niveau graphémique

L'œil extrait une information visuelle du mot à mot du texte et la mémoire identifie le mot comme un mot connu. Il n'est pas nécessaire de reconnaître la totalité des signes qui composent le mot ; certains éléments appelés indices contextuels peuvent suffire : on parle alors d'anticipation. Par exemple, vous devez lire sans grande difficulté : le chev... galo... dans la prair...

- Le niveau lexical

C'est celui où s'opère la saisie du sens du mot qui peut comprendre deux phases : une phase d'activation des différents sens du mot, puis un processus de sélection du sens approprié.

Par exemple : il dort en chien de fusil n'évoque pas l'image d'un animal, mais une posture particulière.

- Le niveau syntaxique

Le niveau syntaxique permet la constitution de la forme de l'énoncé indépendamment du sens véhiculé.

- Le niveau sémantique microstructurel

Il permet la saisie des unités de signification (propositions équivalentes à la phrase).

Par exemple : « le jeu de Claude laisse à désirer » présente une unité de sens que ne possèdent pas les mots « jeu » ou « Claude » pris séparément, mais on ignore si Claude est une fille ou un garçon et de quel jeu il s'agit.

- Le niveau sémantique macrostructurel

Il permet la synthèse de plusieurs propositions de base qui permettent :

- de donner à chaque proposition un sens qui la dépasse ;
- de négliger l'accessoire au profit de l'essentiel ;
- de lever l'ambiguïté des propositions isolées.

Par exemple dans « Le jeu de Claude laisse à désirer. Il ne sera pas à Roland Garros », la combinaison des deux propositions permet de savoir avec certitude qu'il s'agit d'un garçon.

- Le niveau du modèle de situation

Le fait de parler de Roland Garros fait appel aux connaissances du monde du lecteur et laisse entendre clairement qu'il s'agit de tennis, sans que le mot soit mentionné.

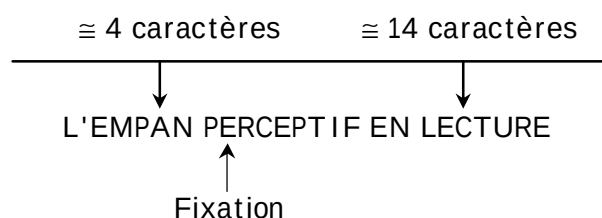
II. Les aspects physiologiques

1. L'œil

L'œil ne se déplace pas linéairement le long de la ligne, mais procède par saccades brusques (de l'ordre de $1/100^{\text{ème}}$ de seconde) et instants de fixations (de 10 à $40/100^{\text{ème}}$ de seconde).

Une fixation ne tombe pas au hasard (par exemple rarement sur un blanc) : certains mots ne sont presque jamais fixés (notamment les articles, certains mots de liaison, ...), la première moitié du mot est fixée préférentiellement. Il y a donc un contrôle de ce déplacement oculaire, c'est-à-dire une visée.

Qu'est-on capable de traiter autour de ce point de fixation ?



On constate que cet empan est asymétrique, et ce phénomène est sans doute lié à l'orientation culturelle du sens de l'écriture (de gauche à droite ou de droite à gauche).

Par ailleurs, il faut signaler qu'autour de cet empan ce n'est pas l'obscurité absolue, mais une sorte de pénombre, dans laquelle l'œil est encore capable de repérer certaines informations : identifications des fins de lignes, présence d'espaces, ... Il faut surtout souligner que ces déplacements oculaires sont liés à des traitements de plus haut niveau :

- les fixations sont plus longues sur les mots moins fréquents, moins prévisibles, sur les verbes, ainsi qu'en fin de phrase ;
- la durée des fixations, la largeur des saccades, le nombre des régressions varient suivant la nature du texte.

Il y a donc un « pilotage » par le haut de la perception visuelle, lié à des opérations de traitement.

2. La voix

L'oralisation n'est pas indispensable à l'acte de lecture qui, de nos jours, est le plus souvent individuel et silencieux. Ce n'est pas une pratique sociale très répandue dans la vie quotidienne, en dehors de la classe, si ce n'est pour communiquer une information ou lire un passage d'un texte que les interlocuteurs n'ont pas à leur disposition.

Au cycle 3, puis au collège, cette pratique est pourtant souvent utilisée. Elle y a une place tout à fait fonctionnelle. Elle doit faire l'objet d'un apprentissage car elle n'est pas une conséquence évidente du savoir-lire.

- La fonction de la lecture à haute voix doit être comprise et régulièrement mobilisée avec une intention explicite auprès des jeunes élèves, dans le but de mieux se faire comprendre. Ainsi, les élèves peuvent être régulièrement amenés à :
 - Lire à haute voix leurs propres écrits (exposé, par exemple) :
 - pour le communiquer aux autres (compte-rendu) ;
 - pour mémoriser ;
 - pour s'auto – évaluer.
 - Lire à d'autres un extrait de manuel, de documentaire, d'œuvre littéraire, une définition de dictionnaire :
 - pour le faire comprendre ;
 - pour justifier ou infirmer un point de vue ;
 - pour convaincre l'auditoire ;
 - pour informer ;
 - pour faire partager une émotion, une interprétation ;
 - pour le plaisir des sonorités, du rythme.
 - Lire des écrits supports d'activités tels que les consignes, les énoncés de problèmes, des règles de jeu en EPS, des notices, ... :
 - pour préciser un point qui pose problème ;
 - pour réguler l'activité ;
 - pour contrôler la réalisation ;
 - pour évaluer la réussite de la tâche.
- La lecture à haute voix peut pour certains être une médiation entre l'apprentissage initial et la lecture experte : lire pour soi à haute voix peut faciliter la compréhension ; entendre quelqu'un lire clairement peut aider à rendre un passage dont la construction syntaxique est complexe plus clair, à se donner une meilleure représentation phonique d'un mot mal

maîtrisé, à alléger la tâche de prise d'informations.

Outre les moments où ce recours sera utile pour toute la classe, il convient de rendre cette pratique possible, surtout pour les élèves en difficultés, en prévoyant un espace en fond de salle où un élève peut lire à mi-voix pour lui-même un texte pour tenter de mieux comprendre. Cette pratique est souvent nécessaire pour les enfants porteurs de troubles spécifiques du langage.

- Pour le maître, elle est un outil d'évaluation de la maîtrise de la lecture par les élèves, du point de vue de la reconnaissance des mots et de la compréhension. Cependant, il ne faut pas oublier que certains peuvent très bien lire à haute voix et être de faibles compreneurs, ou d'autres, avoir des hésitations dans la lecture, mais une bonne compréhension des textes.

Il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix, il faut avoir décidé ce qu'on veut faire comprendre, voire ressentir à son auditoire. On ne demandera donc jamais d'emblée à l'élève de lire un texte à haute voix, mais on lui laissera systématiquement un temps de lecture préalable.

- La lecture à haute voix fait donc bien l'objet d'un apprentissage spécifique en lien avec les activités de classe, sans perdre de vue l'objectif d'améliorer les capacités de communication des élèves.

Capacités	Commentaires
A déchiffrer sans hésitation et sans erreurs les mots du texte A les articuler correctement A réaliser des liaisons A avoir une lecture fluide A être audible	Il faut pour cela reconnaître rapidement les mots, lier par groupes de mots, avoir repéré les signes de ponctuation.
A adapter, pour produire une intonation pertinente : - son débit - son rythme de lecture - la modulation de sa voix	Il faut pour cela prendre en compte le sens du texte, la valeur de la ponctuation, s'être donné une intention de lecture adaptée au texte, à son activité et à son auditoire.
A avoir de l'avance sur ce qu'il est en train de dire A lever les yeux vers son auditoire	Ces 2 compétences sont en cours de construction en fin d'école primaire.

- Situations pratiques
 - Reconnaissance rapide des mots : travail de fonds liant lecture et écriture.
 - Repérer les groupes de mots : aide à affiner la perception du sens d'une phrase ; des marques dans le texte peuvent préparer la lecture à voix haute.
 - Utiliser la ponctuation : proposer des phrases :
 - un peu longues dans lesquelles le respect de la ponctuation est une condition pour se faire comprendre ;
 - dans lesquelles le changement de ponctuation entraîne un changement de sens (le maître lui enfonce son bonnet sur ses oreilles / le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles).
 - S'entraîner à l'articulation avec des jeux et exercices de type virelangue (les chaussettes de l'archiduchesse par exemple).
 - S'entraîner à moduler la voix en fonction du sens du texte ou de son intention :
 - lire des phrases en fonction des indications données par des verbes ou adverbes tirés au sort (chuchoter, murmurer, crier, lentement, rapidement, fort, joyeusement, tristement, ...) ;
 - un élève ou le maître lira une phrase d'une certaine manière, un autre essaiera de l'imiter ou de la lire différemment.
- Avant la lecture à haute voix il convient de :
 - comprendre le texte et se donner des intentions de lecture ;
 - préparer sa lecture : encadrements, soulignements, marques de pauses et de liaisons ;
 - s'entraîner avec un magnétophone ou un auditeur.
- Après la lecture, on peut utiliser le magnétophone pour se réécouter et repérer ses hésitations et ses erreurs à l'aide d'une grille d'évaluation formative.
- Certains projets de classe peuvent mettre les élèves dans des situations favorables à ce type de communication comme :
 - organiser des temps de lecture pour une autre classe ;
 - enregistrer un livre - cassette pour la BCD ;
 - enregistrer une émission de radio et avoir à y lire de brefs passages préparés avant ;
 - participer à un moment d'échange de lectures ;

- présenter la mise en voix d'une pièce de théâtre ou de quelques scènes ;
- préparer un moment lecture de poèmes pour un spectacle d'école.

III. La question de l'illettrisme

En France, le problème de l'illettrisme nourrit depuis les années quatre-vingt un débat animé qui concerne évidemment l'école mais aussi la société dans son ensemble : les illettrés sont sortis du système éducatif mais l'illettrisme commence à se construire à l'école.

1. Distinguer illettrisme et analphabétisme

- L'analphabétisme est l'état de celui qui n'a pas connu d'action d'alphabétisation. En l'état actuel de la société française (qu'on se gardera de confondre avec l'ensemble du reste du monde, pour qui l'analphabétisme est toujours un phénomène réel et massif), l'analphabétisme ne concerne que des franges de la population qui, pour des raisons diverses, échapperaient à l'obligation scolaire (des personnes n'ayant pas un mode de vie sédentaire sont dans ce cas).
- L'illettrisme concerne ceux qui ont été alphabétisés mais qui ont perdu contact avec l'écrit et l'usage de celui-ci. Ce concept relativement récent se définit comme l'incapacité à utiliser la lecture dans les situations de la vie courante qui peuvent aller de la lecture/rédaction d'un chèque à la réponse à un questionnaire des impôts, les panneaux indicateurs, ...

2. Illettrisme et exclusion

La relation exclusion/illettrisme fait débat. Si l'exclusion n'est sans doute pas la cause directe de l'illettrisme, il a partie liée avec elle car il fonctionne comme un obstacle aux conduites d'insertion. Ceux qui n'ont plus de raisons de lire désapprennent la lecture plus facilement que les autres, sans d'ailleurs en avoir toujours une claire conscience : d'après A. Bentolila, 40 % des allocataires du RMI considérés comme des illettrés profonds pensent n'avoir que peu de difficultés en lecture¹. Enfin, toujours selon A. Bentolila, les difficultés rencontrées dans le domaine de lecture rejaillissent sur les possibilités linguistiques des illettrés à organiser un discours, s'exprimer à l'oral et communiquer avec les autres.

¹ A. Bentolila, Le Monde de l'Education, mars 1997.

Le rapport illettrisme/exclusion n'est d'ailleurs pas aussi simple qu'on pourrait le croire : si l'exclusion et l'illettrisme s'alimentent l'un l'autre, il y a aussi des exclus non illettrés et des illettrés non exclus. Les statistiques peuvent recouvrir de grandes différences, de parcours individuels et peut-être aussi culturelles. L'illettrisme pourrait aussi refléter un changement de fond du rapport à l'écrit dans nos sociétés, qui toucherait les populations les plus fragilisées, certes, mais pas seulement.

3. Apprendre à lire ne suffit pas

En fait si l'illettrisme fait scandale, le phénomène en soi n'est probablement pas nouveau. Ce sont les exigences d'une société hautement développée vis-à-vis de l'institution scolaire qui ont changé. Aujourd'hui « la dextérité manuelle ne peut compenser naturellement les difficultés de lecture et d'écriture ». Ce qu'on demande actuellement à l'école en matière de lecture, ce n'est plus seulement « la capacité à lire un texte court sans trébucher en mettant le ton, objectif qui jusqu'à la Libération a paru raisonnable et pour lequel l'école primaire disposait de huit années, du CP au certificat d'études »².

Ce qu'on recherche aujourd'hui, c'est à mettre en place plus tôt des pratiques plus complexes dans lesquelles les lecteurs doivent s'engager plus profondément ; pratiques que l'école n'a jusqu'ici dispensé que de manière rudimentaire, considérant en toute bonne foi que son rôle se bornait à apprendre à lire, l'exercice réel de la lecture relevant des besoins et des goûts personnels de chacun, du désir, du for intérieur, bref de la liberté individuelle. Ce qui est aujourd'hui en question c'est l'interaction entre l'apprentissage de la lecture au sens technique du terme et les pratiques de lectures personnelles.

² MEN/Savoir Livre, La maîtrise de la langue à l'école, CNDP, 1992.