

Dominique Vachelard

L'acte lexique

Fondement d'une réflexion sur la lecture

Dominique Vachelard est membre de l'A.F.L. (Association Française pour la Lecture¹), qui s'attache depuis 25 ans à promouvoir la voie directe comme seul mode véritablement efficace de lecture². Il est aussi enseignant dans une école élémentaire. Il publie un journal qui s'appelle Le liseron³.

Je vais parler de *comportement de lecture* pour éviter de ne parler que du support qui est la langue écrite. Si je ne prends que la langue écrite pour analyser les problèmes de lecture et d'apprentissage, ce que fait notre système actuellement, je vais me demander comment faire correspondre la langue écrite et la langue orale, et vice-versa, en lecture et en écriture. C'est ainsi que les recommandations officielles en matière d'enseignement de l'écrit préconisent un enseignement explicite des règles de correspondance entre l'oral et l'écrit qui permettent de sonoriser un texte écrit afin d'en découvrir (!) ensuite le sens. Le problème est qu'au niveau théorique, cela ne tient pas. Pourquoi ? Parce qu'ainsi on n'est pas dans la complexité. On essaie de réduire ce qu'est la lecture au matériau linguistique. Or, dans une situation de lecture, il y a aussi un lecteur. Ce qui est intéressant, c'est de voir quelles sont les *interactions* entre le lecteur et le texte.

L'idée de *comportement* permet de considérer le lecteur avec son histoire personnelle, ses raisons de lire (ou de ne pas lire) et sa manière de construire le sens du message écrit. Les théories constructivistes, auxquelles je me réfère, mettent l'accent sur l'activité de l'apprenant qui élabore peu à peu son savoir en recourant à une démarche de type expérimental (essais-erreurs).

Les autres théories, celle institutionnelle notamment, qui préconisent un enseignement systématique de la combinaison des éléments non significatifs du langage (lettres, syllabes, mots), parce qu'elles privent les acteurs d'un rôle actif, relèvent d'une vision de l'apprentissage qui considère ce dernier plus comme un dressage que comme un processus de développement.

Ainsi donc, comment fonctionne le lecteur ? C'est pour s'interroger sur cette question que l'idée de mon intervention, cet après-midi, est de vous mettre en situation de lecture, et d'auto-observation de nos comportements de lecture. À partir de là, si on arrive à voir quelques récurrences, peut-être qu'on pourra se questionner sur une manière d'enseigner – ou d'apprendre – la lecture et l'écriture.

[*N.d.l.R.* : Chacune des 16 diapositives qui suivent est vidéoprojetée une fraction de seconde seulement au public, à qui il est demandé ensuite d'expliquer ce qu'il a saisi du document présenté.]

Diapo 1 : ordonnance médicale

Le public tâtonne pour situer cet écrit dans l'univers des écrits : car c'est le premier travail du lecteur, lorsqu'il est confronté à un écrit, un paysage ou un tableau, que de situer le type de support qu'il va recevoir. Cette situation va éliminer tout un tas d'hypothèses, et resserrer le champ des

¹<http://www.lecture.org/>

²http://www.lecture.org/ressources/pdf/voie_directe.pdf

³ ... parce que « c'est en lisant qu'on devient liseron » (Raymond Queneau) - tout comme c'est en apprenant qu'on devient napperon. https://www.lecture.org/l_association/afl_43.html

possibles. Face à ce document précis, mon comportement de lecture se fonde sur mes expériences de patient : après reconnaissance de l'ordonnance, document familier des lecteurs adultes qui en connaissent implicitement le fonctionnement, la lecture devient possible, malgré sa graphie déficiente.

Diapo 2 : extrait d'une ordonnance médicale

Pas de problème pour lire un document qui, en raison de sa graphie, avait été reconnu initialement comme étant écrit « en arabe ». La mise en situation du support a créé une sorte de conditionnement : sur des signes difficiles à reconnaître, associés pour former des mots qu'on n'arriverait pas à déchiffrer s'ils étaient pris isolément, on arrive à reconstruire le sens. Il est ainsi difficile de soutenir que la lecture consiste à reconnaître des lettres et les associer. Peu importe le son qu'on va fabriquer à partir de ce qui est écrit : ce qui nous intéresse, c'est ce qu'on comprend.

Diapo 3 : note de service technique

Même graphie que pour les ordonnances, or on constate que la lecture se révèle bien plus difficile : donc les signes graphiques ne sont pas suffisants pour rendre compte de l'activité du lecteur !

Il manque en l'espèce la familiarité avec le sujet traité, c'est-à-dire la *connaissance préalable* d'un domaine plutôt technique !

La psycholinguistique nous apprend que pour comprendre un message, le récepteur doit posséder déjà en lui environ 80% de son contenu. Seuls 20% de contenus nouveaux, inconnus, sont *potentiellement* accessibles. Ces 20% représentent une information visuelle qu'il s'agit de transformer en sens, et cela génère les querelles de méthode que nous connaissons. Mais le travail principal des enseignants est le travail sur les 80%, c'est-à-dire le travail sur la culture – culture générale bien entendu, mais également culture écrite, c'est-à-dire connaissance des objets d'écrit (supports, lieux, objets, personnes liés à l'écrit).

De la même façon, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, lorsqu'un enseignant choisit un texte pour le présenter à ses élèves, la moindre des choses serait qu'il s'assure que les enfants connaissent au moins les trois quarts du lexique de ce texte nouveau, faute de quoi ils seront mis en échec.

Diapo 4 : projection de la partie inférieure de deux mots

On constate l'impossibilité de lire malgré une recherche collective !

Diapo 5 : projection de la partie supérieure des deux mêmes mots

La réponse fuse ! Constat : l'essentiel des informations pour les yeux est porté par le haut des lettres. Donc importance de l'accentuation et de la ponctuation (en production d'écrit aussi), efficacité de l'écriture en minuscules...

Lorsqu'on est en situation de lecture rapide, les indices que l'on va prendre pour comprendre, sont ces indices-là.

Diapo 6 : recherche du mot « cheval » dans un texte de 6 lignes

Réussite globalement satisfaisante : on retrouve assez facilement le mot sans lire intégralement le texte.

Explicitation des stratégies personnelles qui relèvent de comportements propres à chaque lecteur.

On note l'importance de l'idée de *forme*, de *silhouette* du mot à retrouver.

Diapo 7 : recherche du mot « cheval » dans une liste de mots en majuscules

Lorsque les mots sont écrits en majuscules, les silhouettes sont impossibles à distinguer. Au contraire, dans la diapositive précédente, les minuscules contenaient des éléments qui permettent au lecteur d'être efficace et rapide.

Diapo 8 : recherche du mot « cheval » dans une grille

Les réponses vont majoritairement vers la case 8 (mot : chenal).

Les silhouettes des mots présentés se ressemblent toutes et elles sont impossibles à différencier d'après le contexte, puisqu'il fait totalement défaut. Idée aussi de conditionnement : à force de rechercher le mot « cheval » on finit par le voir et le lire partout, même où il n'est pas !

Cela nous explique pourquoi un professeur qui corrige des copies arrive fréquemment à ne pas voir des fautes d'orthographe. Et cela nous arrive à tous, parce que dans l'acte de lecture nous sommes pris par le sens. Nous nous laissons emporter par le sens et nous lisons surtout par rapport à notre culture, et par rapport à ce que nous cherchons.

Diapo 9 : « Il retrouva l'original, » ...

Au début, unanimité pour anticiper « original », puis reformulation « orignal ».

Précisions : pour un public adulte le mot est connu alors qu'il est généralement inconnu des enfants d'âge élémentaire. Donc impossibilité pour ces derniers de l'anticiper, le seul recours est alors « original ».

Diapo 10 : ... « dévoré par les loups. »

La surprise n'a pas fonctionné eu égard à l'anticipation correcte du mot « orignal ». Lorsqu'il s'agit d'enfants, ces derniers ne sont pas satisfaits de la chute et demandent à faire ce que fait tout lecteur en proie à la confusion : revenir en arrière et relire.

Précisions sur *l'anticipation* et le comportement du lecteur. Dans la lecture comme dans la vie de tous les jours, l'intégralité du comportement humain est orientée vers la prédiction de l'avenir : nous prévoyons à l'avance ce qui va nous arriver. On peut parler de processus *cybernétique* et circulaire. Nous prenons des indices dans notre environnement, et nous corrigeons notre comportement en fonction des informations prélevées. C'est évident dans la conduite automobile, par exemple. Tout cela est rendu possible par l'existence d'une *mémoire à long terme* qui conserve les expériences précédentes. C'est cette base de données qui sert de matériau pour la prédiction. Et si nous anticipons à longueur de journée, dans toutes nos activités, nous pouvons constater ensemble que la limite de la prédiction n'est que très généralement atteinte puisqu'elle se manifeste par la surprise. Or, nous constatons aussi que nous sommes assez rarement surpris ! Cela signifie que ce système d'anticipation fonctionne bien.

De la même façon, le lecteur anticipe sur la base du contexte, des quelques premiers éléments perçus, et s'il est satisfait, de nouvelles prises d'indices et des anticipations plus fines ont lieu pour construire peu à peu le sens du message. Ce processus est l'essence même de la lecture ; il est manifeste lorsqu'on fait la lecture à des tout petits, par exemple : si je dis « les trois petits... » et que je marque une pause parce que je suis au bas de la page, certains très jeunes enfants vont continuer spontanément : « cochons ! ».

Ainsi donc, tout comme il y a un travail à mener sur la culture des apprentis lecteurs, entraînon aussi l'anticipation !

La lecture n'est surtout pas une activité séquentielle, où on lit tous les mots les uns à la suite des autres. Un lecteur prend de l'avance dans son texte, il a déjà des informations sur ce qu'il lira plusieurs lignes en-dessous. On lit avec les yeux, on fabrique du sens avec les yeux : c'est la voie directe, qui consiste à comprendre directement du sens. Cette voie directe s'oppose à ce qui est pratiqué dans toutes les classes de France ou presque, parce que c'est obligatoire, à savoir la méthode syllabique. Celle-ci consiste à apprendre des correspondances entre des lettres et des sons. Avec ça, on essaye de faire prononcer l'écrit, et on espère que peut-être un jour cela permettra d'arriver au sens ... mais rien n'est moins sûr. Preuve en est que cette méthode syllabique fabrique, à la fin du CM1, 96 % d'élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Ce n'est pas le détour par le son qui permet d'arriver au sens. Le son est complètement absent de l'écrit ! Prenons par exemple le mot *oiseau* : ce que j'entends lorsque je prononce ce mot, c'est [wazo]. Aucune des lettres écrites ne correspond à un seul son de ce mot. De fait, la correspondance graphème-phonème est extrêmement hasardeuse dans notre langue, tant sont nombreux les graphèmes qui se prononcent comme ils ne s'écrivent pas, ou l'inverse. La langue française est très peu transparente, contrairement à d'autres comme l'espagnol par exemple. Et même dans le cas du déchiffrage d'un mot nouveau, ce n'est pas le fait de prononcer ce mot nouveau qui me permettra de le comprendre. Des enfants auront beau prononcer, réciter, ou chanter le mot *pinacothèque*, ce n'est pas pour autant qu'ils sauront ce que ce mot signifie.

Et il en va de même pour l'apprentissage du langage ! Le premier écrit que j'ai voulu publier, et qui n'a pas été retenu par des éditeurs, s'appelait *Une société de culs-de-jatte muets*. J'avais imaginé la fiction suivante : l'école scolarisait les enfants de plus en plus tôt. Elle se chargeait de leur apprendre le langage oral et la marche. Essayez d'imaginer une maman qui parle à son bébé, et qui lui dit : « Aujourd'hui mon petit, on fait les [a] ; et demain tu verras, on fera le [e]... et puis après-demain, on fera le [p] et le [a] tu verras, mais pas aujourd'hui. Et puis avant de faire ça, on révisera d'abord ce qu'on a fait sur le [a] et le [e], pour voir si tu t'en souviens bien... » En procédant comme cela, on peut être sûr d'une chose : l'enfant ne parlera jamais. C'est cette situation qui a cours dans les classes de CP quant à l'apprentissage de l'écrit ! Or, le langage oral et la marche sont parmi les apprentissages les plus complexes qui soient, et pourtant les enfants y arrivent. Ils reçoivent d'un seul tenant tout le système oral, dans toute sa complexité. Et c'est au sein de cette complexité, que par tâtonnements, par expérimentations multiples, ils vont eux-mêmes se construire la théorie du langage. Et parfois en deux langues, voire plus ! Pour la marche c'est pareil ; aucune maman ne va dire : « Aujourd'hui tu essayes le pied droit, et demain on verra avec le pied gauche... »

Pour en revenir au mot *original* : comment les enfants vont-ils arriver à en comprendre le sens ? Eh bien, par l'utilisation du contexte, et par la mutualisation des échanges. Un enfant dira : « Vu le contexte, je pense qu'il s'agit d'un animal » ; un autre ajoutera : « et ça peut se faire manger par des loups » ; un troisième proposera de chercher le mot dans le dictionnaire... mais encore faut-il que ces enfants soient dans une classe où il est permis de parler avec ses camarades...

Et pour en terminer avec cette diapositive, observons que lorsque vous avez lu : « Il retrouva l'original », je vous ai projeté un ensemble de plusieurs mots séparés par des espaces, chacun de ces mots étant composé de plusieurs signes. Cet ensemble de signes et d'espaces constitue ce qu'on appelle *un empan de lecture*. C'est ce que l'œil saisit en une fixation : vous n'avez pas décomposé les syllabes, car on lit l'empan sans avoir le temps de le déchiffrer ni de le prononcer. On lit par *empans*. Le lecteur exécute plusieurs fixations par ligne, pour la raison que l'œil ne voit que lorsqu'il est au repos. Et il peut lire des empans très larges. Autre détail : si on veut être efficace pour présenter un écrit, il sera plus pertinent d'utiliser comme dans les journaux des colonnes, plutôt que de grandes lignes. L'œil peut ainsi fixer le centre de la colonne, et le confort du lecteur est maximal.

Diapo 11 : lecture de l'empan « les informations télévisées »

Malgré la grande taille de l'empan (27 signes), la lecture ne pose pas de problème pour deux raisons : le nombre important de signes diacritiques (accents et point sur le i) et la familiarité de l'expression.

Diapo 12 : lecture de l'empan « la belle au bois dormant »

Même constat : la familiarité de l'expression facilite l'anticipation.

Diapo 13 : lecture de l'empan « la belle horrible »

Les adultes n'hésitent pas à prononcer cette expression au contenu pourtant contradictoire. Nous précisons que les enfants préfèrent en général corriger et adapter le contenu pour formuler « la belle hirondelle » ou « la bête horrible », révélant ainsi le comportement du lecteur qui est avant tout à la recherche du sens.

Diapo 14 : lecture de l'empan « chair mament »

Pas de réponse correcte trouvée immédiatement : on évoque un lecteur en attente d'une forme correcte, ortho-graphique. En effet, le lecteur reconnaît les mots d'après leur forme et leur sens, non d'après leur son ! Dans le cas présent, les enfants proposent « clair moment » par exemple.

Le lecteur efficace et expert connaît les formes de la langue écrite, et surtout il connaît les interactions entre ces formes-là, c'est-à-dire tous les accords à l'intérieur d'un groupe nominal ou à l'intérieur d'une proposition. C'est par répétition des occurrences qu'il les apprend visuellement. C'est le sens de tout un travail personnel que j'ai mené pour enseigner la langue écrite en cycle 3. La théorie générale des systèmes nous apprend que ce n'est pas avec des éléments simples pris à l'intérieur d'un système, qu'on peut recréer la complexité de ce système. Un système a généralement un but : au moins sa pérennité. À l'intérieur de ce système, il y a des sous-systèmes. Si on se préoccupe, pour changer le système, des éléments internes, on ne change rien, parce qu'on ne touche pas à la complexité du système. On ne fait que simplifier à l'intérieur. Il faut avoir la vision « méta ». En tant qu'enseignant, par expérience, je sais qu'enseigner du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, ça ne fonctionne pas, parce que cela revient à essayer d'enseigner un système complexe, qui est la langue écrite, en enseignant des éléments simples et en les associant. C'est pourquoi j'ai essayé de mettre en place dans ma classe un système d'apprentissage de la langue, que j'appelle apprentissage systémique, et sur lequel j'ai proposé un article dans la prochaine revue de l'A.F.L. (revue trimestrielle *Actes de lecture*), parce que je constate que les élèves que j'envoie au collège sont des élèves qui réussissent leur année de 6^e.

Diapo 15 : entraînement à l'anticipation

4 phrases incomplètes sont projetées, il s'agit de les compléter. On s'aperçoit alors que la compréhension du message est relative à la culture personnelle de l'individu, mais aussi à l'époque historique où cette lecture s'opère, tout comme aux croyances du lecteur, *etc.*

Si on considère que 80 % de l'activité de compréhension d'un support, quel qu'il soit (écrit, paysage, architecture, tableau, écoute d'œuvre musicale ...) procède de la culture du lecteur, il faut garder à l'esprit que tous les enfants – et tous les adultes aussi – ont des parcours différents. Donc dans une classe, s'il y a 25 élèves, il y a 25 compréhensions différentes.

Diapo 16 : entraînement à l'anticipation

Affichage d'un court texte de 31 mots dans lequel on a retiré 12 de ces mots. On s'aperçoit que l'on peut aisément retrouver le sens de cet écrit en s'appuyant sur nos connaissances et sur des stratégies d'ordre syntaxique et sémantiques. On vérifie que l'anticipation est le moteur véritable de l'acte de lecture qui fonctionne sur un modèle cybernétique : prise d'indices, anticipation et vérification.

*Dominique Vachelard,
Association Française pour la Lecture
dominique.vachelard@orange.fr*

Questions du public

Q. : Comment enseigner la complexité de la langue écrite sans saucissonner en conjugaison, grammaire, vocabulaire ?

D.V. : J'utilise comme support la littérature, parce que les écrits sont là. Mais ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit : on va travailler sur le sens pour enseigner, et ensuite procéder à un retour réflexif sur les éléments du langage. On revient à l'intérieur du système pour théoriser et constater qu'il y a des règles, des récurrences, des tableaux de conjugaison qui vont nous aider à pouvoir écrire. De la même façon, quand on parle de voie directe à l'A.F.L., cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de travail sur la combinatoire et sur la formation phonologique des mots.

Q. : Quand on voit que la majorité des informations est lisible dans le haut des mots, que dire des langues qui n'ont pas d'accent ?

D.V. : Chaque système linguistique est différent. Même les langues latines sont différentes : on ne lit pas de la même façon le français, l'espagnol, l'italien.

Q. : Est-ce qu'on peut dire que plus un enfant accède à cette théorisation globale de sa langue, plus il saura utiliser cette gymnastique mentale pour d'autres langues, malgré des signes qui peuvent être différents ?

D.V. : Bien sûr. Un de nos collègues de l'A.F.L., Jean Duverger, a écrit *On n'apprend à lire qu'une fois*. Quand on a appris à lire une langue, le comportement est le même, s'agissant des langues alphabétiques au moins. Et je reste persuadé que le rapport entre culture et signes dont j'ai parlé reste valable, et qu'il traverse tous les systèmes de communication. Quand on fait l'expérience de passer à une classe de cours moyen un morceau d'opéra, le résultat est éloquent : pour montrer leur malaise, les enfants feront tout et n'importe quoi parce qu'ils n'ont pas le minimum d'apport culturel pour pouvoir comprendre la situation. Notre travail à nous les enseignants, c'est donc d'apporter dans tous les domaines, littérature, musique, peinture, architecture, *etc*, le minimum de connaissances pour pouvoir espérer comprendre les situations qui vont se présenter à eux.

Q. : Est-ce que la méthode utilisée induit un rapport à la lecture qui bloque (ou ne bloque pas) l'accès au sens ?

D.V. : Le système scolaire n'est pas là pour faire réussir les gens, sinon ça se saurait ! L'école est un formidable outil de domination. Depuis que l'écrit est apparu, on s'aperçoit que tous les pouvoirs centraux essayent de le confisquer. S'ils ne peuvent pas le confisquer, ils créent des écoles. Tous les pays où il y a un pouvoir central identifié ont créé des écoles pratiquement au même moment. Si on relit Durkheim, par exemple, il explique bien que les fonctions que remplit l'école dans notre société, sont des fonctions auxquelles l'individu n'était pas prêt à se soumettre : l'autorité, par exemple. L'individu n'est pas enclin à se soumettre à l'autorité de n'importe qui, pour lui faire faire n'importe quoi. Eh bien, l'école permet à la société de le lui faire faire. Quand on rappelle le peu de lecteurs que l'on forme dans notre système – selon l'A.F.L., entre 10 et 20 % de lecteurs experts, et je ne parle pas de l'écriture car c'est encore pire –, il faut se dire que c'est par ce que ce système a besoin de 20 % de lecteurs, et pas plus. Et c'est pour ça qu'on est des militants. Il faut savoir que la lecture et l'écriture sont les outils qui permettent la prise de décision. La lecture et l'écriture, c'est la manière de penser le monde et de le structurer pour le transformer.