

2. COMPOSANTES TECHNIQUES DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE

La voie directe et l'acte lexique : quels mécanismes doivent être mobilisés et/ou sont à l'œuvre lorsque l'apprenti lecteur ou le lecteur sont confrontés au texte ? Le traitement de l'information ?

●●● ➔ www.lecture.org/l_association/PDF/proposition_formation.pdf

Lire, c'est comprendre

Si nous prenons au pied de la lettre l'expression : « lire, c'est comprendre », la compréhension est la seule dimension significative à considérer lorsqu'on se propose d'évaluer la lecture. Les autres aspects observables, comme la maîtrise de telle ou telle capacité technique, ne sont quant à eux, que des moyens pour tenter d'expliquer cette performance et ne peuvent en aucun cas s'y substituer. L'essentiel est néanmoins de se demander quel rapport ils entretiennent réellement avec elle.

Il s'agit de construire un « enseignement basé sur une priorité au système graphique ainsi que sur une "culture de l'écrit" »

La recherche 5-8 ans portait sur « les conditions qui permettent aux stratégies sémantiques faisant appel à l'anticipation et au contexte, de piloter, créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques ».

La performance lexicale [est] déterminante en lecture, mais avec une différence significative selon le mode d'accès au lexique et un conflit évident entre l'usage de la voie directe (...) et celui du système de correspondance grapho-phonologique. (...)

Les unités pertinentes pour l'indexation du lexique écrit sont à terme spécifiquement graphiques et n'ont pas (ou ont perdu) une dépendance avec les unités pertinentes pour l'indexation du lexique oral. Pour autant, la question reste entière de savoir comment ces unités se constituent et s'organisent en système : comme des éléments dérivés de l'oral et ce serait alors l'apprentissage de la voie indirecte ; comme des unités spécifiques et ce serait l'effet d'un travail initial sur la voie directe.

●●● Lire, c'est comprendre ou... performances en lecture et capacités techniques, A.L. n°47, 1994
➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL47/AL47P28.pdf

80%, 20%

(...) ces pourcentages, strictement métaphoriques, traduisent un processus essentiel en jeu dans la lecture : comment ce qui est derrière les yeux permet de comprendre ce qui est devant...

Ce qu'il est nécessaire de savoir déjà pour être lecteur d'un texte... Ou les rapports entre information visuelle et non-visuelle.

Les techniques visuelles de prélèvement d'indices dans l'écrit à quoi, dans le meilleur des cas, se réduit trop souvent l'apprentissage de la lecture, pour indispensables qu'elles soient, ne sont-elles pas des conséquences de l'interaction avec l'écrit, et non des causes ?

Franck SMITH aborde ainsi cette question : « Lire n'est pas exclusivement une activité visuelle. Lire met en jeu deux modes d'information, l'une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle « information visuelle » et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau, que j'appelle « information non visuelle ». L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà, sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général ! Bien évidemment, lire est une activité visuelle, en ce sens qu'on ne peut pas lire une page imprimée dans le noir. Mais pouvoir voir des phrases écrites devant nos yeux ne suffit pas, loin de là. Nous

devons venir à leur rencontre avec une information non visuelle. Nous devons avoir une certaine connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit, du sujet ; et savoir lire. (...) un lecteur qui cherche à identifier chaque mot correctement, sera incapable de comprendre le sens général, à moins de bien connaître le sujet qu'il lit.

Contrairement à la croyance largement répandue, il n'est pas nécessaire de lire chaque mot parfaitement pour comprendre : un lecteur qui se concentre sur le sens de chaque mot ne peut pas atteindre le sens général d'un passage. Ce n'est qu'en cherchant d'abord à lire le sens qu'on pourra lire chaque mot séparé correctement. »

Ce qui se constitue, ce sont des hypothèses sur la manière dont l'écrit exprime du sens. Et c'est l'évolution des réflexions sur le fonctionnement de l'écrit, qui forme l'apprentissage de la lecture. D'où l'absence de commencement et de fin de cet apprentissage. D'où l'obligation de commettre véritablement des actes de lecture. À chaque rencontre avec l'écrit, deux processus distincts et indissociables s'opèrent : une activité lexicale d'échange entre l'information visuelle et l'information non visuelle ; une activité métalexique - réflexive et théorisante - sur l'interaction, avec l'écrit tel qu'on peut le connaître à travers les lectures qu'on en fait.

La première activité, fondamentale au sens propre, est possible grâce aux 80% ; la seconde, indispensable, s'applique à la première. C'est ce qu'exprime la phrase trop souvent répétée : « On apprend à lire en lisant ».

Cette maîtrise naît de la projection du connu sur l'inconnu. De 80% de connu sur 20% d'inconnu...

L'inconnu qui se transforme en connu – et pas nécessairement en vérité – accroît chacun des volets précédemment décrits : connaissance du sujet, de l'implicite, des écrits, de leur fonctionnement, de la langue écrite ; et renouvelle le questionnement. Prêt pour d'autres départs...

Les 80% sont ainsi faits qu'ils s'accroissent d'eux-mêmes quand l'entourage, par la nature de ses interventions, permet le les constituer, de mobiliser ce capital dynamique qui garantit un intérêt dès lors qu'il s'investit dans un écrit nouveau. Un capital qui rapporte 20%...

Cette réflexion sur le rôle fondamental des 80% aide à lever l'angoisse des éducateurs aux prises avec la nécessité d'agir : « Que faire au début ? ». Commencer par les 80% ; puis continuer de même ! La lecture, c'est l'ensemble des stratégies que l'enfant doit construire pour relier son savoir actuel et l'écrit.

Alors, comment démarrer ?

Avec les enfants comme avec les adultes, en épanouissant les 80%, en les rendant conquérants, en garantissant la maîtrise de ce qui est connu ; sûrement pas en s'en détournant le temps de greffer une technique hypothétique de transcodage de l'inconnu vers le connu... Travailler au niveau des 80%, c'est profiter de ce que leur composition est variable. Dans les débuts, il est nécessaire d'assurer le plein emploi de la connaissance du sujet (ce que l'on sait déjà sur cette question) et la précision du questionnement (ce que l'on cherche et comment on l'attend). Des interventions, souvent à la BCD, permettront de découvrir la diversité

des écrits et de se familiariser avec eux. Ainsi, l'abondance des 80% dans ces domaines compensera leur évidente pauvreté dans l'expérience de la langue écrite et les stratégies d'utilisation. Mais « globalement » ces 80% parviendront à réduire un peu d'inconnu dans le texte. La théorisation, même non explicite, de cette entreprise modifiera les 80% de la prochaine rencontre, en augmentant la part des techniques d'interaction avec l'écrit, réduisant d'autant la connaissance préalable du sujet. (...) Être attentif à ses 80% revient donc à conférer inconditionnellement à quelqu'un le statut de lecteur. Et c'est la seule condition pour qu'il apprenne à lire. Toute autre approche, en ce qu'elle considère l'acquisition préalable d'une technique comme l'étape indispensable, renforce son statut présent de non-lecteur. Elle ne le considère que comme un lecteur potentiel. Or, personne n'a jamais pu aider un non-lecteur dans ses lectures ! On ne parvient à aider que des lecteurs. Cette aide consiste à mieux constituer et à mieux mobiliser le capital qu'ils prêteront à l'écrit pour lui soutenir un intérêt. Et lui reconnaître de l'intérêt...

●●● A.L. n°4, 1983 ➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL04/AL04P92.pdf

La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres...

En lisant, l'adulte expert utilise une voie directe, qu'on peut appeler « ortho-graphique », pour accéder au sens. Lorsqu'il rencontre des mots inconnus, c'est l'environnement sémantique et le recours éventuel aux aides extérieures qui lui permettent de comprendre et non le rapprochement avec un équivalent oral qu'il déchiffrerait d'abord avant d'établir le sens. (...) Dans l'apprentissage, l'activité complexe qu'est le traitement ortho-graphique ne peut s'apprendre par l'entraînement juxtaposé des opérations qui semblent le composer. Et si traitement phonologique il y a, il n'est pas isolable des autres. La pédagogie de la lecture consiste à créer des conditions et à apporter des aides pour que l'enfant utilise la voie ortho-graphique immédiatement et dans toute sa complexité et ceci jusqu'à ce qu'il soit capable de l'utiliser sans aides.

LIRE, C'EST COMPRENDRE

Un exemple permet d'esquisser la spécificité de ces processus d'identification à l'oral et à l'écrit car, pour le même signifié, les unités pertinentes qui entrent en opposition à l'oral pour différencier son signifiant ne sont pas les mêmes que celles qui permettent de le différencier des formes concurrentes à l'écrit. Lorsque je vois la forme unique « est », j'ai à décider s'il s'agit du verbe être ou d'un point cardinal : deux mots dont la prononciation sera différente selon le signifié identifié ; lorsque j'entends [e], il me faut décider entre « est », « ai », « aie », « aies », « ait », « aient », « hais », « hait », « haie », etc. : un nombre important de mots ayant une orthographe différente et un signifié différent. Que signifie alors trouver l'équivalent graphique du mot entendu [e] si ce n'est avoir d'abord identifié son signifié ? Tout le monde admet cette évidence en orthographe : il faut comprendre ce qu'on entend avant de pouvoir l'écrire.

Pourquoi est-il si difficile d'admettre que la situation est strictement symétrique lorsqu'il s'agit de lire et non plus d'écrire ? Trouver l'équivalent oral du mot vu « est » nécessite de l'avoir compris.

L'identification d'un mot est nécessairement celle de son sens.

Identification et compréhension se confondent dans la même opé-

ration et aucune n'est le préalable de l'autre. Par bonheur, un mot n'arrive jamais seul ! Il s'intègre et vient « clore » une unité plus vaste ébauchant déjà une cohérence syntaxique et sémantique. C'est par la rencontre de cet horizon d'attente et des unités graphiques que s'opère l'identification du mot. (...)

La lecture n'est jamais le résultat d'un apprentissage « naturel ».

La solution alternative consiste à chercher dans la direction d'un authentique apprentissage linguistique dont la première évidence est que c'est toujours par le message qu'on accède au code. C'est cette utilisation assistée qui est l'unique moyen pour l'élève d'apprendre à utiliser l'écrit, comme il en a été de sa langue maternelle, comme il en sera d'une langue étrangère (...)

Je voudrais attirer l'attention sur le fait que des questions comme : « *Mais comment va-t-il faire devant un mot nouveau ?* » ou « *Alors, il faudra toujours quelqu'un pour lui dire les mots qu'il ne comprend pas ?* » ou « *Quand pourra-t-il lire tout seul ?* » révèlent que celui qui les pose ne prend pas l'apprentissage de la

La lecture savante

Faire progresser dans une compréhension que nous appelons « savante ». Savant ne veut pas dire exceptionnel, réservé à quelques-uns. Est savant celui qui a des savoirs, des habiletés, des connaissances approfondies dans un domaine.

Un lecteur savant comprend ce qui est dit dans le texte; mais aussi ce qui n'est pas dit : ce qui est suggéré. C'est aussi quelqu'un qu'intéresse la façon dont sont racontées les histoires, leur fabrication, leur écriture.

ON APPREND À LIRE DANS DES TEXTES

(...) ces textes possèdent, ce que nous appelons une écriture : une manière de présenter les choses, de choisir les mots, de dire mais aussi de taire certains événements, de toucher le lecteur, de le troubler, de le surprendre, le questionner, l'amuser... Le travail du lecteur consiste surtout à partir à la recherche, à travers le texte, de l'intention de l'auteur, à découvrir la manière dont celui-ci se représente son lecteur, à apprécier les moyens mis en œuvre dans l'écriture, à entrer dans le regard sur le monde ainsi proposé, mais aussi à porter un jugement sur les effets produits et la manière dont le texte s'insère dans l'ensemble des textes existants. Mais ne croyez surtout pas que cette lecture attentive, disons le mot, cette lecture savante soit réservée seulement à la littérature. Il n'y a pas de texte qui n'ait pas le fonctionnement dont nous parlons, même le plus modeste, celui qui, apparemment, se présente comme le moins préoccupé d'écriture, documentaire, information brève ou article de presse. Il n'y a jamais d'innocence dans l'écriture car la nature du langage écrit et le mode de production des textes supposent que l'auteur, non seulement pense mais pense sur ce qu'il pense, sur ce qu'il éprouve ou sur ce qu'il ressent et sur ce que va en penser, éprouver et ressentir son lecteur. L'écriture met la pensée ou l'émotion à distance pour la prendre comme objet de travail. (...) Il faut que le lecteur sache répondre au travail d'écriture par un travail de lecture ayant les mêmes exigences. Sinon l'écrit est un moyen de tromper, non de libérer. En cela, la part du lecteur est sans doute, en dernier recours, la plus importante. Ce qu'il comprend ne dépend que de lui-même, même si tout provient évidemment du texte. Comme tous les métiers, ce dur métier de lire s'apprend en l'exerçant.

Il est donc nécessaire d'entrer dans un texte à la fois par son organisation (Quel genre de texte ? De quoi parle-t-il ? etc.) et par ses éléments. C'est pourquoi un regard d'ensemble sur le texte dans son fonctionnement général est souvent un moyen très efficace d'aborder une lecture plus méthodique et plus linéaire. Se confronter à la lecture savante d'un texte en appréciant son fonctionnement, en discernant l'intention de son auteur, en décelant, derrière l'histoire qu'il prend prétexte à raconter, à quel problème il s'est attaqué, en jugeant de son habileté de tisserand et en replaçant enfin ce texte parmi tous les autres auxquels, à sa manière, il fait écho.

●●● ➔ www.lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/elsa_savante.html

lecture pour un apprentissage linguistique. En effet, une telle inquiétude n'a pas de sens pour ce qui concerne un enfant qui apprend à parler ou qui apprend une langue étrangère. Le propre d'un savoir linguistique, c'est justement cette capacité interne à réduire l'inconnu par le connu parce que toute unité (même provisoirement nouvelle) fonctionne de manière cohérente avec son contexte linguistique et sémantique. Cette capacité « autoprogressive » se développe à travers l'aide de l'environnement pour traiter les messages et pour réinvestir la conscience du fonctionnement du système linguistique (ici le système graphique) dans leur traitement.

●●● ➔ www.lecture.org/ressources/pdf

Lire au cycle 2

De la nécessité de théoriser

Tout apprentissage nécessite de théoriser

- **Gilles Mondémé** : C'est ça apprendre à lire. Savoir lire ça n'est certainement pas savoir des mots isolés. C'est savoir que le mot *l'emplumé*, c'est plus que trois syllabes : em-plu-mé ; c'est de voir que sous ce mot, l'auteur a fait des choix, assemblé, combiné, construit, tissé et « *rétabli(t) le contact entre les conventions linguistiques et la trame des conventions qui constituent une culture.* » Si l'on souhaite former des lecteurs experts, c'est dès l'apprentissage de la lecture qu'il faut développer ces compétences remarquables, c'est-à-dire ayant accès à l'implicite. Ce n'est pas la maîtrise du code de correspondance grapho-phonologique qui permet de les acquérir ou de s'y entraîner. Un mot n'arrive jamais seul, il dépend du contexte dans lequel il est utilisé, il apparaît au croisement de plusieurs champs : syntaxique (c'est un nom, un sujet inversé), sémantique (il désigne le corbeau), graphique (on peut le décomposer en monèmes), il résulte de l'écriture de l'auteur

(on retrouve la substantivation de l'adjectif), il véhicule des références culturelles (renvoi à La Fontaine). Bien entendu, si un mot n'est pas connu, on le donne (le maître ou un enfant qui le sait) et ensuite on va l'apprendre mais pas n'importe comment, seulement après avoir repéré et analysé ces divers niveaux de fonctionnement. En enseignant uniquement les trois syllabes em-plu-mé, on empêche de voir tout ça.

Théoriser sur l'écrit pour comprendre son fonctionnement

- **A.L.** : Théoriser sur de l'écrit, qu'est-ce que c'est ?

- **G.M.** : C'est dégager les règles de son fonctionnement pour apprendre à comprendre ce fonctionnement. Qu'il s'agisse de repérer et conceptualiser comment et pourquoi le texte produit les effets qu'il produit, comment fonctionne le système de l'écrit, comment le texte s'inscrit dans le système plus général des autres textes. Si on fait référence à la métaphore de J. Bruner : « *Les livres sont comme ces îlots rocheux qui jaillissent de l'océan...* », on peut dire que théoriser, c'est faire comme un plongeur qui essaierait de découvrir la partie immergée des îles, ce qui se tisse au-dessous. Par exemple, à partir du mot « l'emplumé » pour désigner le corbeau, on peut faire plusieurs théorisations : ♦ une portant

sur le fonctionnement du texte, le ton adopté, l'humour avec la connotation péjorative, (la substantivation de l'adjectif emplumé précédé de l'article défini l') ♦ une sur le fonctionnement du système de l'écrit, à savoir ici, le principe de dérivation, une racine plume précédée du préfixe **en**, suivie du suffixe **é** (transformation d'un adjectif en nom), construction identique à celle utilisée pour les mots enfariné, endimanché, enrubanné, encapuchonné, envenimé, engraisé... ♦ une sur le fonctionnement du texte par rapport à d'autres textes (référence au corbeau de la fable de La Fontaine).

- **A.L.** : Mais c'est un travail qui demande d'exercer des compétences remarquables ?

- **G.M.** : Absolument. Si on considère avec Jérôme Bruner qu'un texte n'est jamais « orphelin », il convient de l'observer en tant que « *parole située portant la trace de la force élocutoire de l'intentionnalité d'un émetteur. Dans la parole située, la signification devient culturelle et conventionnelle, il faut rétablir le contact entre les conventions linguistiques et la*

trame des conventions qui constituent une culture. » C'est en théorisant qu'on apprend à rechercher ce lien, à le capter pour savoir se repérer dans cette trame, donner tout son sens, ses sens multiples au texte, augmenter ainsi ses possibilités d'interprétation et pouvoir réinvestir ces savoirs dans ses lectures à venir. Découvrir ce qui se tisse entre les divers éléments, à divers niveaux, comment ils se combinent pour donner du sens, pour répondre aux intentions de

l'auteur sur son lecteur, un lecteur qui soupçonne le texte, qui va à la rencontre d'un auteur, à la recherche d'une écriture. On va aider l'apprenti-lecteur à prendre de la distance par rapport au « *flux discursif* », à prendre conscience que l'auteur a fait des choix d'écriture pour produire des effets sur ses lecteurs, à aller à la recherche de ses intentions. Passer du stade de « *l'écriture de l'aventure* » (le flux discursif, l'histoire) au stade de « *l'aventure de l'écriture* » (l'utilisation par l'auteur des différents moyens linguistiques qui sont à sa disposition, son écriture). Sans

ce recul du lecteur par rapport au texte, il n'y a pas de lecture véritable, pas de savoir lire, on reste dans les compétences de base (reconnaissance des mots, compréhension littérale de l'histoire, des personnages, des lieux...) ou, au mieux, approfondies (reconnaissance du type de texte, des thèmes, des techniques d'écriture...).

●●● A.L. n°64, 1998 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL64/txtdsp69.html.

Lire c'est être capable...

- d'identifier des mots ● de les mémoriser ● de les discriminer ● de percevoir le maximum d'informations à chaque arrêt de l'œil (le faisceau de vision utile peut recouvrir une vingtaine de signes à la fois), et de lire par « empan » ● d'anticiper, en lisant, la nature des mots ou des idées qui suivent ● et en corollaire, de revenir sur l'hypothèse qui a engendré une anticipation erronée.

●●● A.L. n°2, 1983 → www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL02/AL02P76.pdf

Empans et silhouettes

(...) dès les premiers pas d'ELMO (car c'est bien de lui qu'il s'agit !), nous avons rappelé (et aucun ouvrage pédagogique n'en faisait alors mention) les deux opérations de l'œil en cours de lecture : la fixation où se prélève l'infor-

L'identification des formes écrites

Dans la lecture interviennent et interagissent les composantes de deux types de traitement : celles qui portent sur le code graphique et participent à l'IDENTIFICATION d'unités porteuses de sens et celles mises en œuvre dans l'interprétation du message. (...) **Plus les processus d'identification sont automatisés – moins ils nécessitent de « contrôle attentionnel » – plus la compréhension est aisée.**

●●● A.L. n°52, 1995 → www.lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/PDF/52michel86.htm

mation graphique et le saut dont les paramètres balistiques restent largement mystérieux. Nous rappelions aussi l'apparente contradiction entre la plage de netteté de la vision, plage définie par des contraintes physiologiques très stables, et la plage de lecture, décrite comme la quantité d'écrit séparant deux fixations, plage très variable selon la compétence du lecteur.

C'est justement ce non-recouvrement de l'empan visuel et de l'empan de lecture qui autorise à questionner les processus psychologiques à l'œuvre chez le lecteur.

Et c'est probablement le constat de ce non-recouvrement qui ouvre sur les hypothèses actuellement les plus fructueuses. (...)

Envie ou besoin...

Dans un texte où l'environnement sémantique fait peser sur le personnage l'ombre d'un certain « désir » (entrée sémantique), le lecteur peut se trouver devant la phrase suivante : « *il eut brusquement _____ de sortir* ». Comment décidera-t-il si c'est *besoin* ou *envie* ? La réponse spontanée de la majorité des pédagogues consistera, nous l'avons dit, à proposer de regarder si ça commence par *be* ou *en*. Cette solution suppose qu'un mot est évoqué mentalement avant d'être

rencontré et que la rencontre est alors confrontation entre un ou des signifiants pressentis et un signifiant imposé par le texte. C'est ainsi qu'est bien souvent comprise la notion d'anticipation. Si, à l'inverse, on supposait qu'il y a une attente sémantique (pas encore un signifié précis, encore moins un signifiant mais déjà un ou plusieurs sèmes alertés par le texte qui précède l'arrivée du lecteur devant cette nouvelle forme), la décision lexicale ne pourrait sûrement pas porter sur la vérification de la présence de *be* ou de *en*. Car *besoin* ou *envie* n'existerait pas, dans la tête du lecteur en tant que signifiant, candidat et concurrent, préalablement à l'information graphique à propos de laquelle la décision lexicale devra être prise. Il est en outre très probable que 99 fois sur cent *besoin* ou *envie* n'existera jamais en tant que signifiant de ce côté-ci des yeux, même après la décision lexicale. En effet, dans l'empan de lecture, le signifiant est utilisé sous sa forme « dégradée » avec le minimum d'informations visuelles pour assurer l'adressage dans le lexique mental afin d'en retirer à nouveau du signifié et non du signifiant ; du signifié, c'est-à-dire

de la configuration sémique qui vient transformer le traitement sémantique en cours. *Prenons le risque d'imaginer un instant que le signifiant n'est jamais du côté du lecteur...* La décision lexicale ne consiste pas à décider, grâce à une prise d'informations graphiques, entre des candidats anticipés mais à mettre en rapport une attente sémantique et syntaxique et la seule forme graphique possible du texte. L'opération ne se joue pas en 2 temps (anticipation-vérification ou identification-compréhension) ; il n'y a qu'un temps : celui de la recherche du signifié dans le lexique mental qui, à la fois, correspond à la forme du signifiant sur la page et aux sèmes pressentis. Cette interaction, c'est une intersection : quel est l'élément du lexique mental qui s'active en croisant ce qui « *vient d'en haut* » et ce qui « *vient d'en bas* » ?

C'est dire que l'identification n'est pas distincte de la compréhension puisqu'elle rencontre un signifié plus ou moins précis dans la tête et un signifiant plus ou moins bien vu dans le texte. Plus ou moins bien vu, et c'est là

un point fondamental : car l'empan de lecture dépasse largement l'empan visuel et donc toutes les lettres du mot sont indispensables mais vues sous un angle qui n'en permet pas l'utilisation individuelle. Elles n'ont valeur de signe que dans l'ensemble qu'elles constituent. Et c'est précisément cette caractéristique de l'empan de lecture qui empêche de faire passer le signifiant de la page vers un signifiant dans la tête mais qui oblige à le voir comme signifié. *La voie directe, ce n'est rien d'autre que ce partage que l'œil impose entre signifiants externes et signifiés internes.* La voie directe est un effet de l'empan de lecture. Certes, il existe toutes les situations (inexpérience, contrainte expérimentale, etc.) où du signifiant est importé mais alors par une opération de transcodage qui porte sur les unités de l'empan visuel et non de l'empan de lecture ; et c'est alors la voie indirecte. (...)

Ce que nous avons souhaité faire pressentir à travers une simulation sur l'ordinateur, c'est que l'interaction et la voie directe sont deux manières d'évoquer une même opération qui n'est concevable que si on prend aussi en compte la réalité du mouvement des yeux. L'empan de lecture ne permet pas l'identification naïve

d'un signifiant alphabétique auquel une quelconque médiation permettrait de faire correspondre un signifiant du lexique mental renvoyant enfin à un signifié.

L'empan de lecture ne permet pas davantage de vérifier la conformité entre des signifiants anticipés et des signifiants sur la page ; si tel était d'ailleurs le cas, quel serait alors l'apport du texte ? Nous faisons, pour notre part, l'hypothèse que ce sont précisément les caractéristiques de l'empan de lecture qui rendent possibles le processus interactif simultané et la voie directe. Car l'information visuelle dégradée ne peut être utilisée en dehors de l'information sémantique et syntaxique qu'on lui prête et celle-ci n'existe pas en dehors du retour de signifié que ces signifiants lui consentent.

La compréhension, c'est donc indissociablement ce par quoi se traite l'information graphique, ce qui permet de la traiter et ce qui résulte de ce traitement. Mais c'est seulement parce que l'empan de lecture dépasse l'empan visuel que ces trois aspects sont indissociables. Sans cette inégalité, il y aurait transfert de signifiant (c'est même la définition de la voie indirecte) et non échange entre signifié et signifiant.

« Être contraint d'appréhender et de traiter les mots de manière séquentielle, successive, en extraire leur signification de manière isolée, sans faire référence à la situation en cours, construire le modèle syntaxique après en avoir isolé les différents constituants est un exemple superbe d'une conception binaire du fonctionnement cérébral. Dans cette optique, le seul progrès qu'on peut espérer faire, c'est réduire les temps de traitement des mots, « automatiser » ce traitement. Et réaliser une action de manière automatique, c'est, physiologiquement, agir sans intervention du système nerveux central... À l'inverse, anticiper, construire des modèles, évaluer où on va prendre l'information pour mener à bien la tâche en cours, moduler ses prises d'informations en fonction de l'action entreprise, des difficultés locales, sont des modes de fonctionnement plus proches de ceux que développe un cerveau humain » (Berthoz, A., 1997, *Le sens du mouvement*. Paris. Éd. Odile Jacob). Ce type de comportement semble bien être celui des lecteurs experts en situation de lecture de textes. Il s'intègre parfaitement dans les théories les plus récentes sur le cerveau, qui le considère comme « une machine proactive, qui projette sur le monde ses interrogations » et les traite de manière extrêmement rapide, dynamique, en simulant des actions pour en prédire les conséquences et choisir la plus appropriée.

●●● A.L. n°62, 1998, À propos de la lecture experte ➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL62/AL62P44.html

L'habileté syntaxique

(...) À la suite de Koriati et Greenberg, Denis Foucambert nous invite à considérer la lecture comme « une activité où la construction de la structure de la phrase guide l'intégration des unités sémantiques (...) Tout se passe comme si cette habileté à mettre en place le squelette syntaxique de la phrase libérait l'attention sur les seuls éléments riches de sens qui s'intègrent à l'intérieur du cadre. À l'inverse, les lecteurs ayant une habileté moindre dans cette construction doivent mener de front, dans leurs rencontres avec les différents mots de la phrase, la construction de la syntaxe et celle du sens ». « La majorité des travaux avait montré jusqu'ici que le lecteur est capable de construire des structures correspondant aux syntagmes nominaux ou prépositionnels ».

« Si nous pouvons commencer à suspecter qu'une lecture efficace est tributaire de cette compétence, le problème de son apprentissage reste entier. (...) Mais on peut d'ores et déjà attirer l'attention de tous les enseignants et formateurs sur l'impact de la conscience syntaxique sur la qualité de la lecture ».

●●● Thèse complète en deux tomes ➔ www.lecture.org/ressources/rapports%20de%20recherche/these_denisF.htm

Les deux premiers exercices proposés dans le cadre de cet entraînement reposent sur l'idée qu'une meilleure connaissance des mots organisant la syntaxe de la phrase et qu'une plus grande familiarité avec leur fonctionnement favorisent, par la suite, la mise en place des cadres structuraux grâce à une plus facile identification des têtes de syntagmes. Le propos est bien de faire fonctionner de manière explicite des unités qui, en situation normale de lecture, le font implicitement.

●●● Quels effets d'un entraînement à l'habileté syntaxique ? A.L. n°93, 2006 ➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL93/page22.PDF

Une phrase, et même un texte, s'ils apparaissent sur la page imprimée ou au fil de l'écriture, comme une suite de mots, forment sous les yeux du lecteur entraîné un relief, des plis et des replis, des emboîtements, des enchaînements. Certains mots apparaissent comme des lanceurs de groupes, d'autres comme des liens, certains signes sont des ouvertures, d'autres des fermetures, rien n'est neutre et une phrase fonctionne par groupes de mots et certainement pas mot à mot. Apprendre à lire, c'est apprendre à repérer ces balises qui installent le cadre support de compréhension. Où l'on s'aperçoit que la grammaire est au service de la compréhension, ce qui est régulièrement rappelé dans les programmes de tous niveaux, alors qu'elle est souvent transformée en cours d'étiquetage au détriment de l'observation du fonctionnement de la phrase.

●●● L'apprentissage du fonctionnement syntaxique au service de la lecture. (Une compétence nécessaire : la familiarité avec les structures syntaxiques). A.L. n°114, 2011 ➔ www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL114/al114_p28.pdf

Des outils d'explicitation et d'entraînement

1) Diaporama de l'Acte Lexique

Son objectif est d'aider à comprendre les composantes de l'acte lexique (ce qu'on fait quand on lit) en vivant des situations de lecture. Ce montage se veut interactif, la discussion doit permettre de mettre en évidence des « processus » mis en œuvre pendant la lecture. Ce diaporama est constitué de 5 chapitres : **1) Anticipation et identification ; 2) Sélections d'informations ; 3) Empans ; 4) Combinatoire ; 5) Anticipation et Closure**

●●● Diaporama téléchargeable gratuitement à <ftp://ftp2.lecture.org/lecture/animations>

2) Le logiciel ELSA

Par sept séries d'exercices, ELSA développe des stratégies variées et des comportements spécifiques qui conduisent à la maîtrise des compétences remarquables. Sept séries d'exercices s'enchaînent toujours dans le même ordre ; un enchaînement des 7 séries forme un « Plan » dans l'ordre suivant... **Série T - série À - série D - série E - série B - série C - série F.**

Les 3 séries, au niveau de la phrase, portent : ● *sur l'élargissement et la vitesse de l'empan de lecture (et non empan visuel).* ● *sur le fonctionnement et l'enchaînement des empan dans la lecture d'un texte.* ● *sur les conduites de différenciation de formes proches (mots et groupes de mots).*

Les 4 séries travaillant au-delà de la phrase portent : ● *sur les capacités d'anticipation des mots (closure) /* ● *sur l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte grâce à des recherches sélectives d'information /* ● *sur l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte grâce à des consultations sélectives du matériel linguistique /* ● *sur le développement d'une lecture efficace qui trouve le meilleur équilibre entre le temps de consultation et la compréhension.*

●●● Voir article à paraître... ➔ www.lecture.org/logiciels_multimedias/elsa/elsa.html

3) Le logiciel IDÉOGRAPHIX

Idéographix sera utilisé :

- par des enseignants, des formateurs, toute personne qui veut accompagner, à partir de textes, un apprenti dans sa rencontre d'une langue écrite et des objets singuliers qu'elle permet de produire ;

pour qui ?

objectifs

contenu

configuration

1 - un bureau de lecture permettant :

- saisie de textes (ou importation de textes) avec toutes les fonctionnalités d'un traitement de textes
- comptage, statistique,
- dictionnaires du texte
- recherche lexicologique
- comparaison de textes
- recherche d'occurrences
- affichage sélectif
- tablettes du texte
- étiquettes, affiches
- organiser une feuille
- sonorisation et illustration d'un texte
- bases personnelles de mots

2 - un exerciceur : proposant plus d'une soixantaine d'exercices

- exercices sur le texte : recherche d'éléments, organisation (remises en ordre, ponctuation), tri (chronologie, événement, personnages, lieux, style direct/indirect), textes lacunaires (closure, mots de bases, mots choisis), empan (sauts de l'oeil, effacement/poursuite) ;
- exercices sur les phrases : recherche d'éléments, organisation (remise en ordre de mots, de groupes, ponctuation, segmentation), phrases lacunaires (mots de bases, mots choisis), tri (types de phrases, formes des phrases, phrases simples/phrases complexes, temps verbaux des phrases, phrases/non phrases, construction semblables, thèmes semblables) ;
- exercices sur les mots : organisation (description, hampes, orthographe), tri sur les mots du texte (par nature, par longueur, par groupes de lettres, personnages, indications de lieux, indications de temps), tri sur les mots du français (par champ analogique, par construction, par longueur, par apparence, par nature, par silhouette), reconnaissances (graphies, listes, mots flashes) ;
- QCM
- vue sur le texte
- version papier des exercices
- version réseau

- pour accompagner les premières rencontres avec la littérature jeunesse au cycle 1, pour systématiser le travail sur les textes lors du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements, l'acquisition des compétences spécifiques de lecture dans les différentes disciplines, l'apprentissage de langues « étrangères », le réapprentissage ou le perfectionnement de la lecture avec les adolescents ou les adultes...

- directement par les apprentis (enfants, adolescents, adultes) pour s'entraîner, lire et relire (avec des aides appropriées comme des images et du son), écouter une lecture à haute voix des textes...

Depuis la version 3, Idéographix peut être utilisé dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il fonctionne en cinq langues : **français / anglais / espagnol / italien / portugais**

●●● Voir article à paraître... → www.lecture.org/logiciels_multimedias/ideographix/ideographix.html