

Lecture et compréhension

Que fait-on quand on lit ? Revenir à cette question est toujours nécessaire, pour au moins deux raisons.

D'abord, l'affaire n'est pas close. Les descriptions de l'acte de lire sont constamment réajustées, et il est bon de faire le point périodiquement.

Surtout, on ne peut mettre en oeuvre des situations ou des stratégies d'apprentissage, aides, rééducations etc., que si l'on comprend bien ce qui se passe pendant la lecture.

Plus précisément, si on lit pour comprendre, qu'est-ce que comprendre quand on lit ? Ces quelques pages ont pour but de dresser un bilan simplifié des connaissances actuelles sur la question.

1 Les étapes de la construction du sens

- le processus visuel p 2
- la reconnaissance des mots p 3
- la construction du sens local p 4
- la construction du sens général p 5

2 Le lecteur et le texte

- les opérations mises en oeuvre p 6
- lecture et connaissances p 8
- bons et mauvais compreneurs p 8
- la liberté du lecteur p 9
- types de texte et compréhension p 10
- lisibilité et compréhension p 11

Les étapes de la construction du sens

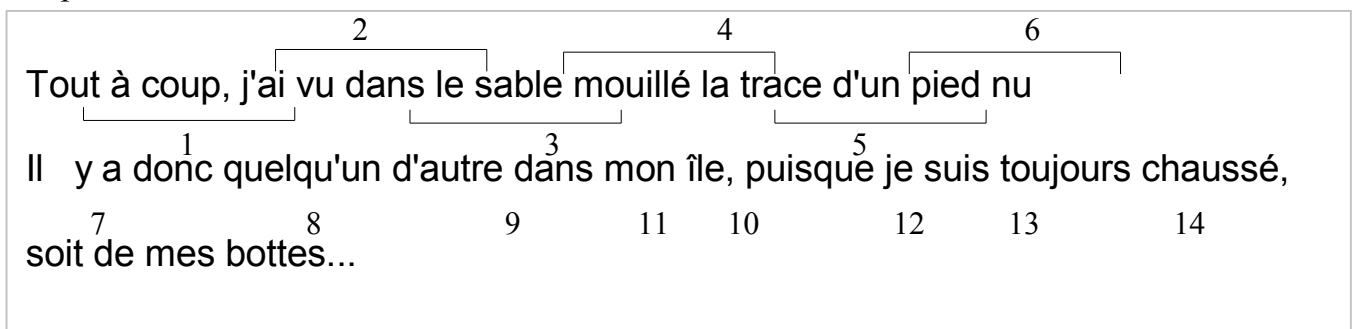
I Le processus visuel dans la lecture

La description clinique de "ce qu'on fait avec les yeux quand on lit" date du début du siècle. Elle est due à un Français, Emile Javal. Des études plus poussées n'ont cessé depuis lors d'éclairer certains aspects de la question. Ce mécanisme est maintenant assez bien connu.

On constate que pendant la lecture, l'oeil se déplace par saccades, et non de façon continue. On voit très bien, en observant les yeux d'une personne qui lit, ces déplacements rapides (6 à 8 par ligne) entrecoupés de moments d'immobilité. On a pu en déduire de façon incontestable que

- pendant les déplacements (1/40° de seconde environ), l'oeil se porte d'un point de fixation à un autre ; la personne ne lit pas ;
- pendant les moments d'immobilité (1/4 seconde) la personne lit effectivement.

Le fait que l'œil soit immobile pendant la lecture ne signifie pas que celle-ci soit seulement globale ou limitée à la reconnaissance d'une silhouette. L'œil, même immobile, enregistre tous les signes et le cerveau interprète (voir plus bas). La largeur de vision semble par ailleurs une constante et le "masque de saisie" ne correspond pas nécessairement à un groupe syntaxiquement cohérent. C'est l'esprit qui reconstitue les unités de sens, et d'abord procède à la reconnaissance des mots.



On remarquera

- les points de fixation indiqués par les nombres ; le retour en arrière au point 11 ;
- sur la première ligne, la progression de la zone de saisie correspondant à l'empan visuel.

II La reconnaissance des mots

Cette activité constitue le geste mental essentiel de la lecture. Les travaux des psycholinguistes ont fait progresser de manière significative la compréhension du processus. Chez l'adulte, pour la plupart des mots, la reconnaissance se fait de manière «orthographique», c'est-à-dire par comparaison directe à un bagage lexical stocké dans l'esprit ; mais pour que ce bagage se constitue, il a fallu que l'apprenti lecteur passe par un stade graphophonologique. La " voie directe " ne sera accessible qu'après automatisation du décodage.

Le lecteur expert peut néanmoins avoir recours occasionnellement au déchiffrement. Ainsi, pour les mots inconnus deux cas se présentent.

- Si le mot M est inconnu à l'écrit, mais pas à l'oral, un décodage systématique est mis en jeu ; puisque le système de correspondances du français n'est pas régulier, diverses hypothèses sont activées jusqu'à la production d'une solution vraisemblable : le mot est alors reconnu.

- Si le mot M est complètement inconnu, le décodage est mis en jeu, mais les solutions obtenues étant sans effet, la personne a recours au sens général pour intégrer de façon approximative le mot M dans le sens local. C'est souvent possible. A d'autres moments, le sens local ne peut être construit sans que le sens du mot M soit précisément obtenu, par le dictionnaire par exemple.

Le contexte n'est donc sollicité que très exceptionnellement pour assurer la reconnaissance des mots.

On peut distinguer la reconnaissance, opération formelle plus ou moins directe et extrêmement rapide¹, mettant en jeu un bagage lexical, de l'identification qui donne accès au sens, en particulier traite les ambiguïtés (ex : les différents sens du mot " tour "). En tout cas, identifier suppose reconnaître ; et reconnaître, comparer avec un lexique interne propre à la personne. **La performance dépend essentiellement de la richesse de ce lexique interne ; et ce lexique interne se constitue... par l'habitude de la lecture.**

¹ La construction du sens met en jeu des activités d'anticipation et le recours au contexte, mais ceux-ci influent très peu sur la reconnaissance des mots.

III La construction du sens local

Nous sommes restés pour l'instant au niveau de l'identification des mots. Comment s'opère la construction du sens du **texte** ? On imagine bien qu'il ne s'agit en aucun cas de **l'addition** des mots successivement identifiés. Le modèle que nous développons ici est celui issu de Kintsch, chercheur américain, que Guy Denhière par exemple a fait connaître en France.

On considère que le lecteur passera par trois niveaux de construction :

- 1 celle de mini-unités de sens, articulées autour d'éléments syntaxiques ;
- 2 la mise en place d'ensembles plus vastes, appelés ici "propositions sémantiques" ; ces deux premières opérations constituent la construction du sens local.
- 3 la construction progressive d'une représentation mentale du texte (voir paragraphe IV).

Ces étapes seront maintenant développées, en respectant la numérotation ci-dessus. On utilisera un extrait de Robinson Crusoë pour illustrer le propos.

Le lecteur accueille les mots successivement identifiés dans une mémoire à court terme, à capacité limitée, **dite aussi mémoire de travail**. Il s'y déroule un traitement des informations à deux niveaux :

❶ Une construction de mini-unités de sens, plus ou moins assimilables aux groupes fonctionnels grammaticaux :

[Tout à coup], [j'ai vu] [dans le sable mouillé] [la trace d'un pied nu].

❷ Une construction d'ensembles plus vastes, qu'on appelle **propositions sémantiques**². Celles ci **condensent** le sens d'une ou plusieurs phrases.

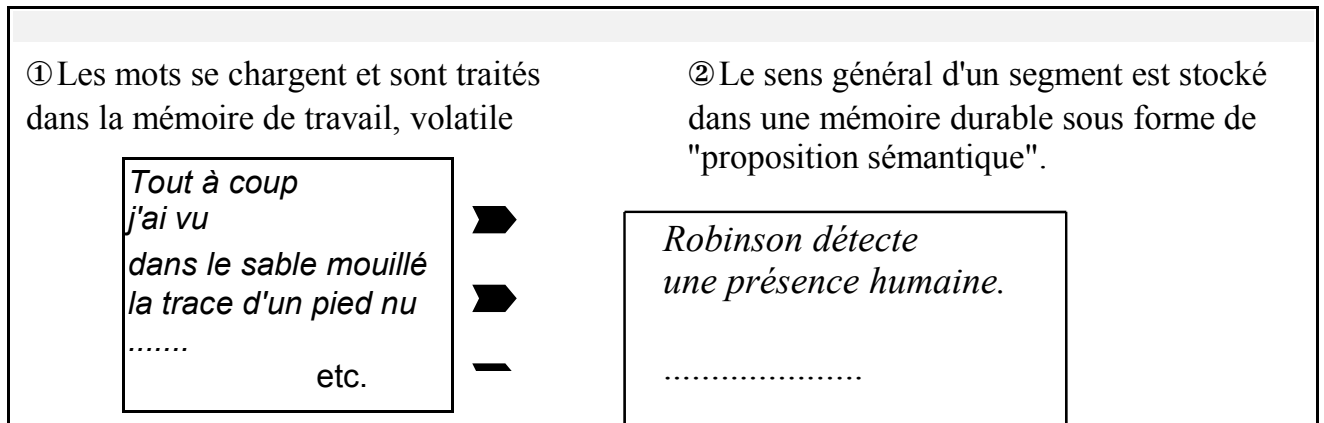
Voici l'extrait plus large de Robinson Crusoë :

"Tout à coup, j'ai vu dans le sable mouillé la trace d'un pied nu. Il y a donc quelqu'un d'autre dans mon île puisque je suis toujours chaussé, soit de mes bottes en peau de lapin, soit de mes vieux souliers".

Après les deux premiers temps (1 et 2) ci-dessus, la proposition sémantique résultante sera à peu près équivalente à : *Robinson détecte une présence humaine.*

² Naturellement, il ne faut pas entendre "proposition" au sens grammatical du terme.

Les propositions sémantiques, aussitôt élaborées, sont stockées dans une mémoire plus durable ; puis la mémoire de travail se vide et reçoit de nouvelles entrées.



IV La construction du sens général

③ Les propositions sémantiques entrent ainsi dans la mémoire durable et l'alimentent. Il s'y constitue peu à peu ce que Kintsch appelle la **base de texte**, c'est-à-dire une sorte de résumé, de représentation du texte que le lecteur conserve et enrichit tout au long de sa lecture. Cette base ne se constitue pas seulement par addition : les informations sont hiérarchisées, organisées et rendent compte plus ou moins bien de la structure des récits ou des écrits documentaires ; par exemple les liens logiques (opposition, conséquence, addition etc.) ou historiques sont conservés. Dans le cadre de cet article, nous n'irons pas plus avant dans la description de la manière dont la base de texte se construit.

Le lecteur et le texte

I Opérations mises en œuvre

Le bon fonctionnement de cette dynamique de la compréhension suppose que le lecteur utilise des compétences assez avancées. Au delà de l'identification des mots, les opérations fondamentales sont les suivantes : **a) segmentation** et **constructions d'unités**, **b) construction d'une base de texte**. Tout n'est pas clair dans la manière dont un lecteur procède pour y parvenir, mais on peut faire le point sur quelques compétences nécessaires à différents niveaux, et sur ce qui peut faciliter la mise en œuvre.

1) La prise en compte des marques syntaxiques et de la ponctuation aide le lecteur à former les mini-unités ; on peut penser que l'habitude d'un langage oral structuré favorise l'acquisition des compétences nécessaires.

2) Pour élaborer les propositions sémantiques, c'est-à-dire décider qu'un ensemble plus ou moins vaste forme une unité, il faut repérer ou reconstruire la cohérence locale. Le lecteur y parvient par divers moyens

1° exemple (extrait d'un texte documentaire destinés aux enfants)

"On n'écrit pas en Japonais avec les 26 lettres que tu connais, mais avec des petits dessins. Ce sont des caractères qui représentent un mot ou une idée.

Ici, l'expression soulignée assure la soudure entre les deux phrases. Kintsch propose comme indicateur de cohérence locale (entre deux blocs 1 et 2) le fait qu'un élément d'information du bloc 1 est repris dans le bloc 2. Dans le même ordre d'idées, on insiste en "grammaire de texte" sur le rôle important des **anaphores**, c'est-à-dire des reprises d'éléments antérieurs grâce à des mots ou locutions adéquats (pronoms, adjectifs démonstratifs, synonymes etc.), qui assurent cette cohérence à courte distance. Pour la distinguer de la cohérence générale, certains auteurs parlent plutôt de **cohésion**.

2° exemple (on évoque dans le texte la réception satellite des émissions de télévision)

"Pour tous ceux qui ne sont pas câblés, l'antenne parabolique peut être une bonne solution. D'autant que le câble ne couvrira jamais l'intégralité de l'hexagone".

Dans la succession des informations, l'apparition du câble dans un texte consacré à l'antenne parabolique crée une rupture, qui n'est réduite que si le lecteur complète par une donnée supplémentaire : le câble (=réseau câblé !), **comme la parabole**, permet d'accéder à d'autres chaînes que celles du réseau traditionnel.

Cette **inférence**, ici une reconstruction de l'implicite grâce à une information extérieure au texte, n'est possible que si le lecteur a les connaissances nécessaires. Il n'y aurait pas recours si le texte était ainsi rédigé : *"le câble, qui permet comme l'antenne parabolique d'accéder à..., ne couvrira jamais..."*.

3° exemple Les inférences ont lieu également quand il s'agit de rapprocher deux informations pour en construire une troisième. Martine Rémond, dans son article Pour une pédagogie de la compréhension au cycle 3³, évoque les difficultés de certains enfants devant la phrase suivante :

" Chaque jour, Wan allait boire une tasse de thé près de chez lui. Il n'avait jamais de pièces pour payer, mais il laissait souvent un dessin à l'aubergiste pour le remercier ".

Si beaucoup d'élèves comprennent où se trouve Wan, d'autres ont du mal à se représenter qu'il est dans une auberge : il faut pour cela rapprocher "près de chez lui" et "aubergiste".

Il faut noter que si l'on écrivait en faisant tout pour éviter au lecteur d'inférer, le texte serait tellement chargé qu'il en deviendrait illisible. Illisible aussi bien sûr l'extrême inverse : un texte où toute liaison est implicite.

On remarque au passage que, pour comprendre la plupart des textes, on mobilise inconsciemment et automatiquement ses propres connaissances. Dans le meilleur des cas, l'auteur apporte des choses nouvelles sur un fond connu.

3) Il faut ajouter des compétences propres au niveau supérieur : la production d'une base de texte structurée. Les connaissances du lecteur là encore jouent un rôle considérable : elles permettent de faire les choix nécessaires pour que la représentation en cours prenne sa cohérence. A ce niveau également, il s'agit d'inférer, d'avoir recours à l'implicite. Du côté du texte, son organisation apparente, portée par la "macrotypographie" (alinéas, blancs, titres et intertitres) et les marques syntaxiques favorisent plus ou moins l'opération. Pour les dernières, on notera à quel point les compétences du lecteur doivent être affinées : des mots comme "alors", "mais" peuvent aussi bien articuler deux mots, deux minigroupes dans une proposition sémantique, ou deux propositions entre elles.

On ne saurait terminer cette description sans attirer l'attention sur un aspect fondamental : ces compétences doivent être mises en oeuvre **simultanément** : le lecteur a "en tête" le sens local (la proposition sémantique en voie de construction) le sens général (la base de texte) au moment même où il reçoit les nouvelles informations qui vont se loger dans sa mémoire de travail, prêtes à être traitées ! C'est ce qu'il a en tête qui donne du sens à ce qu'il lit. Il s'agit là de la véritable anticipation, non celle qui permet de deviner un mot venant après quatre autres, mais celle qui intègre harmonieusement une occurrence à un contexte présent à l'esprit

Dans ce qui précède, nous avons mis en relief un certain nombre d'opérations nécessaires, à différents niveaux, pour construire le sens.

³ Article publié dans "Regards sur la Lecture et ses apprentissages", Observatoire National de la lecture, 1996

Ce qui s'en dégage d'abord, c'est à quel point les connaissances du lecteur sont importantes pour que le sens émerge : connaissance des mots (lexique et syntaxe), certes, mais aussi connaissance du monde sans laquelle aucune compréhension de l'implicite ne peut être envisagée.⁴

Cela conduit à considérer plus précisément la personnalité du lecteur. La construction progressive du sens que nous avons décrite plus haut est loin d'aboutir dans la réalité à un produit (base de texte) **complètement fidèle au texte de départ**. Ce qui est retenu du texte dépend étroitement des capacités du lecteur, de son projet et de sa liberté d'interprétation

II Lecture et connaissances

L'efficacité du lecteur dépend de son bagage lexical, de sa connaissance du monde, de sa connaissance du sujet traité et de sa familiarité avec le type d'écrit exploré. Ces facteurs détermineront le profit qu'il tirera du texte lu.

Ce qui apparaît aussi fondamental, c'est que les connaissances lexicales et syntaxiques s'acquièrent... par la lecture. Plus on lit, mieux on lit, et mieux on lit plus on peut lire. Ce processus cumulatif creuse très vite la différence chez les enfants entre bons et moins bons lecteurs. Même la "connaissance du monde " est tributaire de la lecture : l'écrit structure et éclaire l'expérience, l'élargit. Ce qui n'est qu'expérimenté reste parfois mal fixé, peu disponible, et la personne ne retrouve pas nécessairement ce qu'elle sait dans ce qu'elle lit, ne comprend pas ce qu'elle lit à partir de ce qu'elle sait.

III Bons et mauvais compreneurs.

Une première constatation importante : ceux qui n'ont pas encore automatisé les traitements dits de "bas niveau" (décodage et identification des mots) y consacrent un coût cognitif énorme qui les empêche de réaliser avec profit des opérations plus avancées comme la construction du sens.

Par ailleurs, on peut remarquer une différence de comportement entre bons et mauvais lecteurs. On a longtemps considéré la vitesse comme un indicateur de compétence : mieux on comprend, moins on fait de retours en arrière et donc plus on lit vite. Cette affirmation se révèle sommaire et demande à être sérieusement

⁴ Il y a là bien entendu une "inégalité devant l'écrit" que l'école se doit de réduire.

reconsidérée. Certes le lecteur qui bute sur une difficulté ralentit sa lecture ou revient en arrière. Mais cette régulation de la conduite est souvent **caractéristique du bon lecteur**⁵ : il comprend qu'il ne comprend pas ; et c'est en s'obstinant sur les segments difficiles qu'il finit par les comprendre, qu'il est à même de poursuivre, et qu'il enrichit chemin faisant son bagage. Certains compreneurs médiocres procèdent à des relectures mais le font de manière plus erratique, moins sélective que les bons compreneurs : ils n'arrivent pas à isoler les segments à reprendre, ou ne savent pas comment les retraiter

D'autres enfin n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, et font peu de reprises. On a constaté que les personnes en grave difficulté de lecture ou illettrées ont une manière de traiter le texte très significative. Alain Bentolila la décrit dans son ouvrage : De l'illettrisme en général et de l'école en particulier⁶ : des lecteurs qui lisent vite, prélèvent ici et là quelques mots qu'ils sont capables d'identifier et dont ils se servent pour construire un scénario très éloigné du récit qu'ils étaient censés lire.

"Ce qui leur fait cruellement défaut, ce sont les moyens d'identifier les indices qui ancrent la construction du sens dans le texte. Ils considèrent le texte comme un prétexte à dire, comme la caution de leur scénario et non comme la source essentielle d'informations qu'il convient d'organiser."

IV La liberté du lecteur.

Ce comportement extrême doit faire sérieusement réfléchir sur la notion de "liberté d'interprétation". Si certains textes poétiques ou littéraires s'y prêtent et sont même faits pour que les lecteurs différents y trouvent des profits différents, peut-on soutenir de manière générale que si "l'on fait du sens", tout est autorisé ? Le comportement des illettrés décrit plus haut incite à mettre sérieusement en doute une telle affirmation.

⁵ Voir l'article de Michel Fayol "A propos de la compréhension", et celui de Martine Rémond, déjà cité, dans "Regards sur la Lecture et ses apprentissages", Observatoire National de la Lecture, 1996

⁶ Editions Plon, 1996.

Le projet du lecteur concernant le texte est une considération d'une autre nature. Tel lecteur accompli peut utiliser l'ouvrage d'Alain Bentolila précité pour le feuilleter et prendre une meilleure connaissance du sujet, pour n'y lire que le chapitre "Lecture et travail manuel", pour chercher les noms des personnes citées par l'auteur, ou pour lire de façon intégrale l'ensemble du développement.

Il peut aussi changer de projet en cours d'exploration ! Allant plus loin, Pierre Lévy⁷ met en cause sur le fond le schéma linéaire de la lecture intégrale : *"En même temps que nous le déchirons par la lecture (allusion au fait que nous ne lisons pas tout), nous froissons le texte. Nous le replions sur lui-même. Nous rapportons l'un à l'autre les passages qui se correspondent. Les membres épars, étalés, dispersés sur la surface des pages ou dans la linéarité du discours, nous les cousons ensemble : lire un texte c'est retrouver les gestes textiles qui lui ont donné son nom."*

Ces remarques importantes qui concernent la flexibilité de notre comportement ne doivent pas faire oublier qu'elle est propre à un lecteur expert et conscient de ce qu'il fait.

V Types de textes et compréhension

Les modes de lecture ne dépendent pas que des projets du lecteur. Ils sont aussi induits par les types d'écrits dans lesquels la personne s'engage : dans un quotidien, on ne lit pas de la même façon les petites annonces et l'éditorial. Les stratégies doivent être différentes. Alors que l'école a longtemps privilégié les textes narratifs, la vie sociale réclame des lecteurs des compétences particulières pour exploiter annuaires, tableaux, listes etc. Il n'est pas sûr que, pour les lecteurs malhabiles, ces type d'écrits brefs, réputés plus faciles, soient plus aisés à maîtriser.⁸ Contrairement à une idée largement répandue, la lecture de petites annonces, pour chercher un objet précis⁹, lecture dite sélective, ne se limite pas à des prélèvements ponctuels, mais suppose des traitements, des calculs, des croisements d'informations, des éliminations, des sélections provisoires ou non, des reprises... et éventuellement des redéfinitions du projet.

Si ces écrits sont des textes, il va de soi qu'un document informatif (ex : un article de "Science et Vie") ou prescriptif (un guide de montage) ne se lit pas de la même

⁷ "Le Français aujourd'hui", déc 1995

⁸ Une "Etude internationale sur les savoir-faire en situation de vie quotidienne", il est vrai fort controversée, tend néanmoins à montrer que les Français sont particulièrement maladroits dans l'exploitation de ces types de documents.

⁹ A Bordeaux, un appartement de trois pièces en centre ville à louer pour moins de 6000 F par mois par exemple

façon qu'un conte de Perrault. Le déroulement des opérations mentales décrit dans la première partie de ce document est sérieusement infléchi par les caractéristiques propres au type de texte. Par exemple, les textes documentaires / explicatifs supposent l'addition d'informations successives ; chacune d'entre elles est relativement inattendue, celle qui précède ne permet pas nécessairement de prévoir la suivante. A d'autres moments, les informations sont articulées dans un raisonnement : (conséquence, opposition , addition) explicité par un matériel syntaxique adéquat. En revanche le développement d'un récit s'appuie souvent sur des enchaînements historiques ou logiques, pas toujours éclairés par des connecteurs : il faut comprendre le lien entre les pulsions des personnages, les forces en présence et les effets constatés.

Le lecteur, plus ou moins familiarisé avec un type de texte, son matériel et son organisation, peut être dérouté par un autre et échouer dans la construction mentale du contenu, c'est à dire la compréhension : il n'aura pas repéré l'adverbe essentiel dans un argumentation, ou reconstitué l'implicite dans le récit.

Nous parlons de familiarisation. Il faut préciser que pour les enfants, une exposition répétée n'est pas suffisante. Une médiation de l'adulte pour inciter à comprendre "comment ça fonctionne" paraît nécessaire. Quelques moments de réflexion sur le schéma narratif ou sur le plan d'un article et le repérage des connecteurs sont des actes pédagogiques utiles.

VI Lisibilité et compréhension.

Quel que soit le type du texte, il faut enfin considérer qu'il est plus ou moins difficile, plus ou moins accessible, et que c'est d'abord là que se joue la compréhension du lecteur. On peut ramener cette question à celle de la lisibilité. Celle-ci revêt plusieurs aspects : la typographie (plus ou moins aérée), la langue (mots plus ou moins rares, syntaxe plus ou moins complexe), la cohérence dans l'enchaînement des phrases et le fait que le texte soit réellement structuré.

On a cru pouvoir un temps produire des "indices" de lisibilité. A l'expérience, cette évaluation chiffrée de l'accessibilité d'un texte (à quel type de lecteur ?) s'est révélée peu fiable. La difficulté à caractériser les composantes dans toute leur complexité (tel mot rare, probablement non compris par le lecteur, ne sera pas un obstacle ; tel autre conditionne la compréhension du texte tout entier ; la structure du texte est bien mise en valeur, sauf entre telle et telle ligne) ; à déterminer leurs poids respectifs et à maîtriser leurs interactions, ont fait renoncer les chercheurs à élaborer des "mesures".

Alors que les niveaux de compétences des lecteurs ont été bien étudiés, les niveaux de difficulté des textes ne font plus guère l'objet de travaux approfondis. Cela semble pourtant indispensable, si l'on considère la perception évidente du phénomène par tout lecteur : ce texte est difficile, celui-ci plus aisé.

Jocelyne Giasson, dans son ouvrage La lecture : théorie et pratique¹⁰, distingue plusieurs aspects de la difficulté des textes : la longueur, le vocabulaire utilisé, la longueur des phrases, la structure des phrases, la densité de l'information, la structure du texte (la façon dont les idées sont organisées et regroupées), la difficulté intrinsèque du sujet, le niveau de difficulté des mots-liens (dans les textes explicatifs : implicites ou explicites), le niveau d'explicitation des relations entre les motivations et les actions, entre les causes et les effets (pour les textes narratifs). On voit que certaines composantes, dont le poids est indéniable, sont bien difficiles à mesurer. On doit pour l'instant se résoudre à des observations qualitatives pour apprécier ce facteur déterminant de la compréhension. Elles nous semblent indispensables pour un maître ou un adulte qui met en contact un enfant et un texte, pour quelque raison que ce soit. Naturellement, il faut distinguer le cas de la lecture guidée, avec des aides diverses, de celui où l'enfant entre seul dans l'aventure.

Pour conclure

Dans ce développement, nous avons diversifié les éclairages autour de la compréhension en lecture. Nous avons dû naturellement donner une image un peu réductrice de certaines questions complexes. Ce qui se dégage de l'ensemble est que la compréhension dépend de deux logiques : celle du lecteur et celle du texte. La nécessité de ce double regard pourra paraître évidente en cette fin d'exposé ; on peut souhaiter qu'il en soit de même dans les pratiques de médiation pédagogique.

J.Mesnager
IUFM de Nantes
Janvier 1997

¹⁰ Editions DeBoeck