



HAL
open science

Les composantes perceptives de la lecture

Daniel Mellier

► **To cite this version:**

Daniel Mellier. Les composantes perceptives de la lecture. Travaux & documents, 2011, Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives, 38, pp.135–140. hal-02185238

HAL Id: hal-02185238

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02185238v1>

Submitted on 13 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les composantes perceptives de la lecture

MELLIER DANIEL
PSY NCA EA 4306
PROFESSEUR UNIVERSITÉ DE ROUEN

Lire, écrire, compter, sont des activités socialement privilégiées. Elles constituent un capital culturel. Leur apprentissage est clairement recommandé chez l'enfant par les organismes internationaux comme l'UNESCO qui espèrent que l'accès à l'écrit devienne rapidement possible pour les petites filles qui en sont encore souvent écartées.

Les enjeux de ces savoirs sont partagés par les parents qui s'inquiètent des difficultés d'apprentissage scolaire. Il y a néanmoins un poids majeur habituellement accordé à la lecture par rapport à d'autres apprentissages. L'échec à jouer du violon n'est pas pareillement répertorié comme un trouble nécessitant un diagnostic précoce et un traitement spécifique.

La maîtrise de l'écrit repose sur les habiletés perceptives, linguistiques, sociales de l'apprenant. Elles mobilisent les ressources cognitives, émotionnelles, et sont susceptibles de révéler des troubles persistants comme la dyslexie ou la dyscalculie. Elles entrent dans les activités complexes qui sollicitent des compétences de haut niveau.

Deux démarches coexistent pour étudier la lecture au sens de décrire les composantes de sa formation et les éventuelles perturbations de son apprentissage. L'une consiste à définir les conditions de l'apprentissage normal fondées sur le langage oral. L'autre est d'examiner les éléments défailants en cas de troubles, par exemple quand la lecture est perturbée ou empêchée par des troubles praxiques visuo spatiaux, c'est-à-dire quand le suivi des lignes est désorganisé, quand le retour à la ligne est malhabile, quand les erreurs de lecture se concentrent dans la partie médiane des pages et quand, en calcul, il est difficile de suivre la colonne des chiffres à additionner.

Ces approches ne peuvent pas pour autant faire l'économie des aspects culturels, psychoaffectifs, sociaux qui président à ces apprentissages.

LES DIMENSIONS CULTURELLES ET PSYCHO AFFECTIVES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Le savoir lire donne accès à des connaissances autres que celles véhiculées par le ouï-dire. Il confère au lecteur un statut de lettré qui demande la maîtrise de

la lecture plus que le savoir déchiffrer. On attend de lui qu'il sache se conduire en lecteur au sens où il suit les règles d'usage du livre ou du document conformément aux codifications propres à la culture. On respecte le livre c'est-à-dire qu'on en prend soin en évitant de le déchirer, le tacher, le brûler, le tremper. On sait que la narration défile au long des pages et qu'il est malvenu de choisir des pages au hasard pour comprendre l'intrigue. On sait aussi que la mise en page est porteuse de sens : une liste énumère là où un paragraphe explicite des énoncés. Des observations conduites à l'université de Caen par Jean Vivier avaient montré que les adultes illétrés ne connaissent pas les marques courantes des mises en page. Ils tendent à traiter comme équivalents tous les fragments du texte sans inférer que la liste décline les attendus du titre, que le terme souligné ou en gras est important dans la compréhension du texte.

La lecture silencieuse et individuelle ne s'est pas imposée d'emblée comme une norme. Elle devient possible après la lecture conjointe avec le parent, ou un lecteur plus avancé. Elle est suivie de la lecture à haute voix avant de s'exprimer dans l'intimité de la personne. Là aussi il s'agit d'usages culturels qui varient selon les pays et selon les contextes. Si le savoir lire d'aujourd'hui attend de l'apprenant qu'il sache lire silencieusement et qu'il comprenne le sens du texte, cela correspond à un moment de l'évolution culturelle et n'est pas figé. D'autres modalités se manifestent d'ailleurs aujourd'hui dans l'usage des technologies où la machine à lire est inventée. Doit-elle remplacer le lecteur humain ou bien se cantonner à donner une transposition sonore non intonée des signes graphémiques ? Dans le second cas, la machine à lire transpose des graphèmes en sons mais pas en voix qui interprète le sens. Les aveugles, qui usent de ces machines pour lire les textes sur l'ordinateur, disent le désagrément du livre sonore interprété avec des intonations. Ils préfèrent le message brut qu'ils interprètent émotionnellement chacun à sa façon comme le voyant lit visuellement des groupes de lettres puis les colore d'une mélodie vocale. Dans la même ligne, le « slam » propose une forme de texte ou de chant qui évoque la lecture d'antan quand elle était nécessairement accompagnée d'une musique. On sait à ce propos que certains élèves réticents à la lecture et l'écriture se réconcilient avec la chose écrite quand on leur propose de composer du « slam » ou du « rap ». Il y aurait à évaluer aussi le talent du slameur qui mène l'atelier d'écriture avant d'attribuer des vertus magiques à une forme d'expression culturelle artistique particulière.

Sur le plan affectif, la lecture exige la solitude. Elle place le lecteur dans un colloque singulier avec l'auteur. L'autre ne sait pas ce que je lis, comment je le comprends. Cette intimité est parfois difficile à supporter au point d'aller lire et partager avec les autres dans un bistrot ou de préférer se faire lire l'histoire ou écouter en groupe la version audio ou filmée du document.

Nombre des enfants d'hier ont appris à lire dans les livres sacrés et sur les genoux du curé. Elus par le porteur de la morale, ils ont lu le texte sacré dont les profanes et les mécréants ne savent pas la valeur. Plus proche dans l'histoire, le savoir lire est une marque d'ascension sociale mais aussi de potentielle trahison des aînés qui ne savent pas le faire et sont dépendants des lettrés pour correspondre à distance.

DIMENSION LINGUISTIQUE

Une autre composante essentielle réside dans l'aspect psycholinguistique de la lecture. Les compréhensions modernes de l'acquisition de la lecture admettent toutes que la maîtrise de la langue orale fonde celle de la langue écrite. Elles notent d'ailleurs que certaines erreurs de lecture sont normales au sens où elles dupliquent les connaissances orales. Toutefois, si des pays donnent à lire aux enfants dans leur langue maternelle, il n'en est pas de même dans de nombreux cas où l'enfant apprend à lire dans une langue seconde, celle de l'école qui n'est pas celle de la famille. En termes de traitement de langue, cela pose nécessairement la question de savoir si l'enfant peut transférer ses capacités phonologiques et métaphonologiques dans la langue seconde.

Un dernier enjeu concerne les composantes perceptivo motrices de la lecture. C'est sur cette question que nous proposons d'examiner comment les enfants explorent les documents, y compris avant la période dédiée à l'apprentissage.

DIMENSION PERCEPTIVO MOTRICE

Dans la perspective développementale, l'apprentissage de la lecture dans ses composantes perceptivo motrices débute tôt dans la vie, à tout le moins quand l'enfant instrumente sa vision pour suivre des lignes, des colonnes, séparer des motifs dans une image.

Les observations indiquent que vers 9 mois les bébés grattent les images, tapent et repoussent le livre. Cela est retrouvé en Europe, au Sénégal, aux USA. A 15 mois, ils tourment les pages, éventuellement d'un autre livre que celui que lui lit le parent. Ils pointent les motifs vers 18 mois et nomment peu après. Le livre entre dans les formats de communication de telle sorte que le parent met en oeuvre des stratégies pour mobiliser l'attention de l'enfant. Il est tenu sur les genoux, plus tard assis sur le banc mais entouré des bras du parent qui tient le livre. La lecture côte à côte est la dernière étape vers 24 mois. L'interaction est d'ores et déjà régie par les impératifs du dialogue. Les phrases sont composées à deux « (l'adulte en montrant) oh le cheval ! – (l'enfant) beau – oui, un beau cheval – (reprend l'adulte) ».

La composante sensori motrice est particulièrement marquée pour suivre les lignes, explorer les groupes de lettres. On sait que le petit s'aide du doigt pour calibrer son regard sur le mot. On sait aussi, par les travaux chez l'adulte, que l'exploration d'une image est en partie guidée par la cognition.

L'œil est attiré par les plages contrastées, les motifs qui composent des bonnes formes. Il est aussi déplacé selon la question que se pose la personne. Le tracé oculo moteur diffère selon qu'on demande de décrire la scène, de donner l'âge des personnages, de savoir ce qui se passait avant l'image actuelle. De la même façon, un texte n'est pas exploré dans son entièreté. Les yeux prennent l'information utile à la compréhension en anticipant ce qui suit à partir des connaissances pragmatiques par exemple. La pancarte :

ATTENTION A LA LA PEINTURE

posée sur le banc fraîchement repeint a toutes les chances d'être lue sans noter le doublement de l'article. Le lecteur de la phrase « Le train Paris Marseille arrive à l'heure à la gare St Charles » n'est pas soucieux de détailler perceptivement le nom de la gare. Le tracé montrera que les yeux sautent plus loin dans le texte.

Avant d'atteindre ces niveaux d'habiletés, les apprenants ont à domestiquer leur corps et ses segments pour substituer au corps en mouvement un corps silencieux centré sur une perceptivo-motricité fine. Lire comme enfilet des perles ne s'accommode pas de mouvements globaux de l'acteur. La capacité de stabiliser et orienter son attention sur une tâche intellectuelle comme la lecture mobilise les mêmes mécanismes que ceux qui régulent la posture. Dans la ligne de Wallon, on note que l'équilibre sensori tonique assure une fonction de transposition entre la série corporelle et la série intellectuelle (Wallon, 1938).

Netchine (1990) a enregistré les mouvements des yeux et de la tête d'enfants et d'adultes qui lisent quelques lignes d'un texte familier pour eux. Il constate d'abord que l'adulte lit en produisant des saccades oculaires sur les lignes et que les mouvements horizontaux de la tête sont limités à environ 5 degrés. Il confirme que le normo lecteur adulte explore visuellement le texte en plaçant l'œil sur les mots longs, signifiants, et qu'il néglige les mots fonctionnels ou sémantiquement anticipés. La même observation chez l'enfant de 10 ans indique que l'avancée dans le texte est réalisée par le mouvement de tête et que les mouvements des yeux suivent de manière plus continue la succession des mots. La suite de l'étude s'est limitée à enregistrer les mouvements de la tête chez l'enfant pour chercher à en comprendre la fonction dans l'activité de lecture. Les résultats montrent, comme on pouvait l'attendre, que l'amplitude moyenne du mouvement de la tête est respectivement deux fois et quatre fois plus importante à 10 ans et à

7 ans que chez l'adulte. On note aussi que, chez l'enfant, l'amplitude augmente au fil des lignes lues. On en déduit que la participation du mouvement de tête diminue au fil de l'apprentissage de la lecture et qu'elle augmente au long de l'activité comme un indice de l'effort cognitif alloué à la tâche. Enfin, l'auteur a demandé aux enfants de veiller à lire sans bouger la tête. Il remarque alors que seuls les enfants de 10 ans sont en mesure d'effectivement limiter le mouvement de leur tête en se conduisant à la manière des adultes. Autrement dit, la participation de la tête est nécessaire à 7 ans alors qu'elle est optionnelle à 10 ans. Les 10 ans disposent de deux stratégies efficaces pour lire tandis que les plus jeunes sont contraints à recourir à une seule avec engagement global de la motricité.

Des contrôles opérés chez des enfants prélecteurs, âgés de 5 ans, confrontés à deux lignes de bande dessinée montrent qu'ils progressent entièrement dans le document par le mouvement de tête tandis que les yeux explorent les images précédentes. La tête avance globalement vers la droite de la page tandis que les yeux remontent dans le document à rebours vers la gauche. Cela indique que la lecture de document écrit mobilise une stratégie qui n'est vraisemblablement pas rodée par la lecture des images. Toutefois le travail sur bandes dessinées forme le mouvement de gauche à droite propre aux lecteurs des langues européennes.

Un autre contrôle a comparé des lycéens français ou israéliens qui lisent le français ou l'hébreu. On remarque que la participation des mouvements de tête est deux fois plus importante quand le jeune lit dans la langue seconde. D'autres observations indiquent une plus grande participation des mouvements de tête quand le texte est plus complexe. On peut d'ailleurs noter que le lecteur fait usage de pointage du doigt ou de la pointe du crayon pour lire plus « attentivement ».

L'ensemble de ces données indique que la lecture des apprenants requiert une participation globale du corps. La coordination yeux-tête-doigt est facilement observable dans sa formation. Il y a pourtant aussi une participation posturale qui engage le tronc, les appuis sur la chaise, les positionnements du corps relativement au document. Ces éléments, qui désignent des éléments sensori-moteurs co-activés dans la tâche de lecture, donnent des pistes de travail pour le pédagogue ou le rééducateur. Ils entrent dans ce qui peut être facilité chez l'apprenant qui, souvent centré sur le déchiffrement des formes et le codage des sons, n'a pas conscience d'adopter des postures peu propices à un exercice optimal. Le lecteur se met en double tâche, l'une orientée sur la lecture comme activité de langage de reconnaissance de formes (les morphocinèses), l'autre perceptivo motrice comme orientation sur l'organisation spatiale du document (les topocinèses).

De ce point de vue, on retiendra que des déficits dans le soubassement sensori-tonique retentissent sur l'orientation et la stabilisation de l'attention, le contrôle postural (retour à la ligne en lecture) ; les aspects praxiques dans leurs composantes spatiales (les erreurs sont plus fréquentes en milieu de page).

En conclusion, la lecture est une activité socialement privilégiée, qui mobilise des processus cognitifs de haut niveau mais aussi des régulations motrices et posturales très importantes dans les temps de l'apprentissage de la lecture et des formations individualisées des comportements de lecteur. Ces composantes interagissent avec les ressources émotionnelles, sociales qui constituent en grande partie la motivation intrinsèque à apprendre. L'attention portée par le pédagogue à ces composantes perceptivo motrices est une aide à l'apprentissage de l'enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- WALLON, H. (1938). *La vie mentale* (vol. VIII). Paris : Société de Gestion de l'Encyclopédie Française.
- PRÉNERON, C., MELJAC, C, et NETCHINE, S. (1994). *Des enfants hors du lire*. Paris : Bayard. Collection Païdos. Recherche.