

CHAPITRE 1

Partie théorique

L'apprentissage du langage oral se fait en principe de manière naturelle par imprégnation dans un bain linguistique familial, scolaire, social. L'apprentissage du langage écrit suppose d'autres compétences, et demande un investissement volontaire. Ainsi, il n'est pas toujours facile à réaliser.

Comment comprend-on un texte ?

Lire, c'est comprendre. Quelle que soit la nature du texte écrit, savoir lire suppose la compréhension du support proposé. L'aptitude à la lecture n'est pas une compétence segmentaire détachable de la vie courante. Elle constitue en effet une condition nécessaire à l'adaptation sociale et professionnelle des adultes (M. Gaussel, 2015).

On comprend en construisant une représentation (J.F. Richard, 1998) grâce à un processus cognitif complexe se déroulant en plusieurs étapes successives et/ou simultanées (M.D. Gineste, J.F. Le Ny, 2005) à partir d'éléments présents dans le texte. Les énoncés, en effet, donnent différentes sortes d'informations que le lecteur doit décrypter pour accéder à leur compréhension.

Pour y parvenir, des modalités de traitement fonctionnent à plusieurs niveaux.

Au niveau lexical, il faut d'abord reconnaître la forme des mots, puis établir un lien entre le signifiant et le signifié pour chacun de ces mots. Si cet aspect phonologique de la reconnaissance des mots est une composante importante, les adultes peuvent jusqu'à un certain point pallier son insuffisance par des phénomènes de compensation.

Au niveau grammatical, les informations sont contenues à la fois dans les marques grammaticales (genre, nombre, conjugaisons), les mots fonctionnels (prépositions, pronoms personnels, relatifs, adverbes, etc.) et la construction syntaxique (ordre des mots) (M.C. Perret, 2021).

Au niveau sémantique, le sens n'étant pas donné directement par l'énoncé (M.A. Gineste, J.F. Le Ny, 2005), il faut construire une représentation cohérente de l'énoncé. Cette élaboration passe par la sélection des informations pertinentes absolument indispensables à la compréhension (R. Goignoux, S. Cebe, 2013). Elle se poursuit par cycles et assemblages successifs, allant des propositions les plus simples, comme les mots, pour intégrer des unités de plus en plus grandes avec les phrases, puis de morceaux encore plus vastes, que sont les paragraphes, pour enfin atteindre la totalité du texte (M.C. Perret, 2021).

La compréhension n'est pas une représentation isolée et indépendante de chaque proposition mais une représentation unique et globale du texte mettant en relation de façon synthétique les divers éléments qui le composent (J.M. Meunier, 2009).

L'ensemble de ces traitements aboutit à la construction d'un modèle de situation qui est une représentation de ce que dit le texte (W. Kintsch, T. Van Dijk, 1978).

La cohérence de cette représentation est façonnée par un processus inférentiel (J.M. Meunier, 2009), qui associe deux modalités d'interprétation.

Une première s'applique déjà aux informations explicites du texte qui peuvent être voisines ou qu'il faut aller rechercher dans un paragraphe précédent. D'autre part, une composante indispensable permettant d'intégrer les relations causales et spatiales est constituée par le traitement des mots indexicaux qui sont les pronoms personnels, relatifs, etc. Ils n'ont pas de représentation sémantique propre mais leur sens est donné par le contexte textuel.

La seconde modalité traite les inférences dites « optionnelles » ou « élaboratives » qui s'ajoutent au texte, pour l'enrichir. Elles opèrent à partir des connaissances et expériences du lecteur (N. Campion, J.P. Rossi, 1999) et permettent de déduire les informations implicites du texte.

La mémoire intervient dans tous ces différents traitements de manière constante. Dans sa temporalité immédiate d'abord puisque deux informations doivent pouvoir être disponibles simultanément, celle qui est lue maintenant et celle qui a été lue auparavant (N. Blanc, D. Bouillet, 2003). Cette mémoire de travail permet leur mise en relation avec intégration de la nouvelle à la précédente. Leur rétention conjointe doit avoir une durée suffisante pour que puisse s'établir la cohérence entre les différentes propositions du texte (D. Gaonac'h, 2008). Un tel mécanisme permet de condenser les informations au fur et à mesure de la lecture.

La mémoire à long terme concerne la mémoire épisodique (les expériences et les connaissances du lecteur), et la mémoire sémantique (les contenus langagiers). Elle rend possible l'accès au lexique mental, permettant ainsi une représentation de la forme perceptive du mot (écrite) et de la représentation sémantique (sens).

Ces deux types de mémoire fonctionnent de façon concomitante (M.F. Ehrlich *et al.*, 2001).

Comment aborder la lecture d'un livre ?

D'un point de vue étymologique, « lire » vient du mot latin *legere* qui signifie « choisir ». À l'origine, il fallait en effet choisir le découpage des mots dans les textes qui étaient écrits totalement en lettres majuscules sans espace entre elles, donc sans intervalle entre les mots et sans signe de ponctuation. C'était une succession de lettres qu'on devait réorganiser pour pouvoir identifier les éléments lexicaux et leur organisation phonologique. La lecture était souvent faite à haute voix par un tiers spécialisé dans cet exercice. Aujourd'hui, les mots

sont nettement séparés mais le traitement phonologique suppose toujours un choix d'assemblage des lettres entre elles.

Pour comprendre, on a vu qu'il fallait choisir les informations pertinentes, les hiérarchiser, établir des relations logiques entre elles afin de construire une image de la situation.

Quand on décide de lire un livre, on choisit généralement un domaine qui plaît par le thème, la catégorie (récit, documentaire, etc.), une époque de publication, l'auteur, l'aspect du livre, le titre, à moins que l'on y soit contraint par un impératif exogène. Lire le résumé sur la quatrième de couverture influence aussi la décision de lecture.

Une fois ce choix établi, le lecteur a un comportement personnel pour aborder un ouvrage en privilégiant la gestion de lecture qui lui convient le mieux. Chacun a ses préférences entre aller directement à la fin du livre pour consulter la table des matières et cibler ainsi ce qui répond à un intérêt ou à une utilité ou feuilleter toutes les pages pour décider où commencer. Même dans le cas d'un roman, on peut ne pas lire de la première lettre au point final. À la place on peut se focaliser sur les passages concernant un personnage, des actes, des lieux en ignorant des passages descriptifs paraissant ennuyeux. On peut très bien aussi commencer par la fin de l'histoire et n'aborder qu'ensuite le début, etc.

Le rythme de lecture compte beaucoup. Il peut être profitable de consacrer un moment à la lecture en s'isolant sans pour autant s'imposer un nombre de pages, ou, inversement, de s'astreindre à la lecture d'un chapitre mais sans contrainte corporelle. Des pauses plus ou moins longues entre quelques phrases, paragraphes ou chapitres contribuent à maintenir une bonne concentration.

Les mots non immédiatement reconnus ne doivent pas freiner la lecture (M.J. Ransby, H.L. Swanso, 2003). En effet, le lecteur adulte exploitera le contexte pour attribuer aux mots leur sens et comprendre un texte (M. Buruck, 1990). La reconstitution du récit provient plus des habiletés au traitement morphosyntaxique que sur les compétences en phonologie et en décodage. L'adulte, dyslexique ou non d'ailleurs, utilise ses compétences en compréhension orale, ses connaissances lexicales, son savoir, mais aussi tout son vécu, pour saisir le sens d'un texte. (*Les Compensations de l'adulte dyslexique de niveau universitaire*, P. Colé, LG Duncan, E. Cavalli, 2020).

Lire suppose donc une compréhension allant au-delà des mots (M. Gaussel, 2015) pour être notamment utilisables dans des situations concrètes de la vie comme pour faire ses courses, exploiter un document officiel (impôt, sécurité sociale, etc.), crucial au travail (notices d'informations, contrat d'embauche, etc.), ou encore indispensable pour la bonne gestion du foyer (savoir interpréter les contrats de base tels l'électricité, les baux locatifs, etc.) (rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2000). La lecture autorise donc, au-delà de découvertes littéraires, l'appropriation du quotidien le plus élémentaire tout en constituant un rapport général au monde et aux savoirs (E. Nonnou, 2012).

Enfin, se poser systématiquement certaines questions pendant la lecture facilite la sélection des informations pertinentes (ça parle de qui ? de quoi ? ça se

passé où ? c'est comment ?), et de mieux repérer les liens entre les différents éléments morphosyntaxiques, les paragraphes, les chapitres. Ce questionnement est considéré comme un élément essentiel dans le processus de compréhension d'un texte (J.V. Oakhill, K. Cain, 2007).

La relation livre/lecteur

Au fil de tout ce processus, le lecteur entretient avec le livre un rapport à la fois actif et passif.

Il est apparemment actif dans les premières opérations de choix (catégories, auteur, etc.), mais en partie passif car séduit par les influences ou conduit par des besoins.

Il est aussi apparemment passif en se laissant emporter par un récit qui le captive, cependant sa réflexion et son esprit critique font de lui un coauteur actif. Le texte n'existe que par la lecture que l'on en fait (D. Sallenave, 2008). Le lecteur fantasme à partir des mots et projette ses propres visions en parcourant le texte. Il relie à sa façon les événements entre eux, perçoit les évolutions des personnages, lieux, situations, sentiments, les oppositions ou les ressemblances, mais toujours selon sa personnalité (Qu'aurait-il fait à la place du héros, qu'aurait-il éprouvé dans une telle situation ?). Le texte, surtout s'il est long, peut induire un compagnonnage durable avec le livre dont les effets se ressentiront après la lecture. À la fin, il prendra une décision à l'égard du livre en rapport avec la relation qu'il a pu établir avec lui (le conseiller à d'autres, l'offrir, le faire circuler, le conserver pour une éventuelle relecture, le jeter, etc.).

Il y a donc une interaction permanente entre le livre et le lecteur qui fait de l'activité de lecture un véritable engagement.

À qui s'adresse ce livre ?

À ce jour, peu d'études ont été consacrées aux difficultés de lecture chez les adultes et notamment à l'illettrisme qui qualifie ces problèmes chez des sujets ayant suivi un cursus scolaire français normal sans autre handicap associé. On sait cependant qu'en France, 2,5 millions de personnes entre 18 et 65 ans en souffrent, soit 7 % de la population, et que 40 % d'entre eux travaillent.

Par ailleurs, 11,8 % des jeunes Français âgés de 16 à 25 ans rencontrent des difficultés pour lire, parmi lesquels 5,3 % sont en grande difficulté (Journée défense et citoyenneté, 2019), alors que la prévalence mondiale de la dyslexie est estimée à 10 % (Dyslexia International, 2014). Ces personnes quittent généralement le système scolaire après le collège pour s'orienter vers un enseignement professionnel (De La Haye *et al.*, 2008), mais certains, de plus en plus nombreux, accèdent aux études universitaires malgré la persistance de leurs difficultés (environ 1,4 % en France).

Une Agence nationale de lutte contre l'illettrisme a vu le jour en 2000 et l'État a mis en place un « Plan Illettrisme » en 2013. Des structures de l'Éducation nationale (GRETA : groupements d'établissements) proposent des formations

spécifiques pour adultes en situation d'illettrisme afin de valider les compétences des salariés alors que de nombreuses associations se sont investies dans ce domaine.

D'autre part, 300 000 personnes adultes souffrent d'un trouble du langage acquis lié à une lésion cérébrale, entraînant un déficit de la communication avec des difficultés de compréhension et d'expression, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Enfin, 1 million de personnes de plus de 65 ans sont aujourd'hui atteintes par la maladie d'Alzheimer en France (Journée mondiale Alzheimer, 2021) et une rééducation des troubles cognitifs associés est désormais préconisée chez elles pour maintenir ou récupérer des compétences antérieures associées au langage écrit.

Ainsi, l'effectif global concerné par ce problème apparaît important et varié. C'est pourquoi nous avons réuni dans cet ouvrage 100 textes originaux pour adultes écrits selon les règles d'apprentissage et les modalités de compréhension de la lecture que nous avons déjà mises en œuvre au profit d'un jeune public dans : *130 Exercices pour comprendre un texte* (M.C. Perret, 2021).

Méthode d'utilisation

Chaque texte possède un titre pour que le lecteur puisse éventuellement opérer une sélection selon ses envies en s'aidant du répertoire proposé en tête de chaque catégorie.

Il est aussi systématiquement illustré par un dessin cohérent ou non avec le texte. La décision à prendre à cet égard suscite une argumentation orale que le lecteur devra développer en reprenant des informations pertinentes de l'énoncé pour justifier son choix. La bonne réponse est donnée chaque fois en italique en début de corrigé.

Certaines questions posées à la fin des textes servent à vérifier que les inférences nécessaires ont été convenablement réalisées, celles qui sont obligatoires pour établir la cohérence et les optionnelles pour enrichir la représentation de la situation. Leur corrigé est disponible à la fin de chaque chapitre. D'autres feront appel au jugement, aux opinions et peuvent donc ouvrir des débats lorsque plusieurs personnes travaillent en groupe.

Pour plus de clarté les textes sont classés en quatre catégories, sachant que l'on peut trouver des éléments descriptifs dans un texte narratif et inversement. Certains textes portent le même titre suivi d'un numéro. Il s'agit soit de la même histoire racontée en plusieurs chapitres comme dans un livre, soit différents textes illustrant la même thématique comme dans une suite d'articles.

L'ordre de présentation des textes n'est pas un ordre impératif de lecture. Comme il a été expliqué précédemment, le choix reste un élément moteur dans la motivation du lecteur.

Bibliographie

Blanc N, Brouillet D. Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre. Paris : In Press ; 2003.
Buruck M. Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Dev Psychol* 1990;26(3):439-54.

- Colé P, Duncan LG, Cavalli E. La dyslexie à l'âge adulte. Approche neuropsychologique. Paris : De Boeck ; 2020. p. 287-317.
- Campion N, Rossi JP. Inférences et compréhension de texte. *Année Psychol* 1999;99:493-527.
- De La Haye F, Gombert JE, Rivière J, Rocher T. Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Note d'information. DEPP. 2008. Disponible sur : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9297/evaluations-les-en-lecture-dans-le-cadre-de-la-journee-d-appel-de-preparation-a-la-defense-annee-200?_lg=fr-FR.
- Gaonac'h D. Mémoire et compréhension : rôle et fonctionnement de la mémoire de travail dans les activités cognitives. 6^e colloque de la FNAME, Châtelleraut, 2008, in press.
- Gaussel M. Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFE. Lyon : ENS de Lyon ; 2015.
- Gineste MD, Le Ny JF. Psychologie cognitive du langage. Paris : Dunod ; 2005.
- Goigoux R, Cèbe S. Apprendre à comprendre les textes narratifs. Paris : Retz ; 2013.
- Kintsch W, Van Dijk TA. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol Rev* 1978;85(5):363-94.
- Meunier JM. Mémoires, représentations et traitements. Paris : Dunod ; 2009.
- Nonnou E. Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 2012;45:7.
- Oakhill J, Cain K. Children's comprehension problems in oral and written language. Guilford Press: London; 2007.
- OCDE. La littératie à l'ère de l'information. Paris ; 2000.
- Perret MC. 130 exercices pour comprendre un texte. Paris : Elsevier Masson ; 2021.
- Ransby MJ, Swanson HL. Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *J Learn Disabil* 2003;36(6):538-55.
- Richard JF. Les activités mentales. Paris : Armand Colin ; 1998.
- Sallenave D. Castor de guerre. Paris : Gallimard ; 2008.