

*Chez bon nombre de praticiens de la lecture, la subvocalisation n'a pas bonne presse. Pour les pédagogues, l'enfant qui subvocalise en situation de lecture silencieuse n'est pas un bon lecteur. Pour les formateurs d'adultes, il en est de même : les publicités des stages de lecture rapide soulignent la nécessité de se débarrasser d'une subvocalisation jugée intempestive. La subvocalisation fait donc l'objet d'un préjugé négatif.*

*Sans vouloir remonter aux origines de ce préjugé, rappelons brièvement la façon dont la subvocalisation est présentée dans le cadre des méthodes classiques d'enseignement de la lecture.*

*Suivant la conception la plus classique de l'apprentissage de la lecture, celui-ci s'effectue le long d'un continuum dont les deux bornes extrêmes sont la lecture à haute voix et la lecture silencieuse.*

## LA SUBVOCALISATION EN QUESTION\*

par Jacques FIJALKOW

(Texte de référence du Séminaire  
"Méthodologie de la recherche en  
langage écrit" donné à l'UNADRIO  
- PARIS mars 87).

**J. FIJALKOW**

Psychologue  
UER Sciences  
du Comportement  
et de l'Éducation  
Université de Toulouse  
Le Mirail.  
5, Allée Antonio Machado  
F. 31058 TOULOUSE Cedex  
Tél. 61.41.11.05.

Au début en effet toute lecture est lecture orale. On considère que l'enfant, en apprenant les règles de correspondance grapho-phonétique, apprend à transformer l'écrit en oral. La connaissance qu'il a de la langue parlée lui permet alors, associativement, de comprendre le sens du message. De l'écrit à l'oral et de l'oral au sens la chaîne est linéaire.

Comment va s'effectuer l'apprentissage par la suite ? On considère généralement que la séquence signe-son-sens, d'abord très lente, va s'accélérer peu à peu sous l'effet de l'exercice. La relation entre le signe et le sens, lente et indirecte au début, va se faire de plus en plus vite pour devenir quasi immédiate. Que s'est-il passé ? L'oral a progressivement disparu, il a été peu à peu effacé, inhibé, éteint. La relation signe-son-sens est devenue signe-sens. L'accès au sens d'abord indirect, médiatisé par l'oral, se fait maintenant directement, sans la médiation de l'oral. La lecture est plus rapide au fur et à mesure que l'étape orale raccourcit.

Entre les deux temps extrêmes du «tout oral» et du «tout silencieux», se niche la subvocalisation. Le sujet en effet ne passe pas brutalement d'un état à l'autre - de la lecture à haute voix à la lecture silencieuse - il passe par une phase intermédiaire au cours de laquelle l'oral haut et clair du début se fait de plus en plus discret, de moins en moins audible. Le sujet ne dit plus franchement le texte, il le subvocalise. Les injonctions répétées de l'enseignant l'invitant à «lire à voix basse» puis «dans la tête» n'y sont évidemment pas étrangères.

Dans cette perspective donc, l'apprentissage est continu, il va de la lecture orale à la lecture silencieuse, en passant par la subvocalisation. La courbe d'apprentissage est, dans un premier temps, la montée de l'oral et, dans un second temps, sa chute. C'est, d'autre part, une vitesse de plus en plus grande, en proportion directe de la diminution de l'oral. La progression est évaluée en termes de vitesse de lecture (de moins en moins d'oral). L'enfant qui subvocalise indique qu'il n'est pas encore arrivé au terme de l'apprentissage, à une lecture parfaitement silencieuse. Le sujet qui subvocalise «encore» manifeste qu'il est en chemin et non pas arrivé au but.

A cette conception classique de l'apprentissage s'oppose la conception anti-orale à laquelle, dans la tradition francophone, est attaché le nom de Decroly\* et la méthode globale. Ce courant est revenu au centre de l'actualité à la suite des

(voir HAMMAÏDE, 1976)

propositions de Foucambert. La méthode idéo-visuelle, dont ce courant défend le principe, voit en l'oral son ennemi héréditaire.

La proposition de base est celle d'une lecture directe, sans oral, c'est-à-dire sans intermédiaire entre l'écrit et le sens. Le principe fondamental est de remplacer la relation signe-son-sens par la relation signe-sens. L'oral est jugé inutile à tout moment de l'apprentissage. On affirme que le sens peut être atteint sans passer par l'intermédiaire que constitue la connaissance qu'a l'enfant de la langue parlée dans laquelle est écrit le message. Les défenseurs de cette conception affirment que si l'on enseigne dès le départ aux enfants à chercher le sens du message sans recourir à l'oral, sous quelque forme que ce soit, et surtout pas au déchiffrement de la démarche classique, on n'observera pas par la suite de subvocalisation. La subvocalisation, en effet, n'est à leurs yeux qu'une séquelle d'un enseignement qui a utilisé l'oral. La subvocalisation est considérée comme un élément non seulement inutile mais même nuisible. Si la vitesse de lecture est jugée insuffisante c'est à la subvocalisation qu'on en attribue la responsabilité. Si la compréhension est insuffisante c'est parce que l'enfant, empêtré dans l'oral, ne travaille pas le sens.

En somme, pour les partisans de la position classique, la subvocalisation est une sorte de maladie infantile de la lecture, une étape nécessaire par laquelle il faut passer avant d'atteindre une lecture adulte débarrassée de sa langue orale. Les partisans d'un enseignement idéo-visuel ont une position plus sévère : pour eux, la subvocalisation est à exclure radicalement de la lecture. Elle n'a, à aucun moment, sa place dans l'acte de lire. C'est moins à leurs yeux une maladie infantile qu'une perversion de celle-ci. Il faut faire en sorte qu'elle n'apparaisse jamais.

On remarquera toutefois que les deux positions s'accordent pour considérer la subvocalisation comme un reste d'oral et comme ce qui freine la vitesse de lecture. La question est alors de savoir dans quelle mesure les faits confirment ou infirment cette façon de voir.

BROOKS (1984), dans le cadre d'un historique de la lecture silencieuse, rapporte deux recherches intéressantes pour notre propos. La première est celle de BUSWELL (1945), à qui il avait été demandé d'évaluer les résultats d'expériences de lecture silencieuse conduites à grande échelle dans les écoles de Chicago à partir de 1935. L'évaluation a été effectuée en 6<sup>e</sup> année alors que la méthode avait été appliquée en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année. Une des conclusions intéresse notre propos : on observe un mouvement des lèvres pendant la lecture chez 18 % des enfants ayant appris avec une méthode silencieuse, soit près d'un enfant sur cinq, alors qu'on était en droit de s'attendre à un pourcentage nul. Mais on est encore plus surpris si l'on ajoute à ceci le fait que 23 % des enfants ayant appris avec une méthode orale manifestent également des mouvements des lèvres au cours de la lecture. La différence est significative, vu la grandeur des échantillons, mais elle est bien plus petite que celle à laquelle on s'attendait à partir d'une perspective idéo-visuelle.

La recherche canadienne de Neville (1965, 1968) confirme, de manière expérimentale et donc mieux contrôlée, la conclusion précédente. Neville compare en effet les manifestations de subvocalisation dans trois groupes de jeunes enfants auxquels elle a enseigné à lire pendant six semaines suivant des démarches orales (deux groupes) ou silencieuse (un groupe). Les résultats montrent que, contrairement aux attentes des partisans de la lecture silencieuse, la subvocalisation apparaît le plus fréquemment dans le groupe à lecture *silencieuse* et non pas dans les groupes à lecture orale comme on aurait pu le supposer.

Si l'on ne se satisfait pas du modèle d'apprentissage classique et si l'on reconnaît que la position idéo-visuelle n'est pas confirmée par les faits, il nous faut donc envisager une troisième solution. Nous proposons alors de considérer qu'il existe un mécanisme psychologique que nous appellerons l'auto-langage, et que ce mécanisme intervient de manière nécessaire et positive dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que, dans certaines circonstances, chez le lecteur expérimenté.

On dira qu'il y a auto-langage chaque fois que le sujet, au lieu d'utiliser le langage à des fins de communication avec les autres, se sert du langage pour lui-même, de façon réflexive. De cet usage du langage à des fins privées résulte que l'activité d'auto-langage n'est pas nécessairement apparente à un observateur qui

n'est pas le locuteur.

Un minimum d'auto-observation permet à chacun d'entre nous de se rendre compte qu'il recourt régulièrement à ce mécanisme. Deux exemples familiers à tout un chacun en témoignent. C'est ainsi que tout lecteur exercé peut observer qu'il lui arrive de subvocaliser le texte qu'il est en train de lire. Ceci peut se produire pour un mot-néologisme, mot d'origine étrangère, mot long, inattendu, etc. Ceci peut se produire aussi devant un texte, un texte technique par exemple. C'est aussi fonction de l'état du sujet : fatigue ou difficultés de concentration dues au bruit. Mais la mise en œuvre de l'auto-langage ne s'arrête pas aux situations de lecture-écriture. C'est ainsi qu'on va se répéter le numéro de téléphone que l'on vient de lire ou d'entendre dire avant de pouvoir l'écrire ou le composer sur le cadran. Ainsi, dans des situations de lecture ou de mémoire immédiate, le sujet recourt à l'auto-langage. Toutes ces situations ont un trait commun : un certain degré de difficulté cognitive. L'auto-langage intervient quand le sujet est en difficulté, il apparaît comme un des moyens qu'il met en œuvre pour résoudre le problème qu'il rencontre.

*(Pour une revue d'ensemble voir SPRENGER-CHAROLLES, 1986).*

Ces observations anecdotiques sont confirmées par des recherches expérimentales\*. On peut en prendre pour exemple les travaux de Pynte sur la perception de stimuli écrits. Pynte et Noizet (1970) montrent que le seuil de reconnaissance perceptive de trigrammes est fonction de leur signification : les trigrammes sigles tels que PCF ou CRS sont plus vite identifiés que les trigrammes non sigles comme LAP ou JUC. Il est aussi fonction de leur prononçabilité : les trigrammes prononçables du type CCC comme SRF ou PNC. L'hypothèse que le sujet procède à un travail d'auto-langage en situation de perception tachistoscopique s'impose donc, que le trigramme soit significatif ou non.

*(PYNTE, 1973)*

L'existence d'une prononciation implicite au cours de la perception visuelle de stimuli verbaux est à nouveau manifeste\* quand on compare les seuils de discrimination et d'identification des trigrammes THG ou VGT, qui sont à porter au crédit de l'auto-langage.

*(PYNTE, 1973)*

La troisième expérience\* porte sur l'identification de nombres. Il s'agit de nombres de un chiffre (2, 5, 7, 9) ou de deux chiffres, ces derniers étant obtenus en ajoutant un zéro après les premiers (20, 50, 70, 90). Tous les chiffres se prononcent en une syllabe tandis que la prononciation des nombres se fait en deux ou trois syllabes (pour 50), trois ou quatre syllabes (pour 70) ou quatre syllabes (pour 90). Il est alors intéressant de constater que le nombre d'erreurs et le seuil d'identification ne sont pas les mêmes dans les quatre cas quand on passe des chiffres aux nombres. On constate en effet que, alors que le changement est identique sur le plan visuel, le nombre des erreurs avant l'identification et le seuil d'identification diffèrent et qu'ils diffèrent précisément en fonction du nombre de syllabes nécessaires pour prononcer le stimulus. L'hypothèse d'une prononciation implicite rend parfaitement compte de ces résultats.

*(PYNTE, 1974)*

Une quatrième expérience renforce cette conclusion\*. Le sujet a pour tâche de lire une série de trois nombres projetés sur un écran. Le nombre situé au centre se prononce en une ou deux syllabes (trente) ou trois quatre syllabes (quatre vingt dix). La variable dépendante est le temps de fixation. On constate alors que le temps de fixation sur le nombre placé au centre est d'autant plus long que celui-ci comporte de syllabes. Une reprise de l'expérience avec les deux chiffres 2 et 8 combinés pour former soit 28 (deux syllabes) soit 82 (trois ou quatre syllabes) produit les mêmes résultats.

Les expériences de Pynte ont été réalisées sur des étudiants en psychologie. Elles démontrent éloquentement que l'auto-langage intervient chez l'adulte dans des situations de perception de mots, de chiffres ou de nombres. Nous nous proposons maintenant de mettre en évidence que ce mécanisme intervient également chez l'enfant. Les expériences réalisées dans notre équipe portent sur des enfants entendants et, pour être plus convaincantes, elles ont été réalisées également sur des enfants sourds\*. Pour des raisons de commodité pratique nous avons opté pour un matériel de type papier-crayon.

*(Ces expériences ont été réalisées dans le cadre de thèses de doctorat de psychologie par Angeline LILVA (enfants entendants) et Eliane FJALKOW (enfants sourds).)*

La première recherche vise à montrer que l'auto-langage existe chez l'enfant. Pour ce faire, nous créons une situation expérimentale dont nous empruntons le

principe à Conrad (1979). Il s'agit d'une tâche de mémoire immédiate de mots écrits. Le matériel expérimental se compose de mots appartenant à deux types de listes : une liste de mots dite homophones et, alternativement, une série de mots hétérophones. Après présentation de chaque liste, ils doivent reproduire les mots de la liste dans l'ordre où ils leur ont été présentés.

Le raisonnement est le suivant : si le sujet fait usage d'auto-langage, la similitude des mots de la liste homophone va constituer une gêne pour lui et il fera donc davantage d'erreurs dans les séries homophones que dans les séries hétérophones. En divisant le nombre d'erreurs homophones par le nombre total d'erreurs, on obtient un coefficient qui est d'autant plus élevé que le sujet fait usage d'auto-langage.

L'analyse des réponses montre que, chez les enfants entendants, le plus grand nombre manifeste une activité importante d'auto-langage : sur 77 enfants de CE1 ayant participé à cette expérience, 63 ont un coefficient supérieur à 50. Dans un échantillon d'enfants sourds allant du CP à la 6e, 13 sujets sur 25 manifestent une utilisation soutenue de l'auto-langage, ce qui est considérable eu égard à la représentation que l'on se fait généralement du rôle que joue le langage dans la vie mentale des enfants sourds.

Dans cette première expérience, tout comme dans celles de Pynte, il est difficile d'expliquer les résultats observés autrement qu'en invoquant une activité d'auto-langage. Il est clair néanmoins que, dans les deux cas, l'auto-langage a un statut de variable invoquée qui peut laisser planer un doute. Afin de lever celui-ci, une seconde expérience est réalisée visant à manipuler directement l'auto-langage.

Dans cette seconde expérience, l'auto-langage n'est plus une variable intermédiaire mais une variable dépendante. S'il s'avère possible de manipuler l'auto-langage on considèrera que c'est bien lui qui intervient dans cette situation.

On se propose alors, pour un groupe expérimental, d'augmenter l'utilisation de l'auto-langage et, pour un autre groupe de la diminuer.

Le premier groupe se retrouve dans la situation expérimentale de la première expérience mais cette fois, au lieu de lui laisser faire usage librement d'auto-langage, on l'incite fortement à en faire usage en lui imposant une verbalisation explicite des mots lors de leur présentation visuelle par l'expérimentateur. Si l'auto-langage, comme nous le pensons, intervient dans ce type de situation, son usage étendu devrait se traduire pour ce groupe par des coefficients supérieurs à ceux obtenus dans la première expérience.

Dans le second groupe, on se propose, au contraire, de faire obstacle à l'utilisation de l'auto-langage en mobilisant les moyens que celui-ci utilise, sans soumettre pour autant les sujets à une surcharge cognitive. On impose donc aux sujets de compter jusqu'à six («un, deux, trois, quatre, cinq, six») lors de la présentation visuelle des mots. On espère, grâce à cet artifice, empêcher l'auto-répétition des mots à mémoriser, ce qui devrait se traduire par une baisse des coefficients d'auto-langage par rapport à la première expérience.

On dispose d'un troisième groupe, groupe témoin, qui est soumis à une répétition pure et simple de l'expérience initiale. L'hypothèse est que, dans ce cas, l'auto-langage n'étant soumis ni à des effets d'excitation ni à des effets d'inhibition, le niveau d'utilisation observé lors de la première expérience réapparaîtra lors de sa réplication intégrale.

Les sujets ayant obtenu un faible coefficient d'auto-langage dans la première expérience ont été regroupés dans le premier groupe, les sujets ayant eu un coefficient élevé l'ont été dans le second et les sujets ayant eu un coefficient moyen ont formé le groupe contrôle.

Les résultats obtenus chez les enfants entendants et chez les enfants sourds correspondent parfaitement à nos hypothèses dans chacune des trois conditions expérimentales.

La question qui se pose maintenant est de savoir s'il existe un quelconque rapport entre, d'une part l'auto-langage tel qu'il apparaît dans cette tâche et, d'autre part, la lecture et l'écriture. Si, comme nous le supposons, l'auto-langage intervient également en situation de lecture et d'écriture, on devrait pouvoir observer des corrélations entre le niveau de performance obtenu dans la tâche de mémoire

immédiate et celles de lecture d'une part et d'écriture d'autre part. Ces corrélations pourront alors être imputées au facteur qui leur est commun, l'auto-langage.

Des épreuves de lecture et d'écriture ont donc été élaborées ou adaptées et les enfants déjà examinés ont été soumis à celles-ci. Les corrélations ont été calculées avec les résultats obtenus dans la première expérience.

Chez les enfants entendants les corrélations sont toutes significatives. Chez les enfants sourds, où il a fallu distinguer deux groupes d'âge, les résultats ne sont pas concluants chez les plus jeunes mais, chez les plus âgés, ils tendent à l'être en lecture et le sont en écriture.

Le fait d'obtenir, globalement, les corrélations attendues, est encourageant mais n'est pas suffisant pour qu'on puisse affirmer que l'auto-langage intervient effectivement dans la lecture et l'écriture. Le pas suivant dans notre démonstration va donc consister à montrer que l'auto-langage intervient *dans* la situation de lecture elle-même.

Pour ce faire, on présente aux enfants des textes dans lesquels figure une lettre déterminée. Le lecteur a pour consigne de souligner cette lettre chaque fois qu'elle a sa valeur phonémique modale. Soit, par exemple, la lettre *i*. Son phonème est [i]. Les enfants doivent souligner le *i* de vite mais ne pas souligner le *i* de matin.

Le raisonnement est le suivant : si, en cours de lecture, le sujet procède à un travail d'auto-langage, il soulignera les lettres à phonème non modal. Par contre, le fait d'oublier de souligner des lettres à phonème modal ou de souligner par erreur des lettres à phonème non modal témoigne d'une non utilisation de l'auto-langage. Le nombre de lettres modales soulignées et le nombre de lettres non modales non soulignées offrent une mesure de degré d'utilisation de l'auto-langage par le sujet.

Par ailleurs, la consigne donnée au sujet met l'accent sur la compréhension et la mémorisation du texte en l'informant que, sa lecture faite, il devra répondre à des questions sur celui-ci. Les réponses aux 20 questions posées après lecture nous fournissent un indice de compréhension du texte. Cette disposition présente deux avantages. Elle permet d'abord d'instituer une situation qui est avant tout une situation de lecture. Elle permet ensuite de voir, dans une même situation, s'il existe, comme nous en faisons l'hypothèse, une corrélation entre l'auto-langage et la compréhension.

L'expérience a été conduite, chez les entendants, avec trois textes différents demandant respectivement le soulignage des *i*, *a* et *le*. Chez les enfants sourds, trois autres textes ont été élaborés, les enfants avaient à souligner les lettres *i*, *a* ou *u*.

Les résultats, globalement, répondent à nos hypothèses, plus nettement tout au moins dans le cas des enfants entendants. Dans l'ensemble les indices de soulignage et de compréhension vont de pair. On remarque, par exemple, à un niveau macroscopique, que dans chaque échantillon, les trois textes s'ordonnent de la même façon pour le soulignage et pour la compréhension : plus il y a d'auto-langage et plus la compréhension est bonne. Cette corrélation reproduit donc, à l'intérieur d'une même situation de lecture, celle que nous avons observée de l'extérieur, entre l'auto-langage en situation de mémoire immédiate et une tâche indépendante de lecture.

Arrivés à ce point de la réflexion, il nous paraît possible d'affirmer que l'auto-langage participe bien à l'acte de lire des jeunes enfants, et ce particulièrement dans le cas des entendants. Nous nous proposons maintenant de faire un pas de plus en tentant de démontrer que la maîtrise de l'auto-langage est une condition de maîtrise de la lecture elle-même.

Pour nous assurer que c'est bien l'auto-langage qui intervient dans la situation de mémoire immédiate de la première expérience, nous avons réalisé une expérience consistant à intervenir directement sur l'auto-langage. Nous procéderons ici de la même façon : constatant qu'il existe une corrélation dans une même situation de lecture entre l'auto-langage et la compréhension, nous nous proposons d'intervenir directement sur l'auto-langage afin de voir si, comme nous le supposons, la compréhension de texte s'en trouve améliorée.

L'expérience est réalisée non pas sous la forme d'une expérience de laboratoire mais plutôt à la façon d'une rééducation. Les sujets sont des enfants mauvais lecteurs utilisant peu l'auto-langage.

Dans son principe, la démarche consiste à sélectionner un groupe d'enfants mauvais lecteurs et, lors de séances d'entraînement spécifique, à leur enseigner à faire usage de l'auto-langage. Un groupe d'enfants comparables n'est pas soumis à cet entraînement pour servir de groupe témoin. Un pré-test passé après celui-ci permet d'évaluer le chemin parcouru, de même qu'un questionnaire rempli par les enseignantes des enfants.

Chez les entendants, l'expérience porte sur 12 enfants, 4 formant le groupe expérimental, 4 le groupe témoin et 4 autres, bons lecteurs, un second groupe témoin. Les deux premiers groupes comportent chacun deux garçons et deux filles. Les groupes ont été constitués sur la base des notes obtenues dans les trois textes de lecture de l'expérience précédente, du coefficient d'auto-langage de la première expérience, et de l'avis de l'enseignante.

L'entraînement du groupe expérimental consiste en 10 séances de travail de 20 à 30 minutes au cours desquelles une expérimentatrice travaille avec un enfant. Chaque séance permet la réalisation de 3 tâches au maximum. Les tâches utilisées sont des tâches de mémoire immédiate pour la réalisation desquelles on enseigne à l'enfant à utiliser l'auto-langage et à passer d'une vocalisation explicite à une vocalisation implicite. 14 matériels ont été élaborés permettant la réalisation de 27 tâches qui passent progressivement de la manipulation d'objets physiques à celle d'un matériel oral puis écrit.

Pour le groupe témoin, une des deux expérimentatrices rencontre un à un les enfants et procède avec lui à des activités occupationnelles : dessin, lecture de récits, etc.

Les pré-tests et les post-tests sont trois textes avec closure. L'expérience se déroule de janvier à juin.

Les résultats montrent une baisse sensible du nombre d'erreurs commises par les sujets du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test dans chacun des trois textes, ce qui n'apparaît pas pour les groupes témoin. On observe également que le groupe expérimental qui, au pré-test avait les mêmes résultats que le groupe témoin, distance celui-ci lors du post-test. Les évaluations provenant des maîtres font état de légers progrès en lecture mais pas dans la scolarité en général.

Chez les enfants sourds, l'expérience porte sur quatre enfants ; deux enfants sont soumis aux conditions expérimentales et les deux autres forment le groupe témoin. Les mêmes principes président à l'organisation de l'expérience toutefois celle-ci est conduite sur une plus petite échelle du point de vue de la durée (un mois), du nombre de tâches (14) et du nombre de séances (6). Le groupe témoin, à la différence de ce qui se passe pour les enfants entendants, utilise rigoureusement le même matériel et réalise exactement les mêmes tâches que le groupe expérimental mais, l'auto-langage ne faisant pas pour lui l'objet d'un enseignement, ces tâches apparaissent comme des tâches de mémoire immédiate.

Les résultats montrent une diminution des erreurs de closure des deux enfants du groupe expérimental et une augmentation de celles des deux enfants du groupe témoin. On observe également que l'écart entre les groupes expérimental et témoin se creuse entre le pré-test et le post-test.

Chez les enfants sourds comme chez les enfants entendants l'expérience est donc concluante et confirme l'hypothèse que l'entraînement à l'auto-langage permet d'améliorer les résultats en lecture. L'auto-langage apparaît dès lors comme un mécanisme facilitateur de l'acte de lire.

Au terme de cette série d'expériences portant sur des enfants entendants et sur des enfants sourds, il apparaît, globalement, que l'hypothèse que les enfants font usage d'auto-langage est vérifiée. Mieux encore, il est possible de dire que non seulement, l'auto-langage n'est pas une gêne pour la lecture mais qu'au contraire il va de pair avec elle et permet même son développement.

La thèse idéo-visuelle se trouve mise en échec sur le plan des faits : nos données confirment et complètent les conclusions apportées par Buswell (1945) et Neville (1965, 1968).

Arrivés à ce point de la réflexion, plusieurs points demandent à être précisés de façon à dissiper un certain nombre de malentendus persistants à propos de ce que l'on appelle « la subvocalisation ».

## 1. Malentendus sur la nature de l'objet discuté.

Il importe en effet de distinguer clairement au plan conceptuel «subvocalisation» et «auto-langage». La subvocalisation et l'auto-langage sont deux activités cognitives différentes.

La subvocalisation nous apparaît, conformément à la définition traditionnelle, comme la manifestation discrète d'une activité de déchiffrage, c'est-à-dire la vocalisation à mi-voix d'un texte écrit, sans quelque intention de compréhension que ce soit.

L'auto-langage, par contre, est la partie visible de l'iceberg du langage qu'utilise un lecteur en difficulté pour mener à bien sa lecture. Ce qui est apparent est de nature phonétique mais la dimension sémantico-syntaxique sous-jacente pour être non apparente n'en est pas moins présente selon nous.

Dans le premier cas, le lecteur procède à un pur transcodage de l'écrit en oral en appliquant des règles de correspondance. Tout lecteur francophone ne comprenant pas le latin peut ainsi «dire» plutôt que «lire» un texte écrit dans cette langue. Il utilise pour ce faire certaines propriétés superficielles du langage.

Dans le second cas, le sujet procède à une véritable activité de langage. Pour pouvoir lire, il mobilise pleinement son savoir langagier afin de comprendre le sens du message.

La subvocalisation est une activité de transcodage de l'écrit en oral alors que l'auto-langage est une activité de compréhension de l'écrit qui s'appuie sur la connaissance qu'a le sujet de la langue ; des manifestations orales en témoignent.

La confusion entre ces deux activités tient à ce que, du point de vue de l'observateur - sous réserve d'observations plus fines - rien ne ressemble plus à une activité de subvocalisation qu'une activité d'auto-langage ! Pour un observateur pressé rien sans doute ne différencie un enfant qui subvocalise d'un enfant qui parle son texte.

Cette confusion s'explique aussi sur une base historique : les méthodes basées sur le déchiffrage étant les plus anciennes, on a continué à interpréter en termes de produits du déchiffrage le comportement d'enfants qui, éduqués suivant des méthodes reposant davantage sur le sens, procédaient en fait à un travail d'auto-langage.

## 2. Malentendus sur l'origine de ce comportement

La subvocalisation est, comme nous venons de le dire, le résultat d'une méthode de lecture basée sur le déchiffrage : l'enfant exercé à opérer un transcodage écrit-oral effectue celui-ci à mi-voix.

L'auto-langage renvoie par contre au «langage intérieur», à la «pensée verbale» dont parle Vygotsky (1986) qui procède elle-même du «langage égocentrique» mis en évidence par Piaget (1923).

Pour comprendre ce qu'est véritablement l'auto-langage, il faut donc cesser de le situer dans le prolongement de la lecture à haute voix et l'examiner sous l'angle du langage privé. On est alors renvoyé à la question complexe de la genèse des relations entre le langage et la pensée chez l'enfant. C'est donc à l'objet du débat fameux entre Piaget et Vygotsky qu'il convient de se référer pour ce qui concerne l'origine de l'auto-langage observable en lecture et non pas aux méthodes de lecture auxquelles, en l'occurrence, on prête, me semble-t-il, plus de pouvoir qu'elles n'en ont. Suivant cette position, la question de l'auto-langage, pour être comprise, devrait être référée à la problématique de la genèse du langage intérieur chez l'enfant.

Dans sa réponse à Vygotsky (1966, page 393), Piaget évoque «la fréquence du langage égocentrique chez les petits en cas de difficulté dans l'action». Si l'on se souvient de l'observation faite plus haut que l'adulte recourt à l'auto-langage en cas de difficulté cognitive, la reconnaissance de ce fait dans le langage égocentrique consolide notre hypothèse : l'auto-langage est bien à situer dans le prolongement génétique du langage égocentrique et non pas dans celui des méthodes de lecture.

### 3. Malentendus sur les fonctions

La subvocalisation, en tant qu'elle n'est qu'un transcodage poursuivi à mi-voix, ne paraît pas avoir de fonction bien précise pour la lecture. Tant que l'enfant ne comprend pas que le texte est langage, la subvocalisation comme l'oralisation dont elle procède, est un pur exercice de code dont on ne voit pas bien quelle pourrait être l'utilité pratique pour la compréhension de l'écrit.

L'auto-langage, par contre, est fondamentalement fonctionnel. Mobilisation du langage au secours de la pensée mise en difficulté, par le texte écrit il remplit assurément un rôle capital. Il est encore difficile de se prononcer de manière précise sur la nature exacte de celui-ci. Le fait toutefois que le sujet recoure à l'auto-langage en cas de difficulté et tout spécialement en situation de mémoire immédiate, nous amène pourtant à formuler l'hypothèse que l'auto-langage sert essentiellement à retenir l'information et, dans le cas particulier de la lecture à la retenir pour la comprendre.

Tout se passe comme si le sujet, confronté à une information qu'il ne pouvait comprendre immédiatement, procédait à une auto-répétition de celle-ci. Cette auto-répétition verbale lui permettrait de maintenir présente une information qui aurait disparu s'il ne mettait pas en œuvre cette stratégie. L'information ainsi retenue aurait l'avantage de donner plus de temps aux mécanismes de compréhension pour résoudre la difficulté. Pour illustrer ceci d'un exemple simplifié à l'extrême, on pourrait imaginer que l'auto-répétition mentale des mots principaux d'un texte difficile a pour fonction de fournir aux mécanismes cognitifs de compréhension de phrase, un temps plus long pour reconstruire le sens de la phrase en allongeant la durée de vie de ses éléments.

De même que la psychologie génétique nous fournit un fil conducteur par le biais de la filiation entre le langage égocentrique et le langage intérieur, la psychologie générale nous invite à analyser la place de l'auto-langage dans l'acte de lire suivant un axe temporel. L'auto-langage se produit-il avant et/ou pendant et/ou après la compréhension des unités d'écrit ? La réponse peut varier suivant les exemples de vie quotidienne évoqués. Pour mieux comprendre la fonction exacte de l'auto-langage dans la lecture des expérimentations centrées sur ce problème s'avèrent nécessaires.

### 4. Malentendus sur le plan génétique de l'apprentissage de la langue écrite

La subvocalisation apparaît sans doute, comme il est admis, à un moment de l'apprentissage où le sujet est capable de baisser la voix, voire d'effectuer intérieurement le transcodage qu'on lui demandait précédemment de réaliser de manière audible pour tous.

L'auto-langage n'apparaît pas au même moment. Pour comprendre quel est le moment de son apparition, il faut se resituer dans le contexte de la genèse de la langue écrite chez l'enfant telle qu'elle apparaît à la suite des recherches de DOWNING\* et FERREIRO\*\*. Celle-ci comporte, selon nous\*\*\*, trois moments principaux.

Dans un premier temps, l'enfant aborde l'écrit comme un objet quelconque du monde. Pour lui, les mots sont des objets physiques comme les autres. Il tente donc de les identifier de manière strictement visuelle en s'appuyant tantôt sur une ressemblance globale et tantôt sur un détail.

Cette hypothèse erronée sur la nature de l'écrit conduit évidemment à de multiples erreurs qui l'amènent alors à formuler une autre hypothèse. L'écrit serait constitué non plus d'objets physiques mais symboliques (ex. face aux deux mots écrits train et locomotive, l'enfant à qui on demande de montrer le mot train désigne le second car c'est le plus long).

Cette façon de voir se heurte à nouveau à des difficultés et l'enfant découvre enfin que l'écrit représente la langue parlée, c'est-à-dire le sens et l'oral. Que l'écrit corresponde à l'oral de manière systématique est ce que l'enfant a le plus de

\*(DOWNING et FIJALKOW, 1984)

\*\* (FERREIRO et TEBEROSKY, 1979)

\*\*\* (FIJALKOW, 1987)

difficulté à comprendre. Le moment capital est donc celui où l'enfant abandonne l'hypothèse de la langue-symboles pour l'hypothèse de la langue-signes. L'enfant ayant compris la nature langagière de l'écrit, des acquisitions systématiques et non plus ponctuelles deviennent possibles. C'est le moment dit de «l'éclosion».

Partant de cet insight que «l'écrit c'est du langage», il va dès lors mobiliser tout naturellement en situation de lecture la connaissance qu'il a de la langue parlée pour comprendre le texte qu'il a sous les yeux : il va le faire parler. Les activités observables d'auto-langage sont donc consécutives à cette prise de conscience de ce qu'est l'écrit véritablement c'est de la parole il parle l'écrit pour le comprendre. Il se produit alors comme une explosion de langage.

L'enfant ayant compris la nature langagière de l'écrit va utiliser un savoir langagier dont jusqu'ici il n'avait pas cru devoir faire usage dans cette situation. La découverte de la nature langagière de l'écrit permet à cette stratégie de se mettre en marche, mais ce qui fait qu'elle est effectivement utilisée c'est la difficulté intrinsèque de la tâche pour l'enfant. L'enfant fait appel à l'auto-langage en situation de lecture de la même façon qu'il témoignait d'un langage égocentrique, et dans les conditions mêmes qui font que l'adulte y fait appel : en cas de difficulté cognitive.

Nous avons pu observer dans une institution faisant une large place à la communication gestuelle, que les enfants sourds esquissent en cours de lecture certains signes gestuels qui correspondent à des mots du texte. Ce comportement, qui n'interdit pas une certaine participation orale simultanée, renvoie assurément au sens du texte. Il est tentant de considérer qu'on dispose là d'une dissociation entre l'activité de subvocalisation - la participation orale - et une manifestation gestuelle d'auto-langage - relative au sens - à propos de laquelle on pourrait parler de «subgestualisation».

En ce qui concerne les enfants entendants, après la phase évoquée ci-dessus, l'apprentissage va se poursuivre. La fréquentation assidue de l'écrit va peu à peu permettre à l'enfant de reconnaître les unités récurrentes à l'écrit dans des temps qui vont aller en se raccourcissant sensiblement. On entre ici dans le domaine de l'apprentissage perceptif : au fur et à mesure que l'enfant acquiert les redondances spécifiques de l'écrit, il a besoin de moins en moins d'indices visuels pour identifier les unités et comprendre le message. La durée de lecture diminue donc du fait de la diminution du nombre d'indices à prélever et non pas exclusivement du fait de l'effacement de l'oral comme l'affirment les partisans d'une démarche idéo-visuelle. Il résulte de ceci que, progressivement, l'enfant pourra recourir à nouveau à des activités de reconnaissance visuelle mais efficacement à présent. L'auto-langage ne réapparaîtra qu'en cas de difficulté.

Qu'en est-il alors suivant les méthodes de lecture ?

On peut considérer que si l'enfant apprend à lire en suivant une démarche conventionnelle, il passera par la phase de subvocalisation évoquée plus haut et, dans une étape ultérieure, après avoir pris conscience des propriétés spécifiques de l'écrit par des voies qui lui sont propres, il passera également par une étape d'auto-langage.

Pour l'enfant apprenant à lire suivant une démarche qui privilégie la recherche du sens, la voie est plus directe : il ne passera pas par une étape de subvocalisation et les phénomènes de lecture chuchotée repérables de l'extérieur auront d'emblée une valeur d'auto-langage.