

EDITORIAL : Apprendre à lire

1) DE LA COMPLEXITÉ DU PROBLÈME AU CHOIX D'UNE PERTINENCE.

Qui lit ? quoi ? combien ? où ? quand ? comment ?

Répondre à ces questions c'est appréhender les problèmes de la lecture au travers d'un faisceau complexe de déterminations :

- économiques, politiques, idéologiques (monopoles de l'édition, coût du livre, conditions de travail, bibliothèques, politique culturelle, statut de l'écrivain...)
- analytiques (la lecture définie comme une des relations du sujet avec le symbolique et l'imaginaire, la langue du désir, l'objectal, le fantasme...)
- linguistiques (théorie de la langue, des systèmes de signes, de l'apprentissage du langage...).

Aucune de ces déterminations ne saurait être exclusive des autres ; dans les faits, elles rendent compte d'un fonctionnement unique aux déterminations et surdéterminations multiples, qui, toutes, en dernière instance, ressortissent à la théorie des formations sociales.

Or, on assiste, ici ou là, à une double réduction (même geste de refoulement de la dialectique et du matérialisme historique) :

- l'économisme : taxinomie « sociologique » des problèmes de la lecture, s'accommodant le plus souvent d'une théorie idéaliste de « l'imagination ».
- le mentalisme : extraction des individus de l'histoire pour les constituer en origine et fin de tout.

Poser le problème de la lecture à l'école implique que l'on évite soigneusement ces réductions et que l'on tienne compte, en même temps, de toutes les déterminations sus-indiquées.

L'école se donne une double tâche qu'elle répartit chronologiquement dans le cursus : 1) elle enseigne d'abord le déchiffrement des mots, 2) elle enseigne ensuite le décryptage des textes. Cette partition est illusoire : on n'apprend pas à lire innocemment. Les textes, support à l'apprentissage de la lecture, à l'école primaire, ne se laissent pas déchiffrer sans proposer en même temps une axiologie, une thématique « orthodoxes ». A l'autre extrême, le décryptage des textes, dans le secondaire, ne va pas sans l'acquisition d'une langue spécifique, véritable code de lecture, « langue » dans la langue. On voit immédiatement que ces deux fonctions explicites masquent un

fonctionnement non dit, implicite, qui, assurant la cohérence des deux fonctions, sous couvert de la diffusion d'un savoir culturel commun, aboutit à la définition d'un consensus culturel, véritable cadre *naturel* de l'enfermement idéologique des sujets.

On peut schématiser ainsi ce fonctionnement :

- 1) Primaire : déchiffrage des mots : lecture expressive
lettres / syllabes / mots
- 2) 1^{er} cycle : décryptage des textes : lecture suivie ou dirigée
explication sémantique
et stylistique
- 3) 2^e cycle : défrichage du corpus : commentaire / dissertation.
critique / histoire littéraire

Compte tenu de ce qui précède et qui doit pondérer (confirmer / infirmer) notre propos, nous nous contenterons d'étudier ce que « lire des textes » signifie dans l'appareil scolaire. Nous laisserons, cependant, de côté ce qui concerne l'apprentissage du déchiffrage, étape assurément fondamentale, mais qui ne relève pas de notre *pratique* d'enseignant du secondaire. Restreignant encore notre champ, nous ne parlerons ici de la lecture qu'en tant qu'étude des signes organisés en systèmes appelés « textes » (linguistiques, « littéraires » ou non, translinguistiques « artistiques » ou non).

2) CRISE DE LA LECTURE SCOLAIRE.

La crise de l'enseignement du français est globale, et le fait qu'elle soit (dans le « meilleur » des cas) ressentie plus spécialement dans l'enseignement de la langue n'infirme en rien cette proposition. Si le malaise est aussi profond dans les deux types d'enseignement, il prend des formes plus évidentes en grammaire pour deux séries de raisons essentiellement : — l'arrivée dans le premier cycle (où se poursuit l'apprentissage de la langue) d'une population scolaire nouvelle (la « démocratisation ») révèle la faillite de la grammaire scolaire traditionnelle. Le second cycle, lieu privilégié de l'étude des textes, ignore la grammaire et ne recueille, tant la sélection est efficace, qu'une faible partie de l'effectif nouveau.

— Les progrès de la linguistique ont été tels au cours de ces dernières décennies que leurs retombées sur l'enseignement n'ont pas manqué de mettre en cause l'ancien modèle grammatical.

On sait bien, l'histoire des commissions de réforme le montre, quel véritable enjeu (idéologique) se profile derrière les conflits théoriques. La récente publication d'une nouvelle « nomenclature officielle » (cf **B. Combettes**) montre assez, par l'art avec lequel elle dévoie les acquis scientifiques, combien sont fortes les résistances. On sait bien aussi qu'éclairer les seuls problèmes grammaticaux permet de maintenir dans l'ombre ceux qui, tout aussi importants (ce sont, d'ailleurs, d'une certaine façon les mêmes) affectent l'approche des textes.

La désaffection des élèves pour l'heure d'explication de textes est chose connue. D'aucuns l'expliquent comme étant la manifestation du rejet du corpus des « beaux textes », lesquels, « coupés de la vie » ne solliciteraient plus l'intérêt. Ces mêmes pensent trouver une solution dans une ouverture tous azimuts : la bande dessinée, le roman policier, les journaux... entreront dans la classe, le plus beau des textes restant, en définitive, celui

de la vie (1). Cette ouverture, très vite, achoppe ; l'exaltante nouveauté se résorbe, très vite, en un fastidieux ronron, soit que l'on retrouve les mêmes gestes sacralisants (les « classiques » de la bande dessinée !), soit que l'on substitue au silence un gentil bavardage euphorisant.

Le problème ne se réduit pas, au choix des textes : il engage en fait la problématique même de la lecture, donc la définition de l'objet-texte. A Picquenot en fait la démonstration au niveau de la bande dessinée.

La conception traditionnelle de l'approche des textes, rappelons-le brièvement, ne repose pas sur une théorie explicite mais sur un ensemble de notions dont la caractéristique essentielle est d'appartenir à un même champ idéologique : le dogme de l'expression, la transparence du signifiant, la réduction monosémique, le style-ornement... toutes notions qui, conduisant à une lecture passive, respectueuse, normative, moralisante, esthétisante... constituent la charpente idéelle de l'humanisme abstrait (cf *PRATIQUES* N° 1/2 5) (E n° 5 (Editorial)).

3) ENSEIGNER LA LECTURE ?

D'ores et déjà, la linguistique, la sémiologie, la psychanalyse, le matérialisme historique fournissent des bases importantes pour l'élaboration d'une méthodologie de l'enseignement de la lecture. Prétexter de l'inachèvement actuel de la « science des textes », voire de son impossibilité, et, conséquemment, ne rien faire, ne rien changer, est une démarche irrecevable. On reconnaît là le « péché » du positivisme, l'illusion d'une vérité absolue, théologique en fin de compte, qui ne conduit qu'à conforter l'obscurantisme et le subjectivisme dominants (2). Il est urgent et nécessaire d'intervenir tout de suite : l'intégration des acquis scientifiques dans la formation des maîtres permettrait l'apprentissage de gestes de lecture nouveaux.

Ce numéro de *PRATIQUES* entend verser quelques éléments dans ce débat. Il montre qu'il est possible d'aborder un texte comme un système réglé, polyisotopique (cf M. Arrivé), comme un procès de production du sens tant au niveau du contenu que de l'expression (cf P. Alès). Il montre aussi que c'est seulement dans l'optique d'une redéfinition méthodologique qu'il est intéressant d'étudier les systèmes translinguistiques (cf J.-C. Chauvette, J.-M. Adam).

Toute lecture, à la fois construction et déconstruction d'un système de signes, est une pratique de réécriture, c'est-à-dire un travail dans / sur le langage (cf Cl. Ollier). L'apprentissage de telles pratiques de lecture / écriture permet de rompre la barrière idéaliste et castratrice qui séparerait les écrivains géniaux des lecteurs consommateurs et d'introduire un nouveau rapport, *actif*, du sujet à la culture (3).

(1) Voir, à titre d'exemple la présentation de « TEXTES VIVANTS » expression personnelle 5^e Armand Magnard, p. de couverture : « de la grande muraille de Chine aux frontières d'aujourd'hui qui commencent à s'ouvrir, c'est la marche en avant de l'homme, la marche en avant des peuples ».

(2) Au contraire, au moment où la philosophie et l'histoire sont attaquées par le projet Haby, il serait indispensable d'habituer les élèves à une réflexion épistémologique : une science a une histoire, elle se construit toujours à partir / contre le savoir qui la précède.

(3) On ne saurait tomber dans une illusoire « libération par le signifiant » et oublier que le statut de l'écriture et de la lecture est surdéterminé par les instances sociales. Mais à l'inverse, il ne s'agit pas d'attendre la révolution sociale pour agir dans cette instance : la lecture est un enjeu non négligeable dans la lutte des idées.

4) POUR CONCLURE

En allant à l'essentiel, sans souci de hiérarchiser, ni même d'être exhaustif, on retiendra comme enjeu de l'apprentissage de la lecture, trois sujets de réflexion :

- la lecture n'est pas seulement un amusement, une récréation au cours de laquelle on acquerrait un quelconque supplément d'âme, mais elle est surtout, au même titre que les mathématiques ou que la grammaire, une activité formatrice rigoureuse, un apprentissage de l'abstraction et de sa nécessité.
- il est coutumier d'opposer le travail au plaisir comme l'activité à l'oisiveté. En fait, tout plaisir est lié à un travail, à une dépense. C'est quand il est sollicité d'intervenir par son travail dans la lecture (procès de lecture / écriture) que l'élève accède au véritable « plaisir du texte ».
- en donnant aux sujets la possibilité de décrypter les rhétoriques sociales, de se situer par rapport à elles, d'acquérir ce pouvoir lire qui leur permettra de lire les pouvoirs, la lecture active a des répercussions indirectes sur l'idéologique et le politique. (cf **J.-M. Adam**, l'enjeu économique du discours publicitaire).

Le Collectif : *Octobre 1975.*