

Il ne sauraient plus lire !

D'abord, autant le dire — puisqu'on l'entend partout — les élèves d'aujourd'hui ne savent plus lire... même en 6^e à ce qu'il paraît ! Cela, on l'imagine, ne va pas sans poser des problèmes insolubles aux enseignants de toutes disciplines, et pas seulement aux professeurs de français. En effet, comment un enfant, ou un adolescent, qui ne sait pas « lire correctement » pourrait-il comprendre un texte d'histoire, un énoncé de mathématique, ou utiliser, avec profit, les ressources d'un centre de documentation !

Témoigne de l'intérêt porté à cette question le nombre important de méthodes d'apprentissage de la lecture qu'on trouve sur le marché de l'édition. Mais ce n'est pas là justement, et contre toute attente, dans ces méthodes (ou plutôt dans la conception de la lecture sous jacente à ces méthodes) que se joue l'échec : l'ordre de l'apprentissage étant essentiellement guidé par le fonctionnement interne de la langue ainsi que par une certaine idée (qu'on se fait) de la simplicité et/ou de la complexité (pour l'apprenant) des différents niveaux d'organisation du matériau linguistique. On préconise ainsi, en général, de commencer l'apprentissage de la lecture par les niveaux linguistiques dits « les plus simples » (les éléments minimaux non porteurs de sens : le B.A. BA) pour aller graduellement vers les niveaux signifiants plus complexes : de la lettre au mot, du mot à la phrase et — en fin — de la phrase au texte... ; comme si, pour apprendre à parler, il fallait d'abord maîtriser le système combinatoire de la langue avant que d'être capable de communiquer ! De plus, à l'école, on apprend à lire pour apprendre à lire, non pour lire réellement et on occulte complètement le rôle du sujet lecteur dans le processus de lecture : le pourquoi et le comment il lit.

On retrouve une conception à peu près identique de la lecture (primat du texte, occultation du rôle du sujet lecteur) dans les études textuelles d'inspiration sémio-linguistique ; pour les structuralistes par exemple, la lecture se réduit à une simple activité de **décodage** d'un sens entièrement **produit** par et dans le **texte** : la description exhaustive du corpus permettant à elle seule d'engendrer son interprétation. La lecture — selon la définition donnée par le Dic-

tionnaire Encyclopédique des sciences du langage (1) — « (se propose) pour tâche de décrire le système d'un texte particulier... son but... est de mettre en évidence le sens de ce texte donné ». Et PRATIQUES, dans un certain nombre d'études portant sur la sémiotique narrative (notamment greimassienne) a plus d'une fois repris et défendu cette thèse du sens immanent au texte.

Les fondements sur lesquels reposent ces modèles théoriques ont été remis en cause récemment par les **théoriciens de la réception** (entre autres) qui se sont intéressés aux **mécanismes d'interprétation des textes**, c'est-à-dire au rôle que peuvent jouer les variables **psycho-linguistiques** et **socio-linguistiques** dans l'activité de lecture. C'est dans le cadre de cette problématique globale : texte/lecteur (sujet psychologique et sujet social) qu'il faut situer le dernier CAHIER DU CRELEF (n° 13, 1981 — Université/CRDP de Besançon), et c'est aussi dans ce cadre que s'inscrit ce numéro de PRATIQUES consacré à la lecture.

L'évolution théorique à laquelle nous nous référons, n'annule pas l'ancienne problématique sémio-linguistique (l'analyse textuelle) mais la prolonge, la complexifie, en faisant intervenir de nouveaux paramètres (psychologiques et sociologiques). Précisons toutefois que, dans ce numéro, « l'entrée psychologique » sera privilégiée par rapport à « l'entrée sociologique » (2)... étant entendu qu'il n'y a nullement incompatibilité entre ces deux approches.

Au plan pédagogique, ce changement de perspective a, comme nous allons le voir, des conséquences très importantes. Il amène à concevoir autrement les problèmes d'apprentissage et singulièrement d'apprentissage de la lecture.

En effet, si **lire c'est (bien) d'abord comprendre**, une telle affirmation reste un pur slogan vide de contenu tant que l'on ne précise pas ce qu'est la compréhension, c'est-à-dire tant que l'on ne se demande pas **comment, par quels mécanismes, le sujet-lecteur (l'élève) comprend (ou ne comprend pas) ce qu'il lit**. Cette question, fondamentale pour les enseignants, et au centre de toutes les contributions qui suivent et en particulier de l'article d'introduction : « quand lire c'est comprendre ». Cette étude vise essentiellement à faire le point sur les recherches et travaux en cours consacrés à la lecture et à la compréhension du langage naturel. Il s'est donc agi avant tout pour moi de mettre en valeur certains acquis sur les stratégies d'interprétation sémantique, la mémoire, l'organisation des connaissances... et cela afin

(1) Ducrot (O.), Todorov (T.) — D.E.S.L., Paris : Seuil, 1972, p. 107.

(2) Sur textes/histoire/société, voir le n° 32 de *Pratiques*, La littérature et ses institutions.

de présenter diverses observations et quelques concepts permettant de penser autrement les pratiques pédagogiques courantes et notamment d'expliquer leur échec.

Caroline Masseron, Brigitte Duhamel, Claudine Garcia et Anne Leclair ainsi que Eveline Charmeux avancent quant à elles des propositions plus concrètes de travail qui ouvrent justement sur **une autre pédagogie de la lecture à l'école** (quelles **situations** favorisent un apprentissage réel ? quelle **progression** adopter ? comment **évaluer** ce que les élèves ont compris et appris ?).

Enfin, il nous a paru nécessaire d'interroger aussi quelques idées plus ou moins reçues ou très vagues concernant **les tests** (Philippe Lane), **la dyslexie** (Pierre Lavoirel) et **la compréhension des énoncés scientifiques** (Yves Gentilhomme). L'objectif étant, en fin de compte, de battre en brèche certaines ignorances (il existe des tests de lecture que l'on fait passer aux élèves, à l'entrée en 6^e par exemple, et on ne sait pas le plus souvent en quoi ils consistent) certaines façons de parler (qui font parfois que l'on range sous l'étiquette de dyslexique n'importe quel élève ayant des difficultés en lecture) et certaines représentations couramment admises (du genre « les textes scientifiques sont objectifs, transparents, monosémiques... » ce qui ne les empêche pas malgré tout d'avoir par ailleurs une solide réputation d'hermétisme !).

Liliane SPRENGER-CHAROLLES