

Jean-Yves Séradin nous autorise à reproduire quelques pages de *Penser avec Michel de Certeau. Une pédagogie du quotidien, son dernier ouvrage dont la publication est prévue fin janvier 2016 chez Chronique sociale. Qu'il en soit remercié. Cet extrait aurait pu constituer une parfaite introduction au dossier de ce numéro.*

PRATIQUES DE LECTURE

Qu'apporte l'œuvre certalienne à la connaissance des pratiques et de l'apprentissage de la lecture ? Que présente-t-elle face à la « science de la lecture »¹ que n'hésitent pas à énoncer certains chercheurs à partir de leurs observations du fonctionnement du cerveau ? Le délire scientifique de quelques-uns rappelle qu'« *il est possible de fabriquer de l'ignorance avec de la science, et de produire sous les références scientifiques les régressions de l'esprit* »²... Nous préférons Alberto Manguel lorsqu'il parle d'alchimie de la lecture³ ou Christian Bobin [...]. Bergson nous aide à penser ce mystérieux cheminement : « *La lecture courante est un véritable travail de divination, notre esprit cueillant ça et là quelques traits caractéristiques et comblant tout l'intervalle par des souvenirs-images qui, projetés sur le papier, se substituent aux caractères réellement imprimés et nous en donnent l'illusion. Ainsi nous créons et reconstruisons sans cesse. Notre perception distincte est véritablement comparable à un cercle fermé, où l'image-perception dirigée sur l'esprit et l'image-souvenir lancée dans l'espace courraient l'une derrière l'autre* »...⁴

Pour dissiper autant que nous le pouvons le mystère, pour appréhender le laboratoire intérieur qui la rend possible, nous croyons davantage les enseignements du temps long de l'histoire que les hâtives déductions de scientifiques en mal de notoriété et de marché. Certains cognitivistes⁵, puisqu'il s'agit d'eux, ne recherchent pas l'unité

comme le constate Edgar Morin. L'explication du sociologue invite à ne pas juger trop rapidement obsolète notre approche : « *Bien entendu, on ne pourra jamais unifier le langage neuro-cérébral et intersynaptique avec le langage des mots et des pensées puisque l'esprit et le cerveau sont deux faces d'une même réalité. Il faudrait que les cognitivistes essaient de complexifier. Mais les sciences cognitivistes demeurent trop souvent des "sciences normales", au sens le plus réducteur du terme. Ils ont oublié cet aspect clef : à savoir l'objet d'étude, l'esprit humain est le même que l'instrument avec lequel on étudie. Ils ont complètement oublié ce problème de la relation, de la réflexivité. Il n'y a pas de réflexivité.* »⁶ Aussi nous préférons penser avec André Burguière⁷ que l'histoire tend à devenir une science de la complexité humaine. Les travaux de Michel de Certeau nous en apportent la confirmation. En ce qui concerne la lecture, ils nous apparaissent incontournables, parce qu'en nous incitant à regarder en arrière pour mieux saisir le présent, ils fortifient ainsi l'imaginaire pédagogique. Lecture et écriture, écrit et oralité, la globalité et la complexité de l'œuvre certalienne proposent de solides points d'appui pour penser, organiser et mettre en œuvre un enseignement de la lecture.

1 ► S. DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, p.21. 2 ► P. LEGENDRE, *La Balafre. À la jeunesse désireuse*, Mille et une nuits, 2007, p.14. 3 ► « Une chose au moins paraît évidente à tout lecteur : les lettres sont appréhendées au moyen de la vue. Mais par quelle alchimie ces lettres deviennent-elles des mots intelligibles ? Que se passe-t-il en nous lorsque nous nous trouvons devant un texte ? Comment les choses vues, les « substances » qui arrivent par les yeux dans notre laboratoire intérieur, les couleurs et les formes d'objets et de lettres, deviennent-elles lisibles ? Qu'est-ce, en vérité, que cet acte que nous appelons lire ? [...] Mais comment cette perception devient-elle lecture ? Quel rapport y-a-t-il entre l'acte d'appréhender des lettres et un processus qui implique non seulement la vue et la perception mais aussi l'inférence, le jugement, la mémoire, la capacité de reconnaître, le savoir, l'expérience, la pratique ? » A. MANGUEL, *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, 1998, p.44 et p.53. 4 ► H. BERGSON, *Matière et mémoire*, (1^{ère} éd. 1939), PUF, 2004, p.113. 5 ► Cela demanderait à être nuancé mais la suffisance de certains chercheurs français qui s'expriment sur la lecture irrite. D'autres proposent une approche beaucoup plus intéressante. Nous ne citerons que le neuro-biologiste Antonio DAMASIO (*L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Odile Jacob, 1995 ; *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Odile Jacob, 1999) qui déclarait à la revue *Sciences Humaines* (n°119 de septembre 2001) que « la moindre de nos actions est beaucoup plus influencée par la culture que par la biologie. Néanmoins, il est très important de se rappeler que la plupart de nos créations culturelles sont celles d'individus biologiques » p.46. 6 ► E. MORIN, « Réforme de la pensée, pensée de la réforme » dans *Pratiques de formation* n°39 de février 2000, p.33. 7 ► A. BURGUIÈRE, « De l'histoire évolutionniste à l'histoire complexe » dans *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*, Seuil, 1999, p. 289-296. 8 ► M. DE CERTEAU, « La lecture absolue (Théorie et pratique des mystiques chrétiens : XVI^e-XVII^e siècles) », dans *Problèmes actuels de la lecture* (dir. L. Dallenbach et J. Ricardou), Clancier-Guenaud, 1982, pp.65-80, p.66. 9 ► M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, (1^{ère} éd. 1980), Gallimard, 2002, p.244. 10 ► Le professeur au Collège de France S. DEHAENE manque d'une singulière « souplesse cognitive » (nous utilisons ses mots) pour oser écrire : « Nul ne devrait également ignorer que certaines questions sont fermement résolues. Ainsi, on sait aujourd'hui que les méthodes globales ou idéovisuelles ne fonctionnent pas : tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, bénéficient d'un apprentissage explicite et le plus précoce possible des correspondances entre lettres et sons du langage. C'est un fait établi, soutenu par de nombreuses expériences pédagogiques, et cohérent avec ce que nous comprenons de l'organisation du cerveau du lecteur. Revenir en arrière sur ce point, sous prétexte d'expérimenter ou d'exercer sa liberté d'enseignant, serait criminel. » Faire de ses découvertes un principe irréfragable ne peut qu'étonner chez un chercheur. S. DEHAENE, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, p.123. 11 ► Celles prononcées par M. de Robien, alors Ministre de l'éducation nationale (mai 2005-mai 2007), prirent une certaine ampleur ! Elles nous avaient incité à écrire un article qui évoquait l'origine de la méthode globale : J.Y. SÉRADIN, « Une autre façon d'enseigner la lecture au XVIII^e siècle. La méthode des mots entiers », dans *Les Actes de lecture* n°97 de mars 2007, p.22-35. 12 ► C. FREINET, « La méthode globale, cette galeuse ! », dans *L'Éducateur* n° 19 du 30 juin 1959, p.25-31. 13 ► C. FREINET, *Œuvres pédagogiques II*, Seuil, 1994, p.325.

APPRENDRE À LIRE

« *L'enfant scolarisé apprend à lire en même temps qu'il apprend à déchiffrer, mais la première activité n'est pas commandée par l'autre. Autrement dit, reconnaître des signes, ou épeler, n'est pas lire. C'est une mémoire culturelle, due à des échanges oraux et relative à l'audition, qui permet au lecteur d'aborder le texte avec des stratégies d'interrogation sémantique. L'écrit déchiffré répond seulement à des attentes de sens ; il les corrige ; il les affine. Tout se passe comme si la construction de significations hypothétiques était le bloc de marbre que peu à peu le décryptage des matériaux graphiques sculptait, déplaçait, précisait ou vérifiait pour donner lieu à des formes de lecture, — comme si le graphe taillait dans une anticipation de sens. La lecture obéit à la même loi que l'expérience scientifique : elle est d'autant plus riche que les attentes et les hypothèses a priori sont plus nombreuses* »⁸.

On sait que Certeau retravaillait sans cesse ses textes, parfois jusqu'au dernier moment avant le tirage. Il nous semble intéressant d'observer comment sur ce sujet, il affine sa pensée. Ici, le paragraphe qui précède date du 24 juillet 1979 (même s'il est publié en 1982), intervention de Certeau au colloque sur *Les problèmes actuels de la lecture* à Cerisy. Celui qui suit de 1980. Il apporte quelques précisions, peut-être fruit des réactions et des discussions après l'exposé de son texte lors de cette rencontre de l'été 1979.

« *L'enfant scolarisé apprend à lire parallèlement à son apprentissage du déchiffrage et non grâce à lui : lire du sens et déchiffrer des lettres correspondent à deux activités différentes, même si elles se croisent ? Autrement dit, une mémoire culturelle acquise par l'audition, par tradition orale, permet seule et enrichit peu à peu les stratégies d'interrogation sémantique dont le déchiffrage d'un écrit affine, précise ou corrige les attentes. De celle de l'enfant jusqu'à celle du scientifique, la lecture est prévenue et rendue possible par la communication orale, innombrable "autorité" que les textes ne citent presque jamais. Tout se passe donc comme si la construction de significations, qui a pour forme une expectation (s'attendre à) ou une anticipation (faire des hypothèses) liée à une transmission orale, était le bloc initial que le décryptage des matériaux graphiques sculptait progressivement, invalidait, vérifiait, détaillait pour donner lieu à des lectures. Le graphe ne fait que tailler et creuser dans l'anticipation.* »⁹

Certeau nous aide à repenser cette question de l'apprentissage de la lecture, loin de l'agitation médiatique rideau de fumée, car que de passions dans la guerre des méthodes de lecture en classe de CP ! Que de condamnations péremptoires !¹⁰ Que d'âneries énoncées !¹¹ Tous contre la méthode globale ! « Cette galeuse »¹², « ce nouveau monstre du Loch Ness »¹³, comme l'écrivait Freinet. Une méthode d'enseignement, très peu utilisée selon les préconisations de son concepteur, Ovide Decroly, sert de bouc

émisnaire¹⁴. Un bon test pour appréhender les compétences de ceux qui s'expriment sur la lecture : s'ils accusent la méthode globale d'être la cause des difficultés de beaucoup d'élèves, mieux vaut ne pas perdre de temps à les écouter¹⁵. Il nous semble plus raisonnable de désertier ce champ de bataille, car ce n'est pas à ce niveau que cela se joue. Est-il si naturel d'apprendre à lire ? Certains pensent qu'il suffit de s'approprier les codes techniques alors que ce sont les codes culturels qui déterminent l'engagement dans l'effort. Manguel nous prévient : « *Les méthodes grâce auxquelles nous apprenons à lire n'incarnent pas seulement les conventions de notre société particulière à l'égard du savoir lire et écrire [...] mais elles déterminent et limitent aussi les façons de mettre en œuvre notre manière de lire.* »¹⁶

Nous avons vérifié dans des classes maternelles ce qu'a observé Certeau. Apprendre à déchiffrer ne précède pas nécessairement savoir lire. Des élèves, avant le CP, ont ainsi acquis, d'une manière qui leur appartient, les moyens de s'approprier des textes qu'ils lisent en silence. Ils sont d'ailleurs perturbés quand ils subissent ensuite le processus mécanique d'apprentissage du code. Ils n'ont pas appris à déchiffrer, mais ont défriché un premier texte, puis ils ont commencé à cultiver ce qu'ils avaient découvert dans leur manière d'opérer¹⁷. Un chercheur canadien¹⁸ s'est intéressé aux procédures de lecture adoptées par des enfants de quatre à six ans qui savaient lire couramment avant de recevoir une instruction systématique. Il a constaté que les enfants préfèrent utiliser des stratégies qui garantissent une lecture significative. Ceux

qui ont pu les accompagner ont tous traité la lecture comme une résolution de problème. « *Apprendre à lire, écrit Alberto Manguel, consiste donc à acquérir les moyens de s'approprier un texte [...] et aussi de prendre part à l'appropriation des autres.* »¹⁹

Que, parmi ces lecteurs précoces, se distinguent surtout des enfants des classes culturellement favorisées, devrait interroger ceux qui se focalisent sur l'apprentissage du code. Comment ont-ils développé cette « érotique »²⁰ de la lecture ? Comment comprendre cette énergie du désir ? Les témoignages d'écrivains abondent, pensons seulement aux plus connus, à Jean-Jacques Rousseau avec son père dévorant les romans laissés par sa mère (*Les Confessions*) ou à Jean-Paul Sartre s'imprégnant du rapport au livre de ses grands-parents (*Les mots*), et confirment la primauté du cœur sur la tête. Les enquêtes sociologiques²¹ rappellent l'importance de la relation affective comme stimulus de la lecture, d'où l'intérêt d'inclure les pairs dans la relation pédagogique. D'autant que « *la capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif, et pas seulement cognitif, semble décisive.* »²² L'échec de toutes les « pastorales »²³ de la lecture étant patent, comment penser l'entrée dans l'écrit ? Il peut donc être intéressant de créer dans la classe des conditions propices à une incitation à la lecture par les élèves eux-mêmes, pour que les élèves puissent s'insérer plus aisément et plus activement dans des réseaux de médiations culturelles dont le professeur serait le catalyseur. Ces sociabilités sont d'autant plus utiles que les élèves sont issus de milieux défavorisés sur le plan culturel. [...]

14 ▶ « *Nul ne la connaît, puisqu'elle n'est employée telle quelle dans aucune école de France, qu'aucun manuel ne la recommande spécialement et que l'immense majorité des méthodes en usage font encore honneur au b a ba de notre enfance. On sait vaguement que la méthode globale est comme un symbole, celui de la non-obéissance aux pratiques traditionnelles qui enseignent la lettre, la syllabe, le mot et, seulement après, la phrase. On a persuadé les parents – on ne sait comment, ou est-ce peut-être simplement qu'on leur a enseigné ainsi la lecture et qu'ils ne peuvent imaginer qu'il y ait une méthode plus efficiente – qu'on ne peut apprendre à lire si on ne connaît au préalable les syllabes et les mots ; que la méthode globale, en attaquant le problème par l'autre bout, fausse tous les mécanismes, ce qui nous vaut les lacunes pour lesquelles on cherche en vain des remèdes.* » Ibid., p.324-325. **15** ▶ Certains alors ergoteront : ils voulaient parler de méthodes semi-globales ! C'est sans doute celles qui demeurent dans la mémoire du plus grand nombre, d'où la confusion avec la méthode globale. **16** ▶ A. MANGUEL, *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, 1998, p.87. **17** ▶ Ces trois mots « déchiffrer, défricher, cultiver » nous sont soufflés par Certeau quand il écrit : « *Du fait de cet isolement du sujet, le langage s'objective, devenant un champ à défricher plus qu'à déchiffrer, une nature désordonnée à cultiver.* » M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, (1^{ère} éd. 1980). Gallimard, 2002, p.204-205. **18** ▶ Voir Commission européenne, *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne*. Luxembourg, 1999. Éducation, Formation, Jeunesse. Études. p.22. (BRENNAN B.A., « *The metacognitive reading strategies of five early readers* », *Journal of research in reading*, n°18 (1), 1995, p.53-62). **19** ▶ A. MANGUEL, *Pinocchio et Robinson*. Pour une éthique de la lecture, L'Escapette, 2005, p.23. **20** ▶ Nous empruntons ce mot à Certeau lorsqu'il écrit : « *À quelle érotique du savoir se rattache l'extase de lire un pareil cosmos ?* » (Perché au 110^e étage du World Trade Center) ; ou qu'« *une érotique, désir de l'autre absent, est seule capable de mettre en marche l'appareil producteur.* » M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, (1^{ère} éd. 1980). Gallimard, 2002, p.140 et 221. **21** ▶ D. PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005. S. Octobre, C. Détérez, P. Merklé, N. Berthomier, *L'enfance des loisirs : trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation Française, 2010. **22** ▶ M. PETIT, *Lire le monde. Expérience de transmission culturelle aujourd'hui*, Belin, 2014, p.160. **23** ▶ Voir J.C. PASSERON, « *Les voies actuelles de la démocratisation de la lecture. La notion de pacte* », dans Les A.L. n°17 de mars 1987, p. 55-59. **24** ▶ Voir à ce sujet N. ROBINE, « *Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente du livre* », dans *Lectures et médiations culturelles* (dir. J.M. Privat et Y. Reuter), Presses Universitaires de Lyon, 1991, p. 115-125 ; D. LELIEVRE-PORTALIER, J.M. PRIVAT, M.C. VINSON, « *Théorie et pratique des médiations culturelles en collège* », Ibid., p.153-178.