

# LE POUSSE-À-LIRE

Dominique VIAUD

Dominique VIAUD est conseiller d'orientation. Il fait part des réflexions sur la lecture et sur ses pratiques professionnelles que lui a inspirées un stage de formation continue animé par l'AFL.

J'ai éprouvé l'intérêt que vous imaginez lors du stage de formation continue des conseillers d'orientation sur l'évaluation de la lecture au Collège qu'ont bien voulu animer, à Nantes, des membres de votre association. En fin de stage, nous étions censés exprimer notre appréciation sur son contenu et son déroulement. J'ai compris : les modifications dans notre pratique que ce que nous avons entendu pouvait provoquer.

Vous ne serez pas surpris que cette expression soit rendue si difficile quand ce qui a été entendu n'est rien moins qu'une découverte. Le moment où on "apprend" quelque chose n'est pas encore celui où on peut en parler.

**Ce texte a donc pour premier objet**, avec "recul" comme on dit, de vous "raconter" ce qu'a pu provoqué chez un conseiller d'orientation l'interrogation par l'AFL de sa pratique professionnelle.

Je suis immédiatement tenté de dire, d'ailleurs, que ce n'est pas seulement en tant que professionnel que ce que j'ai entendu a pu faire "bouger" mes idées, mais aussi dans un contexte plus personnel, notamment sur la conception du "territoire de la lecture" dans une maison, les lieux où les enfants y sont de droit (leur chambre, là où se trouvent les programmes de télévision, les recettes de cuisine, etc.) et les lieux où ils sont plus difficilement admis : la bibliothèque qu'il ne faut pas déranger !... Je parle (pardon ! j'écris) de ce que je connais.

Cependant, mon article a un second objet qui est de proposer un sujet d'interrogation à laquelle je suis personnellement incapable de répondre. Avant cela, je reviens tout de suite à la place de la lecture dans la vie professionnelle quotidienne du conseiller d'orientation.

Un Centre d'Information et d'Orientation est par définition un lieu de circulation d'information dont la part la plus importante se présente sous forme d'écrit (que le consultant en soit l'immédiat consommateur ou que le conseiller en soit le transmetteur). Donc, le CIO est un lieu de lecture ou de mise en circulation de lecture.

De même, un conseiller (à qui le public demande à un moment ou à un autre d'être source d'information) est nécessairement un "pousse-à-lire": même si le moment où l'information devient opportune est l'aboutissement d'une stratégie de dialogue où l'orientation ne se sera pas limitée à un échange de questions-réponses fonctionnel<sup>1</sup>.

On peut ajouter, pour donner toute sa dimension au rôle du conseiller d'orientation que, de façon indispensable, il consiste pour une bonne part à porter à la connaissance du public (des familles) son droit. Ce droit est établi dans des textes officiels et il s'agit que les usagers de l'école y aient accès.

---

<sup>1</sup> L'introduction dans es services d'orientation des instruments informatiques et télématiques (comme pouvant paraître des interlocuteurs suffisants) a suffisamment été l'occasion d'insister sur la teneur irremplaçable de l'entretien de conseil sur lequel je reviens plus loin.

Or, il ne manque pas d'exemples où cet accès est rendu pour le moins difficile (connaissance des flux d'orientation locaux par rapport à la situation nationale, régionale, information sur les objectifs pédagogiques, tolérance des sujets abordés par les délégués d'élèves et de parents en conseils de classe, information sur les possibilités de "contre-pouvoir" des familles vis-à-vis des instances scolaires, etc.).

Un conseiller présent au stage a pu parler du rôle de "lecteur public", dans l'exercice de sa fonction, comme on parle d' "écrivain public". Mais, s'agissant du fonctionnement même du CIO et du conseiller d'orientation quand il n'est plus en position de "porter la parole" des usagers dans un cadre où il n'est pas d'emblée détenteur de pouvoir (l'établissement scolaire), donc du conseiller où, dans l'espace d'une politique d'équipe, il a à déterminer lui-même sa façon de donner à lire l'information, quelles questions lui posent l'AFL ?

C'est-à-dire quelles questions se pose, collectivement, le CIO au moment de diffuser l'information ? Quel "partage de pouvoir" (pour reprendre un de vos termes) s'exerce-t-il ? Quelle est la part du public destinataire dans l'élargissement du "matériel d'information" ? Dans l'édification d'un système autodocumentaire, quel a été le choix du public d'agir ou non sur les modes d'entrée ? Quelle part a-t-il eu dans la façon de circuler dans ce milieu d'information qui le concerne au premier chef ?

Quant au conseiller d'orientation, que fait-il lorsqu'il met à la disposition du public tel document à lire (document dont il n'a pas toujours la responsabilité de rédaction mais dont il a toujours la responsabilité de distribution !) ? À quoi renvoie-t-il lorsqu'il dit : "Tu vas lire ça ?"

Spontanément, les conseillers d'orientation substituent à cette lecture différée et... impossible, des stratégies improvisées. Une "séance d'information collective" va consister à réécrire au tableau au fur et à mesure de l'exposé "ce qu'il y a en fait à retenir par les élèves et qui les concerne" de la complexité des schémas que proposent les brochures. Dans le cadre d'un entretien (y compris dans l'établissement scolaire), le conseiller va laisser la trace de son explicitation des trajets à suivre ou des démarches à accomplir sur une feuille libre rédigée sous le regard (contrôle) de l'intéressé (l'élève ou... ses parents s'ils sont là, tant la notion de détention de l'information a de la gravité au regard de quelque autorité que ce soit). Le père, la mère ou l'élève s'empressera de vous demander le "droit" de garder cette feuille où les explications ont été inscrites au fur et à mesure de ses questions.

Avant de mettre dans les mains (pas dans les yeux !) telle brochure informative, le conseiller va suivre avec son "inter-lecteur" le défilement de ce qu'il y a à lire, par quelle progression la brochure avance : description des métiers, moyens d'accès aux professions, signification des sigles et des abréviations.

Cela, parce que le conseiller se rend, compte dans l'immédiat des difficultés que rencontrera le lecteur pour avoir accès à l'intention de signification de ce qu'il lit. Que veut dire "nombre de places limité" ? "établissement privé hors contrat" ? Parce qu'impliqué dans une situation de dialogue (l'intéressé est là, qui pose ses questions), le conseiller découvre à chaque fois tout ce que son propre discours cache déjà d'information connue de lui mais non partagée par l'autre.

Ce sont là, bien sûr, des stratégies de remplacement. S'il passe à un autre palier d'orientation, l'élève aura besoin d'une autre lecture à deux de la brochure suivante. Parce que, lors d'un premier entretien, il n'aura pas "gagné le droit" à la lecture des brochures. Il aura seulement eu un entretien

où la brochure aura perdu sa raison d'être. Il n'est pas question d'"idéaler" les facultés, les vertus de l'information "bien" écrite quand elle est lue par de "vrais" lecteurs. Le meilleur lecteur de brochures ne pourra se dispenser, faire l'économie d'autre chose que la lecture. Les conseillers verront toujours venir des lecteurs pour "autre chose que ce qu'il y a écrit", simplement tenir conseil, le vrai sens du conseil d'orientation.

Mais la question est simple : l'AFL nous demande : "*Cette lecture qui peut informer, qui peut indiquer, qui peut rassurer, qui peut confirmer, l'autorisons-nous ?*"

Au-delà des adaptations spontanées à la demande du public, le CIO, les conseillers se posent-ils la question de la lecture du point de vue de leurs lecteurs ? Avons-nous cette vigilance<sup>2</sup> ?

Un mot seulement sur le rôle de "déclencheur" au sein de rétablissement scolaire que peut jouer le conseiller d'orientation. Si l'on veut bien se rendre à l'évidence que tous les personnels d'éducation et, en même temps, toutes les parties prenantes de la formation sont intéressés à la lecturisation, les initiatives du conseiller pour faire admettre l'urgence d'une activité collective pour la lecture passent nécessairement<sup>3</sup> par les initiatives qu'il prendra lui-même en s'associant à la "vie de la lecture" au collège ou au lycée. Cela paraît être au départ même du rôle du conseiller d'orientation.

Mais encore une fois, les conseillers n'ont pas à attendre. Au CIO même, nous sommes en train de répercuter les effets de l'apprentissage de la lecture, nous spéculons sur ses résultats, nous comptons "à l'aveuglette" sur des acquis. Il y a cette contradiction : nous connaissons l'existence de l'échec scolaire et nous donnons à lire.

**Venons-en au deuxième objet.** L'AFL a incontestablement une conception globale de la pratique de la langue écrite. En essayant de ne pas trop la trahir, je la présenterais en disant que le "choix" de l'écriture "phonétique" a été retenu par notre civilisation pour des raisons pratiques : adapter à une autre forme de communication un système d'oppositions déjà établi dans le mode de communication oral : des phonèmes aux graphèmes. Partant du principe que cela permettrait l'aller et retour "simple" de l'un à l'autre et "c'est toujours pour dire" et pour "dire la même chose". Il se trouve que le mode de la communication par écrit a acquis une véritable autonomie et qu'elle n'est plus simplement "dire" ni même communiquer la "même chose". Il reste que l'écriture phonétique (soi-disant) a des effets secondaires (secondaires ?) regrettables. Principalement, il introduit dans les esprits la confusion entre l'écrit et l'oral, le premier n'étant censé être que la codification du deuxième<sup>4</sup>.

Ce premier effet a lui-même pu engendrer la banalisation de l'idée selon laquelle apprendre à lire consisterait à reconnaître dans l'écrit une correspondance avec ce que cela donnerait si c'était dit; donc l'oralisation et l'alphabétisation comme pratiques d'apprentissage de la lecture

Je n'insiste pas sur les conséquences que l'AFL attribue à ces illusions sur le niveau d'usage de la lecture que l'école rend possible. Ne peut-on cependant imaginer du même coup une approche originale de la perturbation du comportement en lecture mais aussi en écriture : on a l'habitude de

<sup>2</sup> Ce que nous proposons de lire, plutôt ce que nous imposons de lire, fléchages, schémas, sigles, itinéraires, etc., cela fait l'objet d'une réflexion scrupuleuse dans bien des CIO. Mais cela n'est pas la règle générale !

<sup>3</sup> Il ne suffit pas de dire aux autres ce qu'ils ont à faire quand, soi-même, on donne à lire.

<sup>4</sup> Beaucoup de linguistes sont depuis longtemps acquis à cette notion de spécificité de l'écrit et le philosophe J. DERRIDA discrédite dans un ouvrage déjà ancien (*De la grammatologie*, 1967) la thèse saussurienne sur l'écriture comme simple équivalent de la parole reportée.

dire que l'élève qui écrit "peu" pour "peut" s'est contenté de restituer le son (sans procéder à l'analyse de la forme grammaticale requise - comportement idéal dont M. Lobrot, par exemple, conteste qu'il soit un réel élément d'appréciation de "l'élève en dictée"). Ne pourrait-on spécifier davantage ce type de confusion en disant que l'élève, en "peu" pour "peut", reconnaît globalement la même forme ? C'est-à-dire que l'élève substituerait à la démarche alphabétisante celle, plus "synthétisante", qui sert à lire.

En allant dans une autre direction, ne peut-on également imaginer une approche originale de ce qu'on appelle la dyslexie ? Celle-ci, pour les conseillers d'orientation, est d'abord repérable par les performances en... orthographe (tant les élèves de sixième sont censés savoir lire !). Sans doute, avez-vous déjà mené des recherches en ce domaine dont mes lectures insuffisantes de vos travaux m'ont laissé ignorant. Il me semble en tous les cas que la confusion dans la graphie des phonèmes, indépendamment du fait qu'elle perdure chez certains enfants (ce qui exige des explications à rechercher), se trouve éclairée d'un jour "pédagogique" nouveau.

On pourrait presque dire, de mon point de vue, que les méthodes alphabétisantes de l'apprentissage de la lecture viennent renforcer les conditions qu'un enfant de 5-6 ans subit pour devenir dyslexique, voire "précipiter" la dyslexie. Je m'en remets à vos lumières.

Mais s'agissant de la conception globale de la langue écrite, je suis tenté de proposer une confrontation avec celle de G. IFRAH, historien des... mathématiques<sup>5</sup>. Cet auteur dit : "*L'alphabet est le stade suprême de l'écriture.*"<sup>6</sup>

Je ne m'attarderai pas sur le caractère arbitraire qu'il peut y avoir dans une telle formulation, sachant le pouvoir de signification d'autres procédés de graphie du sens. Vous nous rappelez que les Japonais n'ont pas persisté, pour des questions de richesse de production écrite, à substituer à leur écriture "idéogrammatique" une écriture parfaitement phonétique créée de toute pièce.

Ce qui est plus stimulant, c'est que G. IFRAH fait l'hypothèse que l'alphabet a été retenu, dans notre civilisation, comme étant le système apparemment le plus adapté à la codification (précisément pour les raisons déjà mentionnées : l'absence de correspondance contingente entre le signe et le référent, autrement dit la liberté de la graphie par rapport à ce dont il est question, donc le plus grand pouvoir de réflexion symbolique, de spéculation sémiotique, etc.).

Ne pourrait-on pas estimer que la lecture de ce pouvoir mirifique de symbolisation soit précisément ce qui ne peut être accessible, paradoxalement, aux apprentis-lecteurs alphabétisés ?

La confrontation que j'appelle a en fait pour but de vous questionner sur une autre proposition de G. IFRAH. Celui-ci, étudiant le pouvoir que l'homme a de calculer, soutient que pour cela l'individu a besoin de trois capacités, pouvoir :

1. assigner à chaque "objet qui passe" un ordre, un rang ;
2. introduire dans "l'objet qui passe" la mémoire de ceux qui l'ont précédé ;
3. convertir la succession en simultanéité. Autrement dit : pas  $1 + 1 = 2$ , mais 2.

N'y a-t-il pas là une différence d'appréhension (analytique-synthétique) que l'on peut, non assimiler, mais seulement comparer avec ce que vous appelez la vraie lecture : papa n'est pas  $p+a+p+a$  ?

<sup>5</sup> Cf. *Histoire universelle des chiffres*, Éditions Seghers, 1981.

<sup>6</sup> *Le Monde de l'Éducation*, 5 novembre 1981. Cette appréciation du codage alphabétique est peut-être du point de vue de l'auteur à mettre en relation avec le codage des nombres : le passage de la représentation par des objets (au départ les "cailloux") à la représentation graphique, ex. : "chiffres romains", dont on sait que l'histoire n'a pas été si simple, cf. la notice, par exemple, de S. Viallet, *Le Monde* du 20 mai 1984; autre ex. : "chiffres arabes" via l'héritage indien.

Bien sûr, il n'est pas question de parler d'analogie. Il faut tenir compte de la spécificité de chacune des activités, celle de la lecture avec un support et un sens à découvrir au fur et à mesure, celle du calcul où, théoriquement, les unités de signification (les chiffres, les nombres, les opérateurs) n'ont plus a priori à poser des problèmes de sens, sinon le résultat de l'opération.

(Soit dit en passant, que penser des méthodes de découverte des nombres et d'apprentissage des tables par la lecture ? [3, cela ne se lit pas trois.] Et donc de l'évaluation de la capacité à utiliser les quatre opérations ?)

Je finirai par une digression qui, toutefois, ne me semble pas trop s'écarter du sujet, tant les objectifs de l'AFL m'ont semblé ne pas vouloir se limiter aux seules préoccupations d'apprentissage de la lecture. Je veux simplement illustrer autrement l'utilité des confrontations de points de vue.

G. IFRAH, dans le même ouvrage, fait l'hypothèse que certaines sociétés ont retenu comme base numérique 12 ou 60 pour des raisons que je qualifierai d'"anatomiques". Les 12 phalanges de la main, si on exclut le pouce, c'est-à-dire si on veut bien admettre que ce doigt, comme on peut l'observer chez certaines sociétés dites "primitives" aujourd'hui, servait chez celles-là de "doigt-compteur". 60 parce que, toujours sur les phalanges, mais aussi de l'autre main, on compte par douzaine : 24, 36, 48, 60.

Poursuivant des objectifs totalement différents, s'intéressant à une période où le calcul était déjà (admettons-le) une technique ancienne, P. COUDERC se pose la question de savoir d'où vient qu'on ait finalement scandé la journée en deux fois 12 heures et l'heure en 60 minutes. Il ne retient la raison "anatomique" que pour la base numérique 10. Il admet l'origine "symbolique" des 7 jours de la semaine dans la perception de l'époque des planètes. Mais pour 12 et 60, il avance une hypothèse strictement arithmétique : 12 est le plus petit nombre à la fois divisible par 2, 3 et 4 ; 60 est le plus petit nombre divisible par 2, 3, 4, 5 et 6<sup>7</sup>.

Bien sûr, il faut l'avoir à l'esprit, les lieux et les époques ne sont pas les mêmes. Mais, ce que je veux dire, c'est qu'il y a là deux attitudes : l'une consistant à fonder l'abstraction sur une observation, l'autre à fonder l'abstraction sur une possibilité intellectuelle déjà "active" (le multiple).

Il y a là pour les pédagogues et les psychologues de l'éducation plus qu'une question de curiosité. Il s'agit, bien sûr, d'un enjeu d'ordre pédagogique quant à la théorie de la connaissance et du développement de ce que l'on convient d'appeler l'intelligence (ce que le régime scolaire a pour fonction d'authentifier pour le régime tout court).

Je ne crois pas m'être trop écarté sur la fin des mécanismes que l'élève met en œuvre pour essayer de lire ni de ceux que l'école exige de l'enfant qu'il mette en œuvre pour apprendre à "lire".

Dominique VIAUD

---

<sup>7</sup> Le calendrier, mise à jour de 1981, coll. Que sais-je, Presse Universitaires de France.