

L'illettrisme en France

Emmanuel de Lescure

La Documentation française.

Problèmes politiques et sociaux n°828.

84 p. 44,61F

On serait analphabète «faute d'école» et illettré «malgré l'école». Soit. Mais la notion d'illettrisme cesse d'être claire et devient vite inopérante dès qu'il s'agit de tracer des frontières au phénomène et de définir des seuils de compétences pour en évaluer l'importance. C'est ce que ne manque pas de souligner Emmanuel de Lescure, chargé de mission au GPLI, dans un avant-propos à son dossier intitulé *L'illettrisme en France*. Avant-propos dans lequel il retrace rapidement l'«histoire» de l'illettrisme, de 1979, date à laquelle le gouvernement français répond à une enquête du parlement européen que la France, après un siècle de scolarisation obligatoire, ne saurait être concernée par un problème affectant les pays en voie de développement, à 1998 qui voit le triplement du budget de la lutte contre l'illettrisme déclarée priorité nationale l'année précédente par le Président de la République.

Il est donc significatif que E. de Lescure, qui veut faire le point sur l'évolution des politiques et des pratiques de lutte contre l'illettrisme, commence par un glossaire un dossier constitué par le rappel de textes (résultats d'enquêtes, articles de presse, études statistiques et sociologiques, rapports officiels, manifestes, etc.) publiés en France sur le sujet et dont notre revue a rendu compte pour la plupart. Illustrant l'ambiguïté du concept et regroupés par thèmes (l'«invention» à la fin des années 1970, le risque de stigmatisation, le rôle de l'école en question, les dispositifs publics, etc.) ces textes révèlent la diversité des définitions utilisées dans les travaux qui lui ont été consacrés et par voie de conséquence, les débats, les controverses et les polémiques que ces travaux ont fait naître parmi les acteurs et les chercheurs.

Particulièrement exemplaires apparaissent à cet égard, aux yeux d'Emmanuel de Lescure, les positions, qu'il qualifie d'«extrêmes», d'ATD Quart Monde et de l'AFL entre lesquelles se situeraient toutes les autres. Position humanitaire d'ATD Quart Monde pour qui l'«exclusion», et son cortège de «misères», de la communauté nationale - qu'elle ne remet pas en question pour autant - sont les consé-

quences de l'illettrisme et l'alphabétisation fonctionnelle le remède. Position politique de l'AFL qui prône la «lecturisation» pour lutter contre les effets sociaux des rapports de domination et les insuffisances techniques de l'alphabétisation. Ce qu'on comprend moins, c'est l'idée qu'il y aurait une parenté entre les positions d'ATD Quart Monde et de l'AFL « *qui sont en conflit plus qu'elles ne se contredisent* » dans la mesure où il y aurait, dans les 2 cas, transfert « *de catégories de pensée forgées dans l'école et pour l'école à la société tout entière* »... La vérité est que l'AFL, qu'on situe vite dans le même «champ» qu'ATD Quart Monde parce qu'elle s'occupe de lecture, ne se préoccupe guère spécifiquement de l'illettrisme tel que l'a «inventé» et défini ATD Quart Monde. Ses analyses de l'insuffisante maîtrise de l'écrit d'une bonne part du corps social et ses propositions (scolaires ?) antérieures à l'«invention» de l'illettrisme expliquent sa «*position particulièrement critique*» à l'égard du discours majoritaire et des mesures généralement préconisées, relevée par E. de Lescure.

Autres manifestations de ces débats évoqués plus haut, que nos lecteurs ont eu à connaître en leur temps : la polémique suscitée par le livre d'Alain Bentolila¹... les thèses de Bernard Lahire sur l'«invention» de l'illettrisme révélatrice d'une «*morale de dominant*» stigmatisant les «victimes»...², l'évolution enfin des modes d'intervention, du militantisme humanitaire des débuts à la prise en charge gouvernementale liée à l'emploi, l'approche actuelle se voulant «*culturelle et citoyenne*» et axée sur le développement personnel, sans visée économique.

De ce dossier émane la même impression que celle ressentie à la lecture d'autres ouvrages sur le sujet³, à savoir « *une absence de doctrine et de projet homogènes qui auraient permis de mobiliser acteurs et moyens dans une stratégie claire* » dans le traitement de ce problème, puisque problème il y avait,

¹ BENTOLILA Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996. Cf. *Rifilletterisme*, A.L. n°59, sept. 97, p. 66

² LAHIRE Bernard, *Rhétorique sur l'illettrisme*, in *Discours sur l'illettrisme*, GPLI, 1999. (A.L. n°68, déc. 99, p.15) et surtout *L'invention de l'illettrisme*, La découverte, 1999 dont nous rendons compte ci-après.

³ *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. GPLI, La Documentation Française, 1998. (Voir A.L. n°64, déc. 98, p.9).

absence à laquelle s'est ajoutée une insuffisante volonté politique malgré les déclarations officielles et que le flou ou le manque de pertinence du concept ne suffisent pas à expliquer.

M.V.

L'illettrisme

Véronique Espérandieu, Jean Vogler

Flammarion. Coll. Dominos.

2000 - 126 p. - 41F

Un livre de plus dans l'abondante littérature sur le sujet, dans lequel deux responsables du GPLI, Véronique Espérandieu, Secrétaire Générale et Jean Vogler, chargé de mission, ont manifestement la volonté de faire le point sur la question en s'efforçant de répondre aux questions qu'ils énoncent dans leur avant-propos : que recouvre précisément la notion d'illettrisme ? combien de personnes sont concernées par le problème en France ? pourquoi cette question a-t-elle surgi récemment à un moment où la scolarité n'a jamais été aussi longue ? comment la «lutte» contre l'illettrisme s'organise-t-elle ? quels sont ses acteurs et ses enjeux ?

Sa parution n'est sans doute pas étrangère au fait que le GPLI a été récemment l'objet de critiques aux motivations politiques ou personnelles pas toujours très claires. Ses auteurs font preuve de prudence et se gardent d'affirmations péremptoires dans leur «état des lieux». Le livre, auquel les auteurs ont cru utile d'adjoindre un glossaire, se termine sur un credo : la lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans une réhabilitation et une promotion de l'éducation populaire.

M.V.

L'invention de l'«illettrisme»

Bernard Lahire

Ed. La découverte. Coll. Textes à l'appui.

1999. 372 p. 189F.

L'illettrisme, son succès médiatique aidant, n'a cessé depuis 20 ans de faire couler beaucoup d'encre et cela risque de continuer puisqu'après plus de 20 ans de «discours» sur le sujet - auxquels il faut inclure ceux, plus récents, de sa réfutation - voici venu le temps du discours sur les discours. Dans

cette littérature, celle des experts, sociologique et scientifique, qui fait autorité et à laquelle on se réfère, est aussi le lieu d'expression des conflits d'écoles et de prééminences personnelles dans le «champ», à travers les querelles sur les méthodologies qu'elle utilise et les interprétations qu'elle diffuse. *L'invention de l'«illettrisme»* de Bernard Lahire, appartient à cette catégorie et n'échappe pas à ce constat, malgré les précautions oratoires, les «défenses et illustrations» de la sociologie et les justifications méthodologiques énoncées par son auteur tout au long de l'ouvrage pour valider son entreprise de déconstruction et de «désévidenciation» du phénomène de l'illettrisme. Il y a du pamphlet dans ce livre à prétention scientifique. Nous y reviendrons.

À l'origine de l'enquête de B. Lahire, cette question : comment se fait-il que les inégalités d'accès à l'écrit, évidentes et connues depuis longtemps, soient devenues à partir des années 70, alors qu'elles n'avaient apparemment pas varié, un problème national tel qu'il a fallu un néologisme pour le désigner ? On connaît sa réponse, qu'il a partiellement ou synthétiquement déjà exprimée dans des articles ou des conférences¹, et qu'il développe et argumente longuement dans ce dernier livre dont le premier terme du titre et les guillemets autour du second sont suffisamment évocateurs de ce que l'auteur entend démontrer.

Rhétorique : Art de bien parler ; ensemble des procédés qu'un orateur emploie pour persuader et convaincre disent les dictionnaires. C'est essentiellement sur l'analyse de la rhétorique des discours publics sur l'illettrisme (de cette littérature que nous évoquions plus haut), mais aussi de l'identité et des «intérêts» des producteurs de ces discours et des acteurs oeuvrant dans le «champ» et enfin des aspects politiques et idéologiques du «tournant culturel» des 20 dernières années, que Bernard Lahire fonde sa démonstration.

Sa démonstration et sa dénonciation. Bernard Lahire retrace l'histoire du processus qui commence par l'«invention» du concept et du néologisme par ATD Quart Monde, avec « ses manières de voir, de penser et de dire le monde social et, en particulier, le monde des démunis » et le «glissement discursif» qu'il opérera de la pauvreté à l'illettrisme. Invention relayée peu après par la «consécration étatique» que constituent, à ses yeux, le rapport au premier Ministre,

¹ LAHIRE Bernard, *La rhétorique de l'illettrisme in* Discours sur l'illettrisme, GPLI, 1999 (A.L. n°68, déc. 99, p.15)

Des illettrés en France, et la création du GPLI qui a suivi. L'argumentation d'ATD Quart Monde et ce rapport officiel seront les réservoirs dans lesquels puiseront « *les professionnels des discours sur les problèmes sociaux* » qui en assureront la promotion. Ainsi s'accomplira l'édification de l'illettrisme en problème national érigé en scandale attentatoire à la justice sociale pour certains et menaçant la cohésion nationale pour d'autres. Avec, pour cortège, la stigmatisation de ses signes et la disqualification, inconsciente mais pas toujours, de ses «victimes», pourtant difficilement identifiables. Autres ressorts dynamiques de cette construction, les «intérêts» de nombreuses institutions qui y trouveront (ou retrouveront) légitimité et source d'investissement militant et ceux de catégories socio-professionnelles qui pourront faire valoir leur capital scolaire sur le marché culturel ainsi créé.

Mais comment expliquer cette fabrique ? et pourquoi pendant ces 20 dernières années ? Bernard Lahire s'efforce de recenser dans les discours, tous les thèmes et les lieux communs, toutes les attitudes (des «Experts», des «Savants»), toutes les revendications de rôles et de fonctions dans l'ordre du culturel, toutes les représentations de la culture lettrée, toutes les surestimations des vertus escomptées - mais rien moins que sûres - du commerce avec l'écrit, toutes les manipulations symboliques, qui ont caractérisé le « *grand déplacement de l'économique au symbolique, d'une problématique économique (riches/pauvres) à une problématique culturelle (lettrés/illettrés)*. » Ces manifestations d'une «mise en scène des écarts culturels» sont propres aux « *visions lettrées culturalocentriques et esthétocentriques* », certes en vigueur de tout temps (et singulièrement pendant et depuis la Révolution Française) mais la conjoncture de ces 20 années (le triomphe du libéralisme, la fin de l'histoire, le changement de représentation du monde social avec la mort annoncée de la classe ouvrière, l'importance dans la stratification sociale d'une classe intermédiaire, porte-parole agissante de l'injonction faite au bas de l'échelle - les illettrés ? - d'intégrer les formes culturelles du haut sous peine d'indignité et d'«exclusion», etc.) a permis qu'elles soient reçues, partagées, officiellement adoptées sans que personne ne pointe dans les discours qui les portent, le décalage entre la réalité et ce qui en est dit et ne dénonce ce qui y est vraiment dit. Analyse qui rejoint celle, plus politique et que nos lecteurs connaissent, de Bernard Pudal² qui y discerne, pour sa part, les effets de la «politique des lettres et de la langue - aspect classique de la domination politique» des gouvernements et des mouvements de gauche qui s'appuyaient traditionnellement sur la classe ouvrière

et qui, du fait des nouveaux rapports de force, ont recherché une nouvelle légitimité représentative et de nouveaux soutiens électoraux.

Démonstration et dénonciation convaincantes. Trop, peut-être ! Gare à ceux que B. Lahire a mis dans le bocal qu'il observe. Ils ne se sortiront pas impunément de l'examen de leurs « *mauvaises* » manières de dire (qu'ils) ne savaient même pas avoir » (p. 22) à l'instar du patient qui pressent que quelle que soit sa réponse à la question du psychanalyste, celui-ci y verra toujours la présence de l'inconscient. En voulant « *s'acquitter d'un véritable service public* », son discours critique est aussi une mise en scène, si homogène, univoque, monolithique, cohérente qu'elle se pare, par un effet cumulatif de l'argumentaire, d'une évidence inattaquable de quelque endroit qu'on se place et qu'elle fait naître, en fin de compte, le doute que suscitent toutes les oeuvres «à thèse» en donnant l'impression d'une amputation de réalités, par nature complexes ou ambivalentes, de ce qui n'abonde pas dans le sens voulu. Car, pour ne prendre qu'un seul exemple, seulement évoqué dans le livre, l'essor des activités professionnelles nécessitant des études secondaires et supérieures et l'éviction consécutive (nouvelle et brutale après 30 années «glorieuses» de recours à une main d'œuvre immigrée analphabète) du marché du travail de ceux ne disposant pas d'un capital scolaire suffisant, a bien dû être pour quelque chose dans l'émergence du problème, même si cette émergence a provoqué ensuite les dérives discursives que signale B. Lahire.

Il faudrait faire l'étude de la rhétorique du discours de Lahire sur la rhétorique des discours sur l'illettrisme... N'ayant ni son talent ni ses compétences, nous nous contenterons de quelques remarques concernant ce qu'il dit de l'AFL (qui s'en étonnera ?) et de Jean Foucambert, souvent cité dans son livre. En signalant quelques inexactitudes dans la présentation de l'AFL qui nécessiteraient qu'il s'assure davantage de ses sources. Mais, c'est secondaire, on l'accorde bien volontiers. Ce qui l'est moins, c'est l'amalgame opéré dont un des premiers signes est de faire de l'AFL un des « *partenaires officiels du GPLI* », ce qui surprendra... le GPLI, et ne peut qu'entacher d'un *a priori* la perception qu'il a de nos discours. Si B. Lahire avait suffisamment lu nos écrits - ce dont on peut douter quand on

² Bernard PUDAL, *La revue de presse*, A.L. n°43, sept. 93, pp.26-33.

consulte les «archives analysées» citées en annexe³ - il ne pourrait pas les assimiler à ceux qu'il ressent « *comme une insulte à l'égard de personnes qui, en raison de leurs origines sociales, de leurs parcours scolaires et /ou de leurs situations économiques et sociales, maîtrisent plus difficilement l'écrit que d'autres* » et les considérer comme ayant participé à « *la valorisation sociale de la culture lettrée* » et à la propagation de ces « *lieux communs bien-pensants dans ces innombrables plaidoyers sans âge et sans auteur en faveur de la lecture et de la culture* » épinglés par Bourdieu⁴. Le discrédit ainsi porté résulte-t-il d'une méconnaissance, d'une incompréhension ou d'un désaccord ? Comment explique-t-il notre marginalisation et la «rhétorique» des attaques (notre «maoïsme» ! notre «idéologie irresponsable et destructrice») dont nous sommes l'objet ? Nous avons l'outrecuidance de penser qu'elles sont dues à notre analyse politique du phénomène qu'il étudie et dont nous avons été comme lui et d'autres - peu nombreux, il est vrai - les témoins critiques. Et ce n'est pas adopter les réactions qu'il prévoit des auteurs des discours qu'il dénonce à la lecture de son livre, que de lui demander de bien vouloir citer les textes qui lui permettent de nous taxer d'avoir participé à la fabrique de l'illettrisme⁵, et ce faisant, de nous aider à découvrir jusqu'où est allée notre inconscience.

Encore une fois, nous trouvons, comme lui, humainement détestable et politiquement inquiétant (mais effectivement significatif de l'air du temps) ce qu'il a pu relever dans la littérature consacrée à l'illettrisme. Mais... écrit-il, « *le monde social est ainsi fait que lorsqu'on défend, par exemple, la lecture comme condition d'une citoyenneté authentique, on ne pense pas immédiatement ce que cela sous-entend en matière de disqualification citoyenne des faibles lecteurs ou des non-lecteurs...* ». Or, nous avons souvent écrit qu'une démocratie ne pouvait se contenter de 30% de lecteurs (sans recourir jamais à ce concept galvaudé de citoyenneté). Bernard Lahire sait bien qu'il y a plusieurs lectures possibles d'un écrit et il note lui-même que l'analyse d'un discours doit tenir compte du comment et du pourquoi ce qui est dit, est dit. Disqualifie-t-on une minorité, qu'on marginalise en la désignant, quand on constate que les limites des techniques scolaires d'enseignement de la lecture affectent l'usage de l'écrit d'une majorité de la population ? Il se trouve que nous venons de lire dans un article sur la correspondance de Louise Michel qu'elle exprimait souvent l'idée que l'instruction est source de progrès. Quelqu'un a-t-il jamais songé à accuser Louise Michel de vouloir disqualifier les prolétaires dépourvus d'instruction de la fin du XIXème siècle ? Il est vrai que l'AFL se préoccupant de lecture, a

écrit - comme B. Lahire - sur le thème récurrent de l'illettrisme mais il faut assurément se méfier d'une surinterprétation des textes, de l'effet «rouleau compresseur» du systématisme d'un point de vue, de la surenchère alimentée par le côté gratifiant d'une attitude. Ou alors, il faut dire qu'on se livre à un exercice qui relève d'un genre littéraire, le pamphlet, utile et efficace pour dévoiler l'insupportable, mais qui ne revendique pas de satisfaire à la rigueur scientifique.

Bernard Lahire, vous n'êtes pas le seul à connaître la richesse du coeur et l'intelligence du monde de personnes très éloignées de l'univers de la lecture et des livres ? Que peut-on dire ? Que peut-on faire, dites-nous, face « *aux inégalités sociales en matière d'écrit* » sans encourir votre critique, pour peu que, comme vous, on y soit particulièrement « *sensible du fait de (sa) propre histoire* » et qu'on soit assez préoccupé de la manière qu'ont les hommes de vivre ensemble, pour ne pas se contenter d'une position ethnographique ou du seul point de vue de Sirius ?

M. V.

La lecture à haute voix

Georges Jean

Les Éditions de l'Atelier. 1999. 176 p. - 90F

Ce livre est un éloge de la lecture à haute voix Il doit donc normalement réjouir ceux qui, comme moi, trouvent cette lecture très difficile mais très intéressante ; pourtant, malgré l'adhésion à la plupart des points de vue exprimés, une réticence demeure.

Dans une première partie d'environ trente cinq pages, intitulée «Les voix lectrices de jadis» l'auteur décrit les pratiques historiques de la lecture à haute voix chez les Grecs,

³ Qu'il y ait peu de nos textes dans la masse qu'il a étudiée, on le comprend, mais on s'interroge sur leur choix (délibéré ?) tant ceux cités n'illustrent que des aspects périphériques de notre «discours».

⁴ *Les règles de l'art*, Seuil, 1998.

⁵ Anecdotes à propos du Rapport au Premier Ministre *Des illettrés en France* : Jean Foucambert a très vite refusé de participer aux réunions des personnalités consultées et Jean Pierre Bénichou n'est pas auteur de ce rapport, se limitant à apporter sa «contribution» en tant que chargé de mission au Ministère de l'Éducation et non pas en tant que président de l'AFL

chez les Romains et puis du Moyen Âge jusqu'au XIX^{ème} siècle. On y relève des remarques intéressantes (même s'il s'agit de faits connus) comme par exemple: « *Les grecs (...), écrivaient en scriptio continua, c'est à dire sans intervalle entre les mots, ce qui - l'expérience le montre - rend la lecture à haute voix pratiquement nécessaire.* », ou encore des notations sur les pratiques monacales du Moyen Âge : « *À partir des Psaumes et de l'expérience intérieure des moines, la lecture divine est une "ruminantion de bouche", (c'est à dire à haute voix) et de coeur. Elle est appelée divine parce qu'elle est la parole de Dieu... Lecture et ruminantion fixent à la longue cette parole dans l'esprit de celui qui prie...* », puis sur la naissance de la « lecture conviviale » : « *Rabelais et les humanistes avaient compris que la lecture à haute voix n'avait de sens et de fonction que si elle ne s'adressait pas à des collectivités passives, comme dans les monastères, où pour des raisons religieuses on ne discutait pas la Parole de Dieu, mais à des groupes où la convivialité naissait de la discussion des textes lus à voix haute.* »

La deuxième partie, d'environ soixante dix pages, traite de « La vive voix lectrice et ses modalités ». Cette vive voix a pour fonction, nous dit Georges Jean, « *non pas comme c'était trop souvent le cas pour les lectures "scolaires" rituelles d'éteindre les textes mais de les rendre à la vie pour les auditeurs...* » L'auteur passe alors en revue, en les commentant, les différentes situations de lecture à haute voix : pour soi, pour les non voyants, à la radio et à la télévision, les cours, les lectures familiales, scolaires, dramatiques, etc.. Il termine cette deuxième partie sur les « genres » : « *La lecture à haute voix est une pratique de lecture qui varie non seulement en fonction des situations de lecture et des lecteurs mais d'abord en fonction des genres de textes abordés.* » Il passe alors en revue (rapidement) : la lecture des documents où « *le lecteur s'efface devant (ou derrière) le texte informatif* » ; la philosophie (avec entre autres exemples Pierre Fresnay lisant les Pensées de Pascal) ; la voix des romans « *qui nécessite une ou deux lectures préalables silencieuses* » et qui pose au lecteur le problème de la maîtrise... des coordonnées déictiques qu'il faut transmettre à l'auditoire (qui dit "je" ? en particulier dans les dialogues en style direct) ; la poésie ; « *la lecture à haute voix d'un poème est une préparation à la diction mémorisée.* »

Enfin on arrive à la troisième partie intitulée « Apprendre à lire à haute voix ». Dans cette trentaine de pages, l'auteur aborde les problèmes de la voix : respiration, hauteur, articulation, accentuation, intonation, inflexion générale, etc. Puis il nous livre quelques remarques sur la ponctuation et ensuite sur « Le corps lisant » où il attire notre attention sur l'importance de la posture : « *l'enfant qui s'essaie à la lecture*

à haute voix devrait toujours le faire en position verticale. Essentiellement pour mieux respirer et pour voir son public de camarades. » Cette position permet « *la décontraction musculaire et nerveuse.* » Les conseils dispensés dans cette troisième partie sont le plus souvent simples et efficaces.

D'où vient alors cette réticence annoncée plus haut ? Tout simplement des insuffisances et de l'imprécision de l'analyse du processus de la lecture à haute voix.

Dans une « Ouverture » de huit pages, l'auteur explicite le propos de son livre. Il commence par distinguer, avec raison, deux aspects contradictoires de la lecture à haute voix : d'une part la lecture « à nonnée », « *qui ne sert à rien et dans laquelle il arrive que le lecteur ne comprenne qu'à moitié ou pas du tout ce qu'il lit* » (on reconnaît là le déchiffrement) ; d'autre part d'autres formes de la lecture à haute voix pour lesquelles il s'agit de « savoir lire », « maîtrisés » et « distanciés ». Il cite alors François Richaudeau, Eveline Charmeux et Jean Foucambert qui insistent sur le fait que pour lire à haute voix, il faut d'abord lire silencieusement. Et il écrit un peu plus loin : « *Lire à haute voix est bien en effet ce qu'on dit à haute voix pour faire entendre à soi-même ou/et à des auditeurs un texte qu'on lit des yeux.* »

Après un pareil début, on s'attendait volontiers à une analyse détaillée du « *jeu complexe des yeux et de la voix, de l'ouïe et du regard* » ainsi que du rôle de la mémoire à court et à long terme (curieusement absent du propos de l'auteur) dans chacune des situations de lecture abordée. On est déçu de ne pas trouver chaque fois la description détaillée du processus de lecture mis en œuvre et en particulier de la position relative de la compréhension et de l'oralisation : dans la lecture à nonnée, c'est l'oralisation qui mène à la compréhension alors que dans la lecture à haute voix fonctionnelle, c'est la compréhension qui permet la bonne oralisation. L'auteur condamne plusieurs fois la lecture à nonnée mais il ne soutient jamais que **toute lecture à haute voix fonctionnelle comporte nécessairement une phase de lecture silencieuse** pendant laquelle le sens est construit. Et il s'exprime comme si les partisans de la lecture visuelle, qui ont renouvelé les conceptions de la lecture et de sa pédagogie, avaient condamné toute lecture à haute voix, alors que leur condamnation porte seulement sur le déchiffrement.

Ce livre est donc très intéressant pour tout ce qui a trait à la voix mais laisse perplexe pour ce qui concerne la lecture.

Edmond BEAUME

Comprendre et interpréter des textes à l'école

Repères n°19. 1999 – INRP

Coordonné par Francis Grossmann et Catherine Tauveron

Pour une didactique du plaisir de lire

Repères a publié récemment un numéro qui a retenu notre attention surtout après la parution du livre *La Leçon de lecture*. C'est encore plein de cette écriture que nous avons donc lu le n°19 « *Comprendre et interpréter les textes à l'école* »¹ et que nous livrons ici quelques réflexions. Dire d'abord le grand fond d'accord qui nous lie à ce travail parce qu'il ne place pas la compréhension dans le droit fil du décodage, parce qu'il donne une place centrale aux textes résistants et aux stratégies qui leur conviennent, parce qu'il fait du plaisir de lire un acquis plutôt qu'un instinct, parce qu'il s'appuie sur des textes de littérature hyper sensés, super variés, parce qu'il ne masque pas les difficultés mais qu'il les analyse, parce qu'il ne manque pas d'humour, parce qu'enfin l'écriture tourne à haut régime, celui de la littérature, objet central de cette recherche. Bravo donc aux auteurs et tout particulièrement à Francis Grossmann et Catherine Tauveron, coordonnateurs d'un sacré numéro qui donne envie de faire et de comprendre, de comprendre et de faire.

Œuvre de Catherine Tauveron, l'ouverture trace le cadre théorique où s'inscrit sa recherche : « *Nous posons, pour notre part, que la connivence culturelle se construit et qu'il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation. C'est à cette construction et à cette éducation que nous travaillons.* » (p.10) Éducation littéraire en l'occurrence même si on affirme ne pas vouloir faire de la littérature la clé de toutes les lectures, encore moins la panacée. On l'affirme, oui, même si, parfois, au détour d'une phrase on n'évite pas toujours le piège. L'auteur reconnaît que ce choix, quand il s'impose, « *ne procède consciemment d'aucune volonté de hiérarchisation (mais il est difficile, on en conviendra, de se refaire une complète virginité)* ». Accord total encore face au refus de minuter l'apprentissage de la lecture, comme on le ferait d'une plongée sous-marine, degré de difficulté par degré de complexité : il en va autrement des sauts qualitatifs et des remaniements intérieurs qui rejouent autrement les choses au lieu de les accumuler. Dans ce rapport de recherche-là, si on ne repère pas vraiment la progression des élèves à « *goûter ce plaisir particulier qui*

consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (...) jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. » (p.12) il arrive que le désir de programmation rattrape les auteurs (notamment dans l'article sur les dispositifs didactiques). Encore une question de virginité difficile à reconquérir ! Mais les propositions tiennent la route, ça marche et les preuves sont là, convaincantes, qui démontrent que, de la maternelle au collège, le couple *compréhension/interprétation* fonctionne simultanément, sans clivage, sans hiérarchie qui fasse du premier terme la condition du second, de l'école primaire le lieu d'exercice de l'une et du collège celui de l'autre. L'entreprise est ambitieuse qui s'en prend à la refonte globale de l'apprentissage de la lecture (de l'école ?) à travers des objectifs et des mises en œuvre intelligemment coordonnés :

- textes réticents dès le début (exit : *Ursule as-tu vu le bossu, il t'a rendu ton salut.*)
- élèves actifs qui viennent actualiser les textes de leurs savoirs, leurs curiosités, leur sensibilités...
- lecteurs critiques qui conservent, dans leurs analyses, le « sel de la lecture naïve »
- êtres libres d'argumenter leurs interprétations, libres aussi d'être sciemment contestés
- fil continu entre pratiques sociales et pratiques scolaires de lecture, entre textes officiellement légitimés et lectures officieusement plébiscitées, le tout concourant au même enrichissement. Ah ! le réseau de Picsou à l'avare, du sitcom à toutes les belles au bois dormant ! « *Ses paupières lourdes s'ouvrirent alors dans un battement de cils et elle vit le prince qui lui souriait.* »²

Tout cela est rondement mené et le reste de la revue n'a plus qu'à se laisser lire. L'appétit est ouvert. Dégustons trois exemples dans le menu général qui vaut tout de même qu'on en reprenne.

I. Quand nous croyons qu'ils comprennent, quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris...

« *Tout est vrai, le temps d'un texte.* » Kirsty Gun

Annick Karnauch, de l'IUFM d'Orléans-Tours (INRP, Recherche Littéraire) prend cette citation à bras le corps

¹ INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05 tél : 01 46 34 90 00

² *La belle au bois dormant*, Mango

avec des élèves de cycle 3 et de CP et sa livraison est jubilatoire.

«Moi, Fifi», écrit Grégoire Solotareff qui a déposé une photo noir et blanc de lui enfant au tout début de l'album, « *je suis seul au milieu d'une grande forêt avec mon cahier.* » Et c'est parti ! Qui écrit ? Fifi ? Grégoire ? C'est les mêmes ? Ils carburent les CM1-CM2 de Gilles Galbrun à démêler le tien du mien, à goûter « *le plaisir de se laisser duper, mystifier, et celui qui consiste à débrouiller les astuces de l'auteur.* »

- Peut-être, si ça se trouve, c'est une histoire vraie ?

- Comment il aurait pu avoir son cahier ? Quand on fait une balade en forêt, à moins d'être passionné de la nature et de prendre des feuilles, on n'a pas de cahier !

- Comme il est perdu qui aurait pu prendre une photo ?

Qui ? Mais qui ? écrivait Claire Franek³. Et voilà qu'on réalise que, lorsqu'on «fait montrer» le nom de l'auteur sur une couverture, on ne dit pas grand chose de sa fonction, de son identité, de son projet. Les confusions ici s'expriment, se lèvent dans le très haut niveau.

L'Auteur était un leurre.

Et ça se corse avec *L'annonce* de Michel Piquemal et Gérard Moncomble⁴. Jugez plutôt :

Un auteur qui n'a pas d'inspiration (mais de quel auteur s'agit-il ?) convoque des personnages pour un casting tandis que son secrétaire, Charles, note leurs histoires. Défilent alors Cendrillon, La Belle au bois dormant, Le Petit chapeau rouge, Peau d'âne, etc. L'auteur, offusqué par leurs sonnettes, renvoie les prétendants tandis que Charles, dans les coulisses, note, note, note... Perrault était, dit-on, « *secrétaire des séances de la Petite Académie fondée par Colbert* » mais aussi « *un collecteur, un secrétaire de génie.* » Reste qu'entre l'Auteur avec un A majuscule, le secrétaire au nom de Perrault et Piquemal et Moncomble auteurs avec un s, les enfants ne chôment pas pour dénicher l'Auteur en titre et traiter l'Auteur d'usurpateur. Fallait-il encore connaître l'histoire source, la version originale avant les variations magistrales !

Repentir : n.m.,

correction faite en cours d'exécution (à la différence de repoint : fait après coup.)

On va crescendo lorsqu'il s'agit de comprendre l'étrange histoire des *Sept cochons sauvages* de Helme Heine⁵ qui commence ainsi son récit : « *Dans une forêt que Heine avait peinte, sept cochons vivaient à l'état sauvage.* »

- Ben alors pourquoi il met son nom dans l'histoire ?

Mais quand Heine entre dans son tableau, qu'il dîne avec le garde chasse et qu'en sortant du cadre il regrette d'avoir tué les cochons en voyant les sept balles qui trouent la toile, ça décoiffe, ça défrise sous les crânes :

- D'abord comment y sont venus dans le tableau le garde, son chien et même les cochons ?

- Et même Heine !

- Oui mais c'est pas normal quand même. (...)

- Tu l'as vu toi le peintre entrer dans la maison ?

- Non mais on sait pas bien y'a des rideaux. (...)

- C'est une histoire de fou.

- On sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai.

« *Derrière le "peintre" se cachait l'auteur, c'est-à-dire le grand manipulateur d'images et de mots.* », conclut A. Karnauch qui, par son récit donne envie d'aller y voir de plus près, pour voir si, comme ceux de Nicole Pinson, tous les enfants proclament « c'est du tout faux » juste avant d'en jouir.

2. Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes.

Avant de survoler l'article co-signé par Catherine Tauveron et Pierre Sève (IUFM d'Auvergne et INRP, Recherche Littéraire) reprécisons la définition qu'ils empruntent à D. Maingueneau pour tenter une classification des textes littéraires : « *Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est "réticent", c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente.* »⁶ Textes réticents et proliférants vont donc subir des traitements particuliers.

Sans entrer dans le détail de cet article, ce qui alourdirait cette présentation, disons qu'il tourne autour de trois analyses de pratiques :

- une comparaison de plusieurs versions de la belle au bois dormant (Monique Eymard s'était livrée à une étude

³ FRANEK C., *Qui est au bout du fil ?* Rouergue

⁴ MONCOMBLE G. & PIQUEMAL M., *17 pièces humoristiques pour l'école*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel

⁵ HEINE H., *Sept cochons sauvages*, Gallimard

⁶ MAINGUENEAU D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Bordas, 1990

comparative de ce genre en maternelle avec Boucle d'or et les trois ours)⁷

- une étude comparative de quelques livres de Rascal (on songe au travail fait en maternelle par Christiane Berruto et Mireille Teppa autour de l'œuvre de Claude Ponti)⁸

- l'approfondissement d'un motif (ici, le mur) à travers plusieurs livres.

Ces mises en réseau, puisque c'est de ça dont il s'agit, poursuivent des objectifs précis et ce n'est pas là le moindre mérite de cette revue que de respecifier les raisons des réseaux et éviter les malheureuses dérives : « *C'est ainsi qu'autour de la thématique arbitraire du «lapin», les enfants vont entendre des histoires de lapins, parcourir des documentaires sur les lapins, progresser en psycho-motricité à la manière du lapin, dessiner des lapins en arts plastiques, et chanter des comptines de lapins, sans savoir ce qui motive chez la maîtresse une telle frénésie cuniculaire.* » (p. 36)

Dans le premier réseau, hypertextuel, autour de la belle au bois dormant, c'est à une étude approfondie que se livrent les élèves de CM1-CM2 de Christophe Pébernet autour du travail de l'adaptateur : l'adaptation vise un lectorat précis (plus jeune ? plus moderne ? plus exigeant ?). Quel statut donne-t-elle à ce nouveau lectorat et comment chaque public réagit-il ? C'est à une véritable critique des mœurs éditoriales que s'attellent les élèves, à un regard sur le statut qui leur est fait même si on n'évite pas toujours les discours de bon aloi lorsqu'il s'agit de se déterminer sur la version qu'on préfère :

- si on nous raconte une histoire comme ça une princesse se marie avec un prince ben c'est vite fait / on va dans notre librairie : on lit trois lignes et on s'en va alors que là

- d'avoir des détails ça a de l'intérêt : alors que là ce qui est intéressant c'est les détails (...)

- Je trouve agréable de lire quelque chose de magique car il n'y a aucun intérêt à lire quelque chose que de simples images peuvent exprimer, un livre doit être plus complexe

Superbe formation de consommateurs culturels qui apprennent l'exigence artistique.

Dans le deuxième réseau, intratextuel, sur Rascal, ce sont les processus analogiques qui opèrent, passant trois albums au crible de la symbolique de l'eau et du feu via la quête identitaire de *Moun, Pied d'or et Fanchon*.⁹ Processus qui suivent des chemins singuliers, chemins plombés des références culturelles dont chacun est porteur de manière originale et qui tous sont respectés à partir du moment où

ils sont argumentés. On touche là des valeurs chères aux auteurs de cette recherche : « *L'expérience de l'indécidabilité et de la tolérance de la pluralité interprétative.* » (p. 116)

Dans le troisième réseau, le motif du mur, il s'agit de « *faire évoluer la relation des enfants aux personnages et, d'autre part, de les amener à une lecture symbolique.* » Jugez plutôt de la hauteur du mur : « *un mur qui marque une clôture, un personnage qui veut le franchir, un issue positive qui se paie d'une désillusion tempérée par l'invention d'une part symbolique. (...) le mur matérialise la frontière entre l'univers familier et l'inconnu, entre la routine et l'exploration, entre la sécurité et le risque, entre l'ordre et la transgression ; le personnage, poussé par l'ambition, le désir d'affronter sa peur ou l'insatisfaction, est amené à passer outre et à trouver en soi-même les ressources nécessaires pour faire face à l'autre monde.* » (p. 124)

Face à de telles exigences et grâce à divers étayages, mis au pied du mur, les enfants regardent, construisent, franchissent. Il n'y a de barrières que dans la tête.

3. Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école.

Il fallait donner de la cohérence à toutes ces expériences : Fabienne Calame-Gippet de l'IUFM de Gravelines (Théodile Lille III, INRP, Équipe «Littéraire») et Danielle Marcoin de l'IUFM d'Arras (INRP, Équipe «Littéraire»), abordent alors les protocoles de lecture, leurs tenants et leurs aboutissants.

Choix des récits littéraires : « *textes narratifs constitués soit uniquement d'écrit, soit d'écrit et d'illustrations, où les choix d'écriture opérés par l'auteur/illustrateur ne sont (supposés par le lecteur) ni aléatoires, ni insignifiants et sont donc à prendre en compte pour parvenir à une compréhension et une interprétation efficaces, des textes par rapport auxquels le lecteur décide de se livrer à ce jeu double d'adhésion et de méfiance...* » (p. 61). Après Pennac¹⁰ et les droits imprescrip-

⁷ AFL, *Comment entrer dans une grande histoire quand on ne sait pas lire*, 1993

⁸ CHENOUF Y., «Ponti ou lorsque la démesure devient la bonne unité d'analyse», *Les Actes de Lecture n°63*, septembre 1998, pp. 91-94

⁹ Trois albums de Rascal chez Pastel

¹⁰ PENNAC D., *Comme un roman*, Gallimard

tibles du lecteur ce sont donc les droits du texte qui sont ici affirmés, hommage à U. Eco.¹¹ Si jeu il y a, il y a bel et bien des règles !

Classement des récits qui, comme toute typologie, provoque la discussion : les textes de Boujon sont-ils construits autour d'un procédé d'écriture, se présentent-ils comme des jeux de réécriture ou renvoient-ils au monde qu'ils interrogent ? Ceux de Rascal ou de Ponti sont-ils tout ça ou seulement des récits poétiques ? Les cinq catégories proposées, si elles offrent des porosités, n'en ont pas moins l'avantage de former des regards, des vigilances, des critères de lecture.

Trois parcours didactiques sont proposés adaptés à la spécificité de chaque texte même si, souvent, on admet qu'un texte peut être successivement soumis à plusieurs dispositifs. La lecture experte du maître, la lecture (relecture) vigilante de l'élève sont fortement activées car ce sont les points de résistance du texte (les points de complexité du texte, dirait Sybony) qui sont ici leviers de lecture.

- le dévoilement progressif : du texte-problème au parcours-problème

Ce dispositif concerne les textes proliférants, ceux qui « comportent un grand nombre d'éléments polysémiques, pouvant s'inscrire dans différents réseaux interprétatifs. » L'exercice suppose que l'enseignant repère les « nœuds interprétatifs du texte » et stoppe les élèves à chaque carrefour susceptible de réorienter les interprétations initiales. Le dévoilement peut suivre le fil des événements, comme dans *Petit lapin rouge*¹² ou l'ordre chronologique comme dans *Riflons et compagnie*¹³ (Avant, Plus tard, Aujourd'hui) mais le dévoilement peut se faire aussi par l'élève qui, en face de chaque page du livre collée sur un cahier, note ses réactions, ses questions. Ce journal de bord du lecteur (qui peut être abandonné au bout de quelques pages) est intéressant car il permet de garder la mémoire des parcours interprétatifs et de leurs accidents.¹⁴

- la mise en résonance de fragments d'un récit avec son ensemble

Accompagnement doux de la lecture (trop longue par exemple) en s'attardant sur quelques passages du texte pour bien installer le lecteur dans le récit, le mettre en confiance, quitte à le laisser vagabonder tranquillement partout ailleurs ; accompagnement plus serré, plus « rusé », dès lors que le texte se montre réticent. Les fragments choisis « apparaissent dans un premier temps comme des zones obscures, comme des butées paradoxales » et « deviennent, à la relecture réflexive, autant de lieux de révélation par rapport

à l'ensemble du texte. » (On se souvient de l'étonnement des élèves de cycle 3 découvrant au beau milieu d'un texte décrivant les plaisirs de la pêche un passage dur, sombre, désagréable sur le transport scolaire et ses agressions. Paradoxalement, ça renforçait l'impression de plaisir.¹⁵)

D'autres exemples procèdent à des relectures par objectifs successifs avec l'obligation de toujours revenir au texte intégral.

- la reconstitution de la texture : puzzle et jeu de piste

Ce dernier dispositif semble particulièrement pertinent lorsque plusieurs points de vue existent. Par équipe, les élèves s'attachent à un point de vue, la mise en commun révélant la cohérence de l'ensemble. On pense bien sûr à *Histoire à quatre voix*, d'Anthony Browne¹⁷ même si, ici, c'est l'histoire de *Petit renard perdu*¹⁸ qui est sollicitée.

Mais, dans cet article, ce qui nous a profondément intéressés c'est le partage du sens, les sociabilités de lecteurs. Activités orales, qu'il s'agisse des réactions à chaud ou de réactions préparées par écrit (questions ou QCM), activités écrites avec des propositions si pertinentes qu'on a envie, tout de suite, de les mettre en pratique :

- journal de bord où on note des phrases, des paragraphes qu'on aime
- journal de bord contradictoire où on réagit aux réactions des autres
- journal de bord rétrospectif où on revient sur ses lectures passées, révisions de notes.
- réécritures en tous genres de textes qu'on est en train de lire.

Toutes ces mémoires de lecture nous font espérer le logiciel *Genèse du Texte* avec encore plus d'impatience, lui qui saura

¹¹ ECO U., *Les limites de l'interprétation*, Grasset

¹² RASCAL, Pastel

¹³ CORNIERE (de) F., *Riflons et compagnie*, Hachette Jeunesse

¹⁴ BOIS N., « Carnets de lecteurs au long cours », *Les Actes de Lecture* n° 66, juin 1999, pp. 101-104

¹⁵ AFL, *Théo-Prat' n°6*, « La leçon de lecture au cycle 3 », 1999, p.26

¹⁶ Voir à ce propos ce que nous décrivons des exercices de relecture dans le livre *La leçon de lecture*, p. 140 (AFL, 1999)

¹⁷ BROWNE A., *Histoire à quatre voix*, Kaléidoscope

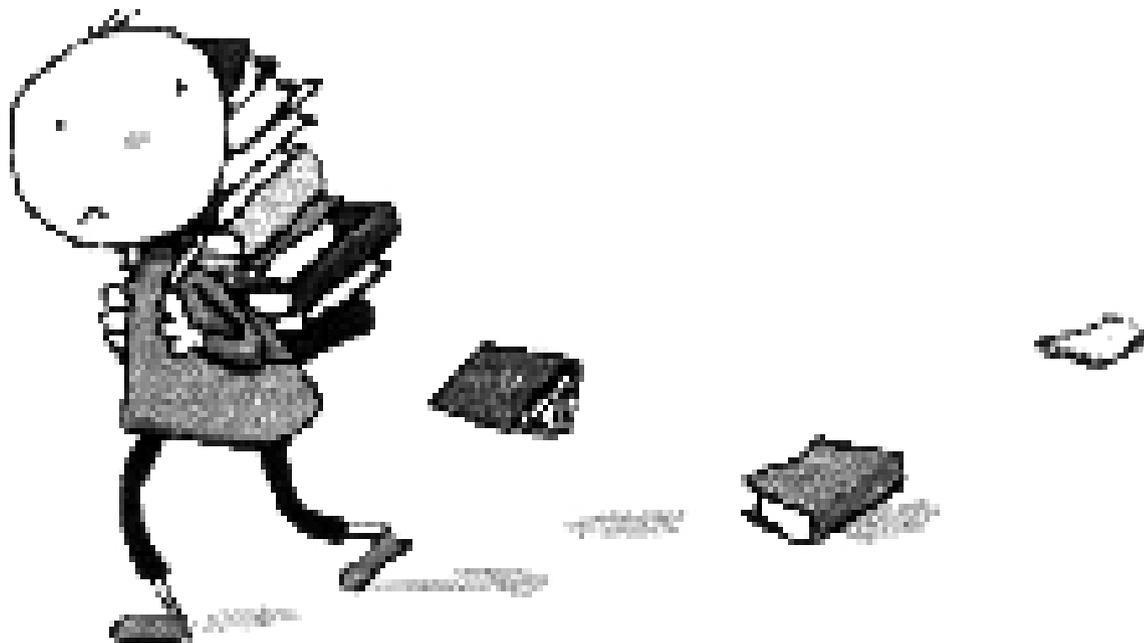
¹⁸ ESPINASSOU L., *Petit renard perdu*, Milan

conserver les brouillons des réactions, les empreintes successives des textes sur les lecteurs en devenir. Mais le partage se fait aussi par le dessin, le jeu corporel, la mise en tableau « *outil dynamique et provisoire d'organisation de la pensée.* » (p.94)

Quels objectifs ambitieux traversent cette revue, qui touchent au développement d'une lecture littéraire et, bien au-delà, au développement d'individus curieux, exigeants, attachés aux idées et à leurs discussions. Eviter le consensus, lit-on à la page 90 !

Alors, alors... il reste que ce n'est pas parce que ce genre de travail arrive à l'école primaire qu'il évitera les pièges de l'explication de textes du secondaire, de l'ennui du décortiquage. Les auteurs en sont bien conscients qui insistent sur le plaisir des élèves à chercher, à montrer, à comprendre, à produire à leur tour. Afin de ne pas rompre cet intérêt peut-être faut-il, d'une part, inclure ces activités dans une pédagogie plus globale qui contourne les risques de l'enseignement disciplinaire et, d'autre part, faire le lien entre ces activités extrêmement riches sur le sens (sur des textes littéraires) et les activités de systématisation (exercices sur les éléments linguistiques, entraînement des comportements de lecteurs...) qui paraissent souvent rébarbatives alors que ce sont elles, quand elles sont maîtrisées, qui génèrent les effets de sens. À quand une recherche aussi approfondie sur d'autres types de textes pour ne pas enfermer la lecture dans un registre, la déconnecter des usages sociaux dominants. C'est en partie ce à quoi travaille une centaine d'enseignants dans la recherche « Usages experts de l'écrit » conduite par Jean Foucambert, dans une autre équipe de l'INRP.

Ce numéro de *Repères* vient à point pour relayer nos efforts : on y voit des chercheurs, des maîtres et des élèves profondément impliqués dans des activités virtuoses avec l'écrit, refusant la morosité ambiante qui voudrait qu'on simplifie la vue de certains. Non, le monde a besoin d'engagements intellectuels au plus haut niveau et par le plus grand nombre et la résistance à la privatisation de la pensée se fera par ce genre de recherches unissant auteurs, chercheurs, enseignants, élèves dans les hautes sphères, tout de suite et toujours. Que cette perspective est plaisante, dans le fond



ill : Carrère P., AFL

comme dans la forme. Et que ce *Repères* là est à la fois œuvre de délectation intellectuelle et de salubrité publique !

Yvonne CHENOUF

Plusieurs textes de Platon prônent la supériorité de la connaissance ascripturale (l'écriture, texte enregistré, est un alibi de la mémoire et provoque la paresse mentale). De plus, le lecteur est dans une position subalterne ; il est soumis à l'écrit qu'il est en train de lire, jusqu'à devenir esclave du scripteur. Le rapport lecteur/scripteur est celui d'un élève soumis à son maître. Ne mâchant pas ses mots, la langue grecque l'appelle *katapugon* : enclulé.

Lucien Sfez. *Dépassé, le livre ?*
Le Monde Diplomatique. Déc. 1999