



Nous sommes des produits historiques,
Pierre Badiou, In Libro Veritas, 2007, 141
 pages, 13€

Le titre l'annonce, c'est à la méthode historique que l'auteur emprunte pour proposer son « point de vue » sur la société des hommes. Sage précaution, qui lui permet d'éviter certains des pièges liés à l'ethnocentrisme, au chronocentrisme ; visières qui font que chaque génération est, de bonne foi, intimement persuadée de vivre l'époque classique de l'histoire, son apogée. Au contraire, la méthode historique permet avant tout de relativiser, de « chasser l'absolu » et de rendre compte de façon dynamique des paradoxes propres à l'humanité (permanence/changement par exemple), sans interdire l'épanouissement d'un optimisme qui autorise à postuler, ainsi que l'annonce le dernier chapitre, que « *la genèse n'est point achevée...* ». Que d'autres valeurs sont à développer et/ou à inventer. Que d'autres points de vue sont possibles hors de l'orthodoxie. Que d'autres paradigmes en autoriseront l'émergence... Pourvu que le plus grand nombre ait notamment accès aux *outils conceptuels* (lecture et écriture expertes) qui permettent de construire d'autres savoirs, d'autres visions du monde, rendant accessible alors sa possible transformation (on ne transforme que ce que l'on comprend).

Cette conscientisation du statut politique des individus est une condition nécessaire à l'avènement progressif de la démocratie. C'est de leur capacité à s'emparer de ces outils dont dépendra leur aptitude à s'émanciper d'une *conscience magique* (ou divine), vision d'un monde où tout est réglé « d'en haut », hors de leur portée, et à exercer plutôt une *conscience critique*, les impliquant pleinement comme acteurs de leur condition et de sa transformation. À l'évidence, un système scolaire fondé sur les principes qui gouvernent l'économie mondiale (conception bancaire actuelle : un système détenteur de savoirs qui distille à de futurs consommateurs passifs un enseignement soigneusement

contrôlé) ne saurait se détourner de sa mission première, le maintien de « l'ordre » établi. C'est donc l'éducation « nouvelle » que l'auteur propose de questionner ; elle qui a été capable de produire, aux marges du circuit institutionnel, et en accord avec des chercheurs en éducation, des outils et des démarches alternatifs fondés pour l'essentiel sur l'approche déterminée et systématique de la complexité.

Au-delà de l'univers scolaire (de la forme, de la formation, du formatage), c'est en toute cohérence avec la démarche utilisée que l'auteur évoque les grandes problématiques de nos sociétés contemporaines, toutes ou presque liées à la *division sociale* : néolibéralisme, mondialisation, racisme, chômage, misère, exploitation, illettrisme, délinquance, etc. Tout y passe, et chaque fois, l'approche génétique - l'histoire - apporte des réponses. Pour peu que la lecture que l'on en fait se tienne à bonne distance de l'herméneutique officielle. Ainsi, à rebours de la pensée dominante, Pierre Badiou montre-t-il comment, par exemple, la Révolution Française n'a rien fait de mieux que les autres révolutions ; elle a simplement consisté à changer d'épaules le joug de la domination. Ou encore, comment un Jules Ferry que tous les manuels magnifient, voit son prestige sérieusement écorné si on lit son « œuvre » dans le contexte historique de son siècle (révolution industrielle, avènement du capitalisme, impérialisme dominant, nationalismes...). La seule « réussite » de « son école » pouvant se mesurer à sa capacité à alphabétiser, à former de simples déchiffreurs, majoritairement incapables de fréquenter fructueusement l'univers de l'écrit, condamnés non à pouvoir s'informer, mais à être informés (formés, formatés)

Pour clore cependant sur une note d'espoir, une des dernières phrases de l'auteur, à dimension existentielle, marquant notre inexorable inscription dans l'histoire : « *Il nous appartient malgré tout de poursuivre à notre tour l'évolution née du big bang en assumant le degré de complexité atteint par l'humanité* ».

Un dernier mot. Merci Pierre, cet écrit était nécessaire.

■ Dominique VACHELARD

Faisant la synthèse des auteurs qui ont marqué sa formation intellectuelle, Pierre Badiou montre qu'il a assimilé les connaissances de son temps et nous livre, dans *Nous sommes des produits historiques*, sa vision du monde, ses raisons de lutter et son refus de la *doxa*. Les lecteurs assidus des *Actes de Lecture* se souviennent de ses éditoriaux percutants, de ses articles et surtout de son action opiniâtre au service des classes-lecture et de la Ville-lecture de Brioude.

La préface réhabilite utilement le concept d'idéologie et revendique de nous donner à lire des pages au contenu idéologique.

- Le premier chapitre retrace une histoire de l'univers en un condensé d'une dizaine de pages, basé sur les connaissances scientifiques actuelles, qu'il aime cependant parer de conditionnel pour laisser la place au doute scientifique. Elles pourraient paraître banales ou triviales, mais en ces temps de retour d'obscurantisme appelé créationnisme, elles sont tout à fait bienvenues pour cadrer la suite.

- Le deuxième chapitre décrit l'homme en tant qu'être social, être « imprimé » par ses communautés d'origine et, justement rappelé aussi, soumis à un système de classes antagonistes. Cet homme qui, par la conscientisation et l'adhésion à d'autres communautés de pensée et de lutte, peut « transformer le monde en lui donnant une signification ».

- Le troisième chapitre évoque la relation à l'Autre et le rôle de l'école dans la construction du rapport à cet étranger, illustré par la courte et efficace lecture experte d'un texte issu d'un manuel d'histoire.

- Le quatrième chapitre s'attaque au thème de l'école, instrument de domination symbolique et de reproduction sociale. Pierre Badiou réintroduit du politique dans le discours sur l'école dont aucun voudrait qu'elle soit un sanctuaire et un désert de la pensée. On trouve là arguments et concepts qui nous sont familiers.

Au centre du livre, le cinquième chapitre, *L'arme de l'écrit*, est à lui seul une introduction aux idées de l'AFL, tout miel...

Les trois chapitres suivants reprennent des analyses politiques et sociologiques (que le discours dominant invalide, mais qui fonctionnent malgré tout et malgré lui) pour relativiser la situation actuelle et offrir des perspectives de transformation : la situation n'est pas immuable et par son action consciente l'homme peut changer les choses.

Le livre se lit comme un encouragement à continuer d'enfoncer le coin dans l'écorce des certitudes toujours au service des dominations. Le parti pris du doute éclairé de Pierre Badiou en fait un humaniste au bon sens du terme, qui met l'humain lucide et révolutionnaire au centre. Pierre Badiou est un homme sage, non parce qu'il serait immobile, contemplatif et résigné, mais parce qu'il est toujours révolté et actif dans la lutte

■ Thierry OPILLARD



Le Livre : mutations d'une industrie culturelle, François Rouet, La Documentation Française, Les Études de la Documentation Française. 1^{ère} éd. 2007 [1^{ère} éd. 1992], 420 p., 19,30€
L'auteur propose une approche économique de la chaîne du livre et place son étude du point de vue de l'offre, puisque l'économie du livre répond avant tout aux contraintes d'une économie culturelle qui crée la demande. Dans un ouvrage très structuré (chaque partie est introduite et les problématiques dessinées à chaque début de chapitre) en 5 parties inégales, l'auteur passe en revue

les grandes questions de l'économie industrielle du livre. La première partie s'attache à la description des mécanismes de la concurrence spécifique qui s'opère entre éditeurs où la partie semble se jouer du côté des circuits de promotions et de la maîtrise structurelle de la diffusion et de la distribution. L'auteur y met à bas des *a priori* comme l'aspect récent de la concentration de l'édition en France. Les premiers chapitres retracent l'histoire des deux grands groupes que sont Hachette et les Presses de la cité et s'interrogent sur la place omniprésente de la filière du livre dans leur constitution progressive.

Dans les chapitres qui suivent, l'auteur étudie les structures plus petites : de la micro structure publiant occasionnellement au tissu des maisons moyennes. Son analyse est que ces maisons, telles Gallimard, Flammarion, Le Seuil, Albin Michel ont allié « santé économique et qualité éditoriale jusqu'à la remise en cause de leur modèle au tournant des années 2000 » (p.117).

Pour appréhender la diversité de la production, l'auteur utilise l'outil statistique dans le ch.6 pour montrer à la fois l'expansion de l'offre (c'est surtout là qu'on perçoit combien il s'agit d'une économie de l'offre), la réduction simultanée des tirages et l'hétérogénéité économique de la production.

À travers les pages on comprend que la cohérence de l'ensemble se joue dans la nécessité de disposer d'un appareil de diffusion-distribution adapté mais aussi dans la tentative de maîtriser les pôles d'imprimerie ou de reliure. Tout au long de l'ouvrage, l'auteur examine les liens privilégiés entre les différents métiers de la chaîne du livre : l'impression, la distribution, la diffusion, l'édition. Il étudie plus particulièrement le rôle d'interface de la fonction éditoriale (Ch.7) entre création intellectuelle et industrie, indiquant notamment que 80% des ouvrages sont des commandes, les « trouvailles » n'étant que très minoritaires.

La 2^{ème} partie se concentre sur la vente du livre. Les premiers chapitres décrivent le circuit privilégié et irremplaçable que sont les librairies même si leur part dans la vente au détail a beaucoup baissé. Ici aussi l'auteur interroge les processus de regroupement, du GIE à l'hypermarché, mais il étudie également l'impact de la concurrence dans les stratégies de groupement et de centralisation et plus généralement les transformations de la librairie et ses rapports à l'édition. En effet, la spécificité de cette industrie est réelle : pratique de l'office, politique des retours, pratique du prix unique sont autant d'éléments de domination et de régulation entre l'édition et la librairie. L'auteur étudie tous les aspects de la commercialisation : la distribution en grande surface, nouveauté des 25 dernières années ; la vente directe, y compris en ligne ; les soldeurs et grossistes, alternative au pilonnage.

La 3^{ème} partie examine les aspects de la commercialisation du livre. Un premier chapitre définit les dissemblances interdépendantes entre diffusion et distribution, pendant que le chapitre suivant étudie les articulations entre les deux pôles et la relation étroite avec la fonction éditoriale : une mauvaise commercialisation sanctionnant l'échec éditorial, la maîtrise de sa diffusion par l'éditeur revêt un sens tout particulier dès la genèse de l'ouvrage. Enfin l'auteur montre combien la mise au point d'outils communs, porteurs de normalisation, notamment en terme d'informatisation sophistiquée pour la maîtrise des stocks et des retours, ont permis d'accroître l'efficacité de la commercialisation.

La 4^{ème} partie de l'ouvrage porte sur l'action publique en terme de régulations. Y sont passés en revue la diversité des aides CNL, soutien à la publication d'ouvrages, soutien à la librairie, achat en nombre, politique d'achat des bibliothèques..., et l'impact des lois dans la régulation de la filière : loi unique, photocollage, droit de prêt, rapport public/privé et circulaire

interdisant la concurrence des éditeurs publics face aux éditeurs privés.

En guise de conclusion, l'auteur réfléchit dans les deux derniers chapitres de cette partie sur l'impact du numérique sur le livre et sur la question de la crise du livre. L'informatisation croissante a eu un impact sur l'ensemble de la chaîne du livre : de l'organisation du travail, avec la circulation du prépresse jusqu'à l'impression qui a fait baisser les coûts d'impression de 20% (surtout en ce qui concerne l'édition scientifique à petit tirage) ; l'informatisation de la chaîne logistique de la distribution au colisage... Ainsi, « *l'informatisation n'a pas seulement modifié la chaîne du livre dans son processus microéconomique en aval comme en amont de l'édition, elle a aussi renouvelé la vente directe au travers de la librairie en ligne et surtout elle porte des perspectives de reconfiguration de la filière dans le sens de l'évolution générale des industries culturelles* » (p.400) que l'auteur ébauche. Le numérique, c'est aussi la remise en question du mode d'expression par le livre notamment face aux promesses du livre électronique. Dans le dernier chapitre, l'auteur, tout en s'interrogeant sur l'avenir de la filière du livre, remet en cause le caractère en crise du livre pour décrire plutôt le mal chronique depuis toujours d'une industrie artisanale face à l'industrialisation. Les grandes évolutions structurelles décrites par l'ouvrage sont la sur-concentration qui s'est imposée depuis les années 1990 ; la mise en chaîne et la plurimédiatisation de la commercialisation ; la distribution, lieu central et privilégié de la profitabilité et de l'industrialisation de la filière et enfin l'évolution sur le long terme des pratiques de lecture et la transformation de la demande (notamment en terme de supports).

On retiendra en filigrane trois idées majeures qu'on retrouve au fil des chapitres. Tout d'abord, la triple évolution, qui atteint d'ailleurs ses limites, de la chaîne du livre : l'accroissement de la production, la difficulté accrue de faire vivre les livres et

le poids croissant de la best-sellerisation. Ensuite, le rapport de force entre l'amont et l'aval se fait effectivement au profit de l'édition qui d'une part fixe le prix et par ailleurs détermine l'offre. Cependant ces rapports semblent se rééquilibrer globalement. Enfin, l'auteur insiste sur le métier de l'éditeur qu'il définit comme celui de produire et vendre au public ce qu'il attend comme ce qu'il n'attend pas.

On trouve dans ce très bon ouvrage le plaisir de comprendre l'économie du livre dans sa globalité, qu'on soit ou non professionnel(le) de l'édition.

■ Laurence BÉNICHOU



Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle, Catherine Lefebvre-Puech – Sylvie Lebas – Patricia Lamet, CRDP Académie de Créteil. 2006, 279 p., 15€

Comme l'indique la postface, « *cet ouvrage présente une réflexion menée avec des chercheurs dans une école maternelle d'application sur les conditions indispensables à la réussite des élèves : la prise en compte de l'élève dans sa globalité, la posture de l'enseignant, le développement d'une bonne estime de soi des élèves, la relation vis-à-vis des familles et des partenaires...* ».

Dès la lecture du sommaire il s'avère en effet que le nombre de points abordés est important. On note aussi l'analyse des conditions nécessaires pour une réussite de la démarche et des exemples concrets étayant cette dernière. Nous sommes en présence d'une pratique d'équipe collaborant avec un groupe de recherche, avec la

volonté manifeste de mettre en évidence qu'à l'école maternelle (aussi) on apprend à plusieurs et à l'aide de projets.

L'ouvrage évoque dans un premier temps sa genèse. La Charte du XXI^{ème} siècle a servi de point de rencontre entre une équipe de chercheurs du Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS/INRP) et l'équipe enseignante de l'école d'application de Haÿ-les-Roses (Val de Marne) soucieuse d'améliorer ses pratiques et déjà engagée dans des pédagogies innovantes.

Le dispositif est une recherche-action. Il est intéressant de citer un extrait de l'ouvrage sur les modalités de fonctionnement : « *Comme dans toute recherche-action, l'aventure s'est déroulée en trois phases : dans un premier temps, nos partenaires (l'équipe de terrain, c'est un chercheur qui s'exprime) se sont essayés à la démarche pour la tester... ; ...enfin l'école s'est mise à fonctionner naturellement selon de nouvelles normes...* » (p.10).

Sur ce point précis, une même appellation ne désigne pas des dispositifs identiques. Lors des dernières recherches-actions de l'AFL, les praticiens de terrain, par de nombreux va et vient entre analyses et pratiques, agissaient tout autant sur l'objet de la recherche que sur leurs actions. Ici, il semble s'agir d'un fonctionnement plus dirigé, l'objet de recherche n'évoluant pas à l'épreuve du terrain.

La première partie présente les fondements théoriques et la deuxième les incontournables conditions de réussite des élèves et les nombreuses modalités auxquelles il faut penser lorsqu'on transforme sa pédagogie (rapport aux Instructions Officielles, évolution des postures de l'enseignant, descriptions de situations pédagogiques). Chaque paragraphe débute par une présentation rapide complétée par une description plus précise d'une situation concrète (pages grisées). Le passage sur la pédagogie interactive (pp.37 et 38) intéressera les lecteurs soucieux

de promotion collective, l'équipe étant manifestement plus préoccupée par les progrès collectifs que par la performance individuelle.

La dernière partie, plus centrée sur la pédagogie de projet, s'intéresse à ce qu'on nomme dans l'ouvrage des ateliers : une approche de la philosophie à la maternelle, de la littérature ou l'entrée dans une démarche de recherche scientifique. Deux exemples terminent le livre : un projet centré sur les PS (les ateliers autour du « moi-maison », p.125) ainsi qu'une réflexion sur un « cahier-album » assez proche du cahier d'écrits cher à l'AFL.

Pour conclure, il me paraît utile de mettre en évidence le choix des auteurs quant à la rédaction de cette expérience. Il s'agit ici d'une présentation très générale parce qu'elle se veut exhaustive. L'intérêt de ce choix d'écriture est de permettre une vision très complète de l'ensemble des éléments que transforme une évolution des pratiques vers la pédagogie de projet. À ce titre, c'est un ouvrage fort intéressant et recommandable. Il conviendra particulièrement à des équipes se questionnant sur le comment de transformations pédagogiques à impulser, à des stagiaires ou à de jeunes enseignants en formation.

Toutefois, ce choix a aussi ses inconvénients car aucun des points qu'il évoque n'est approfondi. Pour exemple, les éclairages théoriques (Giordan, Delannoy, Vygotski, Piaget et Wallon) tiennent en deux pages et on ne s'attarde guère sur les conditions et les obstacles ayant émaillé les évolutions décrites. Il est vrai que l'ouvrage est bien référencé. Au sein de chaque chapitre, de nombreuses notes de bas de page renvoient à des textes théoriques (A. Giordan, L. Vygotski, H. Wallon, C. Delannoy, Barthes...) et à plusieurs auteurs de littérature jeunesse

■ **Pierre-Alain FILIPPI**



Comment parler des livres qu'on n'a pas lus, Pierre Bayard, Éd. Minuit, Coll.: Paradoxe. 162 p., 14,25€

Les journalistes de radio se sont empressés en février dernier de recevoir Pierre Bayard, je suppose afin de mettre en pratique les conseils donnés dans son ouvrage et dont ils avaient eux-mêmes entendu parler par des personnes qui ne l'avaient pas davantage lu. Un peu dommage malgré tout car ce livre écrit par un professeur de littérature à Paris 8, au-delà du paradoxe qui lui a assuré un certain succès dans les « dîners en ville », dit des choses importantes sur la lecture, la littérature et la culture en général.

En exergue, une citation d'Oscar Wilde : « *Je ne lis jamais un livre dont je dois écrire la critique ; on se laisse tellement influencer.* » Puis une table des abréviations qui accompagnent tous les ouvrages cités dans le volume : **LI** pour livre inconnu, **LP** pour livre parcouru, **LE** pour livre évoqué et **LO** pour livre oublié ; ainsi qu'une échelle en quatre points pour exprimer un avis, de très positif (++) à très négatif (-). On peut dès lors oublier le paradoxe feint et partager une réflexion déterminante pour quiconque se propose d'accompagner enfants et adolescents vers la lecture.

Le premier chapitre : OÙ LE LECTEUR VERRA QU'IL IMPORTE MOINS DE LIRE TEL OU TEL LIVRE, CE QUI EST UNE PERTE DE TEMPS, QUE D'AVOIR SUR LA TOTALITÉ DES LIVRES CE QU'UN PERSONNAGE DE MUSIL APPELLE UNE « VUE D'ENSEMBLE ». La culture, en effet, c'est d'abord savoir se repérer dans l'ensemble des livres, donc savoir qu'ils forment un ensemble et être en mesure de situer chaque élément par rapport aux autres. Les 7 à 10 000 malheureux livres qu'un lecteur vélocité aura lus (et oubliés pour l'essentiel) à la fin de sa vie ne pèsent guère parmi les centaines de millions déjà

écrits et au milieu desquels le petit dernier vient se placer, à l'intérieur donc de cette formidable « bibliothèque collective ». Chaque livre rencontré (pour avoir été effectivement lu ou simplement feuilleté ou le plus souvent évoqué ou majoritairement ignoré, ce qui est déjà fortement significatif) va rester plus ou moins longtemps présent sous une forme qui caractérise davantage son lecteur que lui-même, forme qui ne va plus cesser de se transformer devant l'arrivée des suivants. Et pourtant, bien plus important que le souvenir qu'on en garde et à partir duquel il serait possible « d'en parler », chaque livre organise cette « vue d'ensemble », cet ensemble de réseaux et de raisons qui forme l'horizon d'attente d'un lecteur et qui se réorganise sans fin devant chaque rencontre nouvelle. Et c'est bien ce paysage général qui constitue le lecteur, qui définit le rapport dynamique qu'il entretient avec l'univers de l'écrit, y compris avec les livres qu'il ne lira pas.

Le second chapitre : OÙ ON VOIT, AVEC VALÉRY, QU'IL SUFFIT D'AVOIR PARCOURU UN LIVRE POUR LUI CONSACRER TOUT UN ARTICLE ET QU'IL SERAIT MÊME INCONVENANT, POUR CERTAINS LIVRES, DE PROCÉDER AUTREMENT. Valéry semble en effet soucieux, au-delà de chaque auteur et de chaque livre, de dégager les lois générales de la littérature, ce qu'il nomme une poétique. Ce qui importe alors, c'est de se tenir à la bonne distance d'une œuvre afin de la dépasser et d'accéder à ce qu'elle partage avec les autres. Ainsi Valéry fonde en raison l'un des modes les plus usuels du rapport de chacun au livre : le parcours, le cheminement libre, le braconnage en tous sens. « *Mais la prégnance de ce mode de découverte ébranle sensiblement la différence entre lecture et non-lecture, ou l'idée même de lecture* » en insistant sur la nécessité de prendre devant chaque livre une vue générale, laquelle a partie liée avec la vue sur l'ensemble des livres. Rien de superficiel dans une telle attitude qui implique souvent qu'on consacre à l'ouvrage plus de temps que ne le requerrait une lecture intégrale suiviste.

Le troisième chapitre : OÙ UMBERTO ECO MONTRÉ QU'IL N'EST NULLEMENT NÉCESSAIRE D'AVOIR EU UN LIVRE EN MAIN POUR EN PARLER DANS LE DÉTAIL, À CONDITION D'ÉCOUTER ET DE LIRE CE QUE LES AUTRES LECTEURS EN DISENT. « *Cette théorie de la double orientation – la culture est la capacité à situer les livres dans la bibliothèque collective et à se situer à l'intérieur de chaque livre – fait qu'il n'est à la limite pas nécessaire d'avoir eu en main les livres dont on parle pour s'en faire une idée et l'exprimer, et que l'idée de lecture finit par se dissocier de celle de livre matériel pour renvoyer à celle de rencontre, laquelle peut tout à fait s'opérer avec un objet immatériel. Dans *Le nom de la rose*, Eco suggère que le livre est un objet aléatoire avec lequel nous discutons de manière imprécise, un objet avec lequel interfèrent en permanence nos fantasmes et nos illusions.* » Pour s'en convaincre, il suffit de rouvrir à cinquante ans de distance un livre aimé de notre enfance...

Le quatrième chapitre : OÙ ON POSE, AVEC MONTAIGNE, LA QUESTION DE SAVOIR SI UN LIVRE QU'ON A LU ET COMPLÈTEMENT OUBLIÉ, ET DONT ON A MÊME OUBLIÉ QU'ON L'A LU, EST ENCORE UN LIVRE QU'ON A LU. « *La lecture n'est pas seulement connaissance d'un texte ou acquisition d'un savoir. Elle est aussi, et dès l'instant où elle a cours, engagée dans un irrépressible mouvement d'oubli.* » Montaigne (qu'on présente dans sa librairie comme l'archétype du lecteur) est aussi incapable de se rappeler s'il a lu les livres des autres que de se souvenir de ce qu'il a pu lui-même écrire. « *Nous ne gardons pas en notre mémoire des livres homogènes, mais des fragments arrachés à des lectures partielles, souvent mêlés les uns aux autres, et de surcroît remaniés par nos fantasmes personnels : des bribes de livres falsifiés, analogues aux souvenirs-écrans dont parle Freud, qui ont surtout pour fonction d'en dissimuler d'autres. Plus que de lecture, c'est de délecture qu'il faudrait alors parler...* »

Ou de *relecture*, tellement le livre de Pierre Bayard permet de réfléchir à ce qu'on fait dès qu'on se propose d'accompagner de jeunes enfants dans la rencontre de l'écrit

en leur montrant qu'un livre « *se réinvente à chaque lecture en écoutant ses virtualités et en analysant le nouveau contexte où il vient s'inscrire. Apprendre à se mettre à l'écoute de cet objet infiniment mobile qu'est un texte littéraire et s'écouter soi-même dans les résonances intimes qui nous relient à chaque œuvre et dont les racines plongent dans notre histoire.* » Une vraie théorie de la lecture.

La lecture-délecture-relecture-non lecture de cet essai permet au passage de mesurer combien le dernier ouvrage de l'AFL *Aux petits enfants, les grands livres* vise juste en travaillant ces concepts de « bibliothèque collective », de territoire, de parcours et de réseaux flexibles. Grand merci donc à l'un comme aux autres pour ces contributions croisées.

■ Jean FOUCAMBERT



L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP, Observatoire National de la Lecture, mars 2007
<http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007> (Disponible gratuitement sur demande : observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Un mot semble caractériser ce texte, c'est le mot contradiction. Contradiction entre un principe affirmé comme incontournable et la réalité de l'orthographe française, toujours rappelée dans ses spécificités, notamment historiques, et donc éloignée d'un transcodage immédiat. Et cette contradiction semble découler d'une volonté d'imposer une technique de base, le décodage

et l'encodage, de simplifier la présentation d'un apprentissage complexe, celui de la lecture-écriture.

La première marque de contradiction apparaît dans le choix des mots apprentissage et enseignement. Érik Orsenna, dans sa préface, utilise 11 fois le mot « apprentissage », le titre du rapport soulignant, lui, « l'enseignement de la lecture ». Le décodage-encodage ne serait-il pas plus simple à enseigner, même si l'apprentissage se situe ailleurs ? Érik Orsenna présente d'ailleurs ce rapport comme incomplet : tous les aspects de l'apprentissage ne sont pas abordés (p. 6) !

La compétence visée, tirée de l'enquête PISA est pourtant bien intéressante et ambitieuse : « *utiliser des textes écrits et réfléchir sur eux pour pouvoir prendre une part active à la vie en société.* » (p. 13)

La deuxième contradiction se profile rapidement. La non-maîtrise de la compréhension est annoncée comme un « *aspect, fondamental* » mais « *n'est toutefois pas traité[e]* dans ce document » ! Pourquoi ? La raison n'en est pas donnée ! Le rapport de l'Inspection générale de novembre 2006 souligne pourtant une lacune à combler : « *C'est du côté de la compréhension que l'effort d'explication et de formation doit prioritairement porter maintenant* » Car, entre autres, « *Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage. Si telle est la perception des maîtres, les élèves les moins familiers avec l'écrit peuvent faire un contre sens sur ce que lire veut dire et risquent de ne pas acquérir les stratégies de lecture (mémorisation, retours sur le texte etc.) qui feront d'eux des lecteurs habiles.* »¹ N'est-il pas gênant de sous-estimer ce point dans ce qui est présenté comme un « cadre de référence » ?

La compréhension est tout de même présentée rapidement en page 15, la phrase introductive précisant que les difficultés liées à la compréhension « *en grande partie, ne relèvent pas de l'activité de lecture* ». En grande partie ? Sur les quatre points

qui suivent, deux concernent la compréhension indépendante des supports et « traitable » à l'oral, mais deux, donc tout autant, soulignent des aspects spécifiques à l'écrit ! Et le connecteur « Néanmoins » qui les introduit n'est pas sans force !

Le travail sur la compréhension d'un fragment écrit est à nouveau mentionné pages 26 et 27, mais comme étant repoussé par le fait même du décodage, excessivement gourmand en attention, décodage qui reste prioritaire contre vents et marées comme nous le verrons plus loin : « *Quelle que soit la manière dont les enseignants conduisent ce glissement [vers la compréhension autonome] et quelle que soit l'approche choisie, en début de CP il faut privilégier la découverte du principe alphabétique et l'apprentissage des correspondances phonèmes ↔ graphèmes. De plus, il faut poursuivre les activités correspondantes tant que ces apprentissages ne sont pas réalisés.* » (p. 27)

La question du choix des supports de lecture pose également le problème de la place de la compréhension : « *choisis* » et ciblés pour permettre l'apprentissage du décodage, « riches, variés, porteurs de sens » pour permettre la perception des enjeux de l'écrit. Et les deux sont présentés comme incompatibles (évidemment) ! Mais les affirmations continuent à être catégoriques : « *Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs : hors de question de négliger la découverte rigoureusement menée des relations grapho-phonologiques nécessaires à la compréhension du principe alphabétique ; hors de question de ne pas montrer à tous les élèves les magnifiques perspectives qu'ouvre une lecture maîtrisée.* » (p. 26). La lecture orale de l'enseignant permet-elle vraiment de compenser l'absence de pratique dans le texte ? N'est-ce pas la relecture et le temps de réflexion que permet la forme écrite qui favorisent l'apprentissage de la compréhension ?

En revanche, ce qui est annoncé comme la deuxième « dimension » de l'apprentissage

de la lecture, l'identification des mots, est présenté en quatre pages, et davantage encore par la part qu'elle prend dans la deuxième partie du texte sur La dynamique de l'apprentissage.

Et le jeu du poing frappé avec assurance sur la table et des apartés nuancés se poursuit. Il est alors question de la découverte du principe alphabétique et de son association (qui semble évidente et indestructible malgré toutes les limites énoncées dans ce texte même) à la mémorisation de ce qui est appelé un « code orthographique ». « *Cette mémorisation orthographique constitue essentiellement la résultante de l'apprentissage alphabétique* [idée reprise en haut de la page 29, voir plus loin], *et non une phase préalable ou concurrente à la voie phonologique. La mémorisation orthographique des mots déjà décodables permet la reconnaissance d'emblée des mots familiers qui conduit à une lecture fluide, où l'attention est essentiellement focalisée sur le sens du texte.* » (p. 16). L'orthographe peut-elle être associée à un simple encodage après décodage ?

Page 19, les auteurs continuent ainsi, montrant eux-mêmes les limites du décodage : « *La découverte du principe alphabétique ne suffit pas pour maîtriser l'écrit en français. Comme de nombreux mots ne se prononcent pas comme ils s'écrivent, ou inversement, il est nécessaire pour parvenir à une lecture et à une écriture fluides de mémoriser les formes orthographiques des mots, notamment les plus fréquents (les mots grammaticaux) et les plus irréguliers (monsieur, sept, femme...).* ». De manière osée, la phrase suivante est celle-ci, le décodage étant roi quoi qu'il arrive : « *Cette mémorisation s'effectue non seulement par la pratique du décodage, mais également par la rencontre répétée du mot en contexte signifiant.* ».

1. Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux. Viviane BOUYSSÉ, Philippe CLAUDUS, Michèle LEBLANC, Martine SAFRA, novembre 2006, <http://media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf>, p. 11

Comment peut-on imaginer que le décodage aide à mémoriser les trois mots cités entre parenthèses ? Mais rassurons-nous (?) un nouveau retournement suit, les faiblesses sont à nouveau mises en avant : « *En outre, en ce qui concerne l'écriture, l'application correcte des correspondances phonèmes graphèmes ne suffit pas pour transcrire un grand nombre de mots qui sont pourtant réguliers du point de vue de la lecture. Par exemple, alors que saut, sot, seau se lisent sans difficulté, les écrire nécessite le recours à d'autres connaissances que celle des relations phonèmes graphèmes, notamment de la morphologie et des relations sémantiques.* » (p. 19). Sur la page de gauche qui commente la page de droite, on lit dans le même sens : « *Mettre l'accent sur les particularités orthographiques du mot et les inconsistances de notre langue (le fait qu'un même phonème puisse s'écrire de plusieurs façons - o, au, eau) permet également d'attirer l'attention de l'enfant sur les caractéristiques orthographiques spécifiques des mots.* » (p. 18).

Sont soulignées ci-dessus les expressions du texte de l'ONL qui montrent l'ampleur du lexique français non concerné par le système de correspondance grapho-phonétique, et la nécessité de distinguer codage et orthographe.

Ces tergiversations prouvent, s'il en était encore besoin, la complexité du système de l'écrit français et de l'apprentissage de la lecture-écriture et c'est elle qui devrait être mise en exergue pour aiguiller plus directement les enseignants (l'expression est utilisée page 24 dans un commentaire, mais c'est pour mieux organiser l'apprentissage des relations phonie-graphie !). Notons tout de même que d'autres moyens que le décodage sont avancés, même si proportionnellement, on leur accorde une place moindre : le repérage de la morphologie des mots et un entraînement spécifique (p. 19 et 20), l'appui sur le contexte et la fréquence de rencontre.

Page 24, on s'obstine encore sur le codage, encourageant les enseignants à valoriser les productions phonologiques, même si bien sûr on leur demande de donner la « forme canonique » et de « commenter les différences entre forme générée et forme attendue », et même si l'on écrit à propos des mots « grammaticaux », page 28 : « *Cet enseignement fournirait aussi l'occasion de faire remarquer aux enfants que la forme orthographique des mots ne suit pas toujours de manière simple leur forme phonologique.* » ou d'une manière plus générale, en bas de la page 29 : « *Le fait que la forme orthographique des mots français ne corresponde le plus souvent pas de manière simple à leur forme phonologique conduit à s'interroger sur la manière d'assurer l'apprentissage de la forme orthographique* » On croit rêver !

En haut de la page 29, on revient une nouvelle fois sur le lien de conséquence affirmé entre déchiffrage et orthographe (p. 16), avec, une nouvelle fois mais toujours dans un deuxième temps, une impossibilité reconnue : « *Les données dont nous disposons montrent que la pratique systématique et régulière du déchiffrage conduit les enfants à mémoriser la forme orthographique des mots. En quelque sorte, cette mémorisation serait une conséquence incidente du déchiffrage, laquelle permettrait aux lecteurs débutants ou experts de mémoriser les formes orthographiques par simple exercice du décodage. Cependant, tous les enfants ayant acquis le principe alphabétique et pratiquant habilement le déchiffrage n'acquiescent pas nécessairement, du fait de cette pratique, l'orthographe correcte de tous les mots.* » Et l'on ne sait pas ce qui justifie la nécessité ainsi énoncée dans la phrase suivante : « *Le déchiffrage est une condition nécessaire mais non suffisante à la mémorisation des formes orthographiques.* »

D'autant que, dans le bas de la page 29, c'est l'inverse qui est dit, énième contradiction au sein de la même page : « *Il n'est donc pas certain, et aucune donnée à ce jour ne permet de l'affirmer, que la*

maîtrise du décodage et la pratique de la lecture suffisent à permettre aux enfants de mémoriser les formes orthographiques des mots au point d'être en mesure de les transcrire correctement. Cette question se pose plus particulièrement pour les mots irréguliers, qui sont fréquents en français. »

Pourquoi ce jeu de va-et-vient entre assurance et limites ? Parce qu'il vaut mieux se montrer réaliste et anticiper le non succès des mesures préconisées ? Pourquoi cet entêtement à ne pas développer d'autres voies d'apprentissage ? Comment les enseignants peuvent-ils ainsi trouver des repères fiables ?

On notera d'ailleurs qu'il n'est pas question dans ce texte de deux voies d'identification, les expressions voie indirecte et voie directe n'apparaissent jamais. La voie indirecte, sans jamais être appelée ainsi (ce qui induirait la seconde), occupe pratiquement toute la place. L'identification par la voie directe est citée mais masquée ! Page 16, il est question de « *la reconnaissance d'emblée des mots familiers* », et page 17, il est écrit : « *pour lire de manière habile, les individus doivent à la fois identifier rapidement et exactement les mots familiers* » Est-ce une nouvelle façon de nier les travaux de l'AFL ? Et n'est-ce pas faire courir le risque d'enfermement aux élèves et aux enseignants ?

Pourquoi aussi resserrer l'apprentissage sur le CP ? Il est dit, page 23, que « *L'école maternelle n'a pas pour vocation d'enseigner directement la lecture ou l'écriture. En revanche, sa mission première est de préparer au mieux l'enfant à ces deux apprentissages.* » Qui peut croire que l'enfant attend le CP pour commencer ces apprentissages ? Et qu'il ne fait que « pressentir » le plaisir de lire (p. 23) ?

Le deuxième texte de la brochure est censé guider l'enseignant dans ses analyses de manuels d'apprentissage de la lecture : « *Guide d'observation des manuels de lecture au cours préparatoire.* D'emblée sont repris les critères énoncés à la fin de la partie précédente et ainsi

intitulés : « Quelques aspects importants lors de l'organisation de l'apprentissage en classe ». Mais il est dommage que n'ait pas été reprise une phrase qui, de ce fait, ne sera peut-être pas lue par qui s'appuiera directement sur le guide : « *À ces aspects de contenu liés aux composantes de l'apprentissage de la lecture doivent s'ajouter des préoccupations concernant la qualité des textes et des exercices proposés (thématique des textes, richesse sémantique, intérêt pour de jeunes lecteurs), de même que des aspects formels tels que la qualité de la mise en page, des illustrations, etc.* » (p.31).

Quatre entrées sont proposées : les domaines de l'identification des mots (la vérification d'une progression, demandée pages 17-18, 31 et 36 du rapport n'est pas évoquée), de la compréhension, de la production d'écrits, et l'évaluation de l'apprentissage en cours dans le manuel. Cette fois, le domaine de la compréhension tient une place apparemment équitable, il est structuré selon trois axes : les mots d'abord, les phrases ensuite, et, enfin, les textes. Aucune chronologie n'est ici suggérée, mais elle a été induite auparavant et cette présentation ne fait que la confirmer.

Dans ce domaine, revenons seulement sur la proposition faite pour l'apprentissage de la maîtrise de la syntaxe : « *la position des mots et groupes de mots, leur catégorisation grammaticale* » (p.41). En quoi cette orientation peut-elle conduire l'élève à effectuer « *un repérage quasi instantané de la structure de la phrase* » (p.15) (sauf à ne lire que des phrases simples et courtes), à le « *familiariser à des constructions syntaxiques complexes plus rarement employées à l'oral (relatives, propositions enchâssées, forme passive...* » (p.22), formes écrites pourtant plusieurs fois mentionnées lors des préconisations de lectures par l'adulte : « *structures syntaxiques complexes de l'écrit* », (p.20), « *formes syntaxiques rares à l'oral* » (p.23). Quel dommage de cloisonner ainsi les apprentissages et de ne pas établir de liaison, par exemple,

entre les mots outils à mémoriser (p.39) et ces apprentissages syntaxiques (p.41), ces mots outils guidant le repérage et des catégories grammaticales et des articulations de la phrase, donc de la structure.

Le paragraphe sur la compréhension des textes ne fait aucune allusion à la perception de l'écriture, à la structure, aux choix d'auteurs, etc.. C'est dans la logique de la conception du transcodage. Les différents types et genres de textes sont abordés sous l'angle de la « polyvalence ». La partie consacrée à la production d'écrits est véritablement indigente (mieux vaut encore se reporter à la grille complète de l'ONL sur son site²). Certes il a été rappelé par ailleurs que des activités complémentaires doivent être menées ! Mais ce n'est pas ainsi que l'on pourrait aider les éditeurs à concevoir des pistes d'écriture.

Dans la dernière partie destinée à favoriser le dialogue entre les parents et les enseignants, les postulats sont cohérents avec la position d'ensemble, donc incomplets ! Le sens contenu dans l'écrit est mentionné mais pas comme résultante de l'acte d'écrire, dimension supplémentaire apportée par l'écrit, puisque l'écrit est à nouveau présenté comme notation de la langue orale. N'utilisez l'écrit, chers parents, que pour noter la liste de vos courses, justifier une absence de votre enfant auprès de l'enseignant à qui vous ne pourrez le dire de vive voix, etc. Mais qu'on ne vous dise surtout pas que l'écrit aide à former sa pensée...

Suivent les prescriptions sur décodage-encodage et sur l'accompagnement nécessaire des familles en termes d'effort ! Dépasser le déchiffrement, « *accéder à une reconnaissance automatisée des mots : cela n'arrive pas par magie mais réclame des efforts. Des difficultés seront rencontrées, qui seront surmontées, dans la plupart des cas, par l'encouragement, le soutien et la persévérance.* » (p. 49, expression reprise p.51 !). Heureusement les pistes données en fin de page 51 sont davantage culturelles !

À noter que le mot « plaisir » n'apparaît pas dans ce texte, tout comme le mot « pouvoir » dans le sens d'une autonomie grandissante, ou les mots « projet » ou encore « enjeux ».

Comment dire autrement qu'un document qui se voulait structurant est véritablement réducteur et très peu ambitieux ? Comment ne pas regretter l'utilisation abusive du mot « orthographe » aux côtés de pratiques préconisées qui en détournent les élèves ? Comment accepter que l'on préfère retarder l'apprentissage de la compréhension dans l'écrit sous prétexte d'un supposé nécessaire apprentissage technique ? Jamais le pari inverse n'a été pris et on ne peut que s'étonner, avec les auteurs !, que « *des outils d'enseignement (...) puissent être mis sur le marché sans avoir été évalués scientifiquement* ». (p. 31). Mais on les préconise...

■ Annie JANICOT

2. <http://onl.inrp.fr/ONL/travaux/thematiques/manuelsdelectureaucp/>

Titre aux accents on ne peut plus sarkosiens de la missive ministérielle du 7 juin dernier (men.lettreflash@education.gouv.fr) présentant la session 2007 du baccalauréat et adressée aux établissements scolaires...

Le baccalauréat 2007 : un examen exigeant qui demeure la sanction républicaine de l'effort et du mérite.