

■ Gérard CHAUVEAU (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz

On attend toujours beaucoup des écrits de Gérard Chauveau. Le sous-titre de son dernier ouvrage attire particulièrement l'attention en ce que l'adjectif « culturel » laisse attendre une mise en cause opportune d'une certaine forme d'impérialisme psycho-cognitivistique dans les approches de l'apprentissage de la lecture. Le texte de première de couverture, en annonçant « une synthèse inédite qui va bouleverser bien des habitudes de pensée et d'action », en promettant « une vision profondément renouvelée et stimulante d'une question à la fois classique et éprement discutée » renforce l'appétit de découverte.

Le discours tenu se positionne explicitement à la croisée de trois chemins : celui de la psychologie computationnelle de la lecture qui met l'accent sur la pluralité des processus (de bas et de haut niveau) en jeu et leur interaction systémique ; celui de la psychologie constructiviste et singulièrement d'E. Ferreiro ; celui, enfin, de la psychologie culturelle qui pose qu'on ne peut étudier comment les élèves apprennent à lire sans étudier pourquoi ils apprennent à lire, c'est-à-dire sans prendre en compte le rôle déterminant de la culture de l'écrit (connaissance des objets culturels, de leurs fonctions et usages) dans le désir de lire et dans l'appropriation des pratiques de lecture, au-delà du montage des mécanismes.

La première tâche que se donne G. Chauveau, dans ce lieu de parole ainsi posé, est de définir ce qu'est et n'est pas le lire, étant entendu que la lecture n'est pas d'emblée un concept scientifique, que la vision que l'on s'en fait est étroitement dépendante du contexte historique et culturel, ce que montre une double étude : celle des fonctions sociales assignées à la transcription écrite des sumériens à nos jours ; celle des finalités de l'apprentissage de la lecture en milieu scolaire du XI^{ème} siècle à nos jours. De la dernière étude, il ressort que la lecture n'est plus pensée aujourd'hui comme un instrument pour apprendre mais comme une pratique culturelle, que la prolongation de la scolarité a obligé l'école à modifier son image de l'enfant-lecteur, désormais perçu, en tant que futur lycéen ou étudiant, comme un compreneur polyvalent et flexible, un usager des lieux de lecture et un amateur de livres. Compte tenu de cette réalité incontournable, G. Chauveau met en garde certains psychologues accrochés à ce qu'il considère comme une conception obsolète du savoir lire, simple aptitude à traiter de la stricte information écrite : « Le spécialiste qui se centrerait sur la saisie des correspondances graphie / phonie, l'identification des signes graphiques, l'assemblage des lettres, ferait un énorme contresens. Il ne verrait pas qu'en réalité la lecture et le savoir-lire ont changé de nature et que l'élève-lecteur a changé de visage [...] Étudier le développement de la lecture chez l'enfant et étudier les processus en jeu dans la lecture supposent qu'on s'intéresse à celle-ci en tant que pratique lectorale, c'est-à-dire en tant que pratique intellectuelle et culturelle. »

Dans le positionnement théorique qu'on lui connaît, l'auteur renvoie dos à dos les tenants du « lire c'est (seulement) comprendre » et ceux du « lire c'est déchiffrer ». Il refuse le syncrétisme et l'adultocentrisme des uns, les errements des autres. De la psychologie expérimentale, il dénonce aussi bien les méthodes (découpage du sujet apprenant en habiletés pointues, observations hors de pratiques réelles, complexes et signifiantes de lecture) que les présupposés (l'acte

de lire réduit aux seules activités perceptives et à l'identification de mots – le rejet de la compréhension hors du champ de la lecture, deux présupposés qui conduisent à ne prendre en considération qu'un enfant « à moitié amputé », « privé de sa partie intelligente ») ou les ambitions (inférer, imposer, directement de ses résultats une démarche d'apprentissage). Il rappelle sa propre méthodologie de chercheur - observer les enfants en situation réelle de lecture, leur différentes manières d'entrer dans l'écrit, regarder en eux le sujet apprenant et connaissant, regarder en eux l'acteur social et culturel et le sujet historique - et précise que, pour conduire une telle observation, on ne peut faire l'économie d'une définition du « monde de l'écrit ». Le « monde de l'écrit » est à ses yeux constitué de huit domaines dont certains sont en permanente évolution : le code écrit, la langue écrite avec ses structures spécifiques, ce qu'il appelle « les écrits et les types de textes » qu'on interprète, à première vue, comme « les formes discursives », les supports et techniques d'écriture, les lieux de diffusion de l'écrit, les usagers, les pratiques de lecture et enfin ce qu'il nomme « la pensée écrite », qui semble correspondre aux représentations qu'une société donnée se fait de l'écrit. De cette définition sont tirées un certain nombre de conclusions dont celle-ci : la recherche sur l'enfant et la lecture ne peut se limiter à examiner seulement les aspects linguistiques de l'entrée dans l'écrit, elle doit prendre en compte d'autres dimensions (comment et pourquoi l'enfant entre dans la communauté des lecteurs, expérimente des pratiques diversifiées de lecture, acquiert de nouvelles façons de penser avec l'écrit...)

De telles positions de principe, même si l'auteur les a déjà exposées par ailleurs, ne peuvent que satisfaire le lecteur didacticien. Reste à voir comment sont mis en œuvre les principes. Et c'est en ce point que les choses se gâtent quelque peu, parce que contradictions et affirmations surprenantes s'enchaînent. On note que le chapitre 6, consacré aux spécificités de l'écrit que l'apprenti-lecteur doit découvrir, ne traite que du système alphabétique, des codes non alphabétiques ou sémiographiques entendus comme l'orientation de la lecture, le découpage des mots, la typographie, la ponctuation et la mise en page. Après avoir plaidé pour une lecture « activité langagière », l'auteur s'en tient à une lecture « activité linguistique ». On ne trouve nulle part de réflexion et d'exemplification sur le rôle des connaissances génériques et plus largement culturelles (connaissances sur le livre, sur l'auteur, connaissance des livres en général) dans l'anticipation du sens, sur la nécessité d'adapter son comportement de lecture en fonction de la nature de l'écrit. La question des supports de lecture, des lieux de diffusion, des pratiques de lecture est une piste refermée sitôt ouverte. Aucun exemple d'objet donné à lire ne dépasse le strict cadre de la phrase. La dimension textuelle n'est effectivement considérée qu'au travers de la « silhouette du texte ». La question de la compréhension n'est elle-même traitée que dans le cadre fermé de la phrase (« il y a lecture si l'enfant est capable de lire une phrase et de la reformuler ») comme si avoir compris séparément une série de phrases permettait de comprendre automatiquement l'ensemble qu'elles constituent.

L'auteur (toutes les contradictions doivent-elles lui être imputées dans la mesure où, contrairement à ce qu'affiche la couverture, l'ouvrage est le fruit d'une écriture à plusieurs mains ?) dit, d'une part, qu'il n'y a lecture « que s'il y a recherche de sens et « compréhension » (pourquoi les guillemets ?) d'un énoncé

jusque là inconnu » et dans le même temps soutient que lecture et compréhension ne se confondent pas, qu' « il n'y a lecture que si les phrases ou les textes proposés ne présentent pour l'enfant aucune difficulté de compréhension extérieure à la lecture elle-même : ni du point de vue des situations et des événements évoqués ni sur le plan syntaxique et lexical ». Il nomme *méta-lecture* les actions du sujet qui vont au-delà de la lecture ainsi définie. Il ajoute : « cela signifie qu'un bon nombre de difficultés présentées habituellement comme des difficultés de lecture sont, pour nous, extérieures à la lecture. Par exemple, « la pauvreté du vocabulaire » et le « manque de connaissances » sur l'histoire de France au début du XX^{ème} siècle vont évidemment entraver la compréhension d'un chapitre de *La Gloire de mon père* proposé aux élèves de 6^{ème} de collège mais ce ne sont pas des problèmes de lecture ». Lire c'est en somme « comprendre » seulement s'il n'y a rien à comprendre... Il s'en suit que les textes donnés à lire en phase d'apprentissage ne peuvent être que des textes absolument limpides ou supposés tels, autrement dit indigents : « Nous n'utilisons que des écrits ne soulevant pas de difficultés de compréhension lorsqu'ils sont présentés oralement ».

Malgré des allégations contraires, on ne voit guère ce qui distingue une telle conception de la compréhension de celle partagée par les phonocentristes vigoureusement dénoncés. Elle s'appuie sur trois postulats communs, à nos yeux irrecevables :

a) *Faire des inférences à partir d'un texte ne relève pas de la lecture dans la mesure où ces mêmes inférences seraient faites dans la situation de transmission orale du même texte.*

« Ainsi quand un élève ne comprend pas un énoncé écrit de problème mathématique, un résumé de biologie ou un document d'histoire ancienne, on ne peut en conclure qu'il a des difficultés de lecture. Son échec peut être dû à un manque de connaissances ou de « culture générale », à une défaillance du raisonnement logico-mathématique, à une mauvaise maîtrise du vocabulaire ou du langage technique des Mathématiques, de la Biologie, de l'Histoire. Pour mettre en cause sa capacité de lecture, il faudrait d'abord vérifier que le même texte présenté oralement ne soulève pas de difficultés de compréhension. ». L'auteur a cependant montré antérieurement que la lecture oralisée de l'adulte aide au découpage syntaxique, découpage que l'enfant doit faire seul en situation de lecture autonome, qu'elle aide aussi par l'intonation, le rythme adoptés à saisir les sous-entendus et plus généralement l'intention du texte. Il oublie ici qu'au travers de la lecture oralisée de l'autre, c'est un travail d'interprétation qui est livré à l'élève-auditeur et qu'il n'a donc pas à faire complètement. Il raisonne par ailleurs comme si le lexique et la syntaxe de l'oral étaient identiques au lexique et à la syntaxe de l'écrit, or lexique et syntaxe font partie de ces « spécificités » de l'écrit que l'élève découvre et s'approprie dans l'acte de lecture même pour peu qu'on l'y aide en pensant que cela relève aussi de l'apprentissage de la lecture. Tout en ayant prétendu que les connaissances métatextuelles jouent un rôle dans la compréhension, il semble nier en ce point que le déroulement, l'organisation des discours à l'oral et à l'écrit sont différents et qu'on ne peut comprendre un « texte » oralisé que pour autant qu'on connaît les « codes » discursifs écrits.

b) Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre littéralement

Si l'on veut bien concéder l'existence d'un « sens littéral » (existence néanmoins problématique), il ne peut y avoir de « compréhension littérale » simplement parce qu'il n'existe pas d'énoncés dont le contenu serait purement littéral (sauf dans les manuels ??) et que comprendre seulement la littéralité peut conduire à ne pas comprendre du tout (ex : *peux-tu me passer le sel ? - tu ne trouves pas qu'il fait chaud ici ?* - ironie - métaphores...). Il ne peut y avoir d'abord « compréhension littérale » puis « compréhension fine » par on ne sait quel miracle, en tout cas situé hors du champ de la pédagogie de la lecture, puisque comprendre suppose toujours qu'on fasse des inférences (« Ca veut [toujours] dire ce que ça veut dire littéralement et dans tous les sens » en somme)

c) Lire ce n'est pas produire du sens mais retrouver du sens : « Lire c'est comprendre est souvent interprété de la manière suivante : lire c'est faire du sens, produire du sens, attribuer du sens. Or celui qui fait du sens ce n'est pas l'enfant lecteur (récepteur) du message écrit mais le producteur de ce message. Dans la situation de lecture, c'est-à-dire dans une situation de communication (différée ou à distance) le lecteur reproduit du sens : il découvre et reconstruit le sens produit par l'auteur. Lire n'est pas seulement traiter des formes écrites, c'est aussi respecter la volonté, la « pensée » ou le « message » de l'émetteur. Lire c'est comprendre le plus précisément possible et le plus fidèlement possible le sens produit par un autre. »

Que les théories de la réception (littéraire en particulier) puissent être remises en cause, si naïvement et péremptoirement à la fois, étonne. Comment peut-on croire encore à la transparence du langage et de la communication, imaginer que l'émetteur est absolument au clair sur ce qu'il veut dire et que le langage traduit fidèlement son intention, que le récepteur reçoit le message et le décode exactement sans affecter le sens prévu ? Comment peut-on penser que le lecteur, fût-il enfant, n'a d'autre activité que celle de retrouver le sens préalablement déposé ? Mais l'on voit bien en même temps la logique du raisonnement : si lire ce n'est que saisir le sens « littéral » (belle utopie) et le saisir conformément aux intentions de l'auteur, alors il ne faut travailler que sur des énoncés ayant seulement un sens littéral, et finalement pour atteindre ce sens littéral, il va de soi qu'un travail sur les unités linguistiques et le « code non alphabétique » est amplement suffisant. La logique du raisonnement est une logique à l'envers qui pose en postulat que comprendre ce n'est pas faire du sens et en infère qu'on ne doit mettre sous les yeux des enfants que des messages qui n'invalident pas le postulat. Sans doute, aussi, devant les messages, des enfants qui n'invalident pas le postulat... c'est à dire qui ne se mettent pas à faire du sens « quand même ». Au-delà, en se dispensant de confronter les enfants à de vrais textes, ouverts à des interprétations multiples ou résistant à une interprétation immédiate, on se dispense de penser dès l'entrée dans la lecture, un apprentissage de l'interprétation et, en dépit des positions de principe, de poser les bases concrètes d'une approche véritablement culturelle.

Pour revenir au titre, on a bien affaire là à une psychologie cognitive et bien peu à une psychologie culturelle. Certaines remarques finales sont d'une grande portée mais on n'en tire pas les enseignements attendus. Ainsi en est-il du

constat suivant : « Le fait que les difficultés de lecture des mauvais lecteurs sont très souvent plurielles ou associées, et non limitées à un seul secteur, permet de supposer que c'est *la conception même de la lecture*, le rapport à la lecture qui est en cause chez ces enfants » et de cet autre : « On peut conclure [d'une enquête auprès d'élèves de 6^{ème} que les difficultés techniques des mauvais lecteurs de 11 à 12 ans sont presque toujours associées à un *manque de clarté cognitive* quant à l'activité de lecture [...] il faut donc aussi repérer, à côté des insuffisances techniques, les insuffisances ou les déficiences de l'*activité réflexive* de l'enfant mauvais lecteur sur l'acte de lire ». On devrait ajouter : prévenir ces insuffisances par un travail en classe sur les représentations de l'acte de lire, sur le fait, notamment, que la réception du contenu n'est jamais passive, que le sens se construit activement par mobilisation de connaissances linguistiques - au sens large et non seulement phonographiques -, plus précisément langagières et culturelles et par un travail de mise en place de ces connaissances. C'est encore et enfin vrai pour cette remarque : constatant que les élèves ne lisent pas de romans mais aiment qu'on leur en lise, l'auteur ajoute : « il serait faux de dire que leurs difficultés vont de pair avec un manque de « goût » ou de « motivation » pour la lecture. Ce qui est vrai, par contre, c'est que leurs « problèmes » en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture. La plupart ne semble pas avoir intégré sa dimension symbolique ». Comment le pourraient-ils si, précisément, on ne travaille jamais avec eux cette dimension dès le début de l'apprentissage sous prétexte que ce n'est pas un problème de lecture et si l'on ne donne à lire que des textes à sens littéral ou ne vérifie que la saisie du sens littéral ? S'il « y a concomitance entre les « troubles » (ou les « difficultés techniques ») de la lecture et un manque de « clarté cognitive » au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture », et l'on n'en doute pas, alors il faut en conclure qu'il y a urgence à considérer le savoir interpréter comme constitutif du savoir-lire dès son origine.

Catherine TAVERON