

ÉDITORIAL

Le lecteur qui chercherait une quelconque cohérence dans ce numéro risquerait d'être en très grande difficulté. Cet état de fait tient certes aux choix de la Rédaction qui essaie de faire de chaque nouvelle livraison de la revue un objet de travail s'intéressant à tous les lieux où se joue l'apprentissage du français : l'école primaire, le collège, le lycée, les classes spécialisées... Cette hétérogénéité serait d'ailleurs une des spécificités constitutives de RECHERCHES. Mais ici, au fil des articles – plus juxtaposés que composés en résonance – le lecteur est comme ballotté d'une problématique à l'autre et disons que derrière cette cacophonie il doit sûrement être question de lecture, de pratiques de lecture en classe.

Cette cacophonie se justifie d'abord par la grande rupture pédagogique qui s'opère aux alentours de la fin du CE1 : jusque là, quand il y a « lecture » à l'emploi du temps, l'élève a à lire, ou plus exactement à apprendre à lire c'est-à-dire à comprendre le fonctionnement de la langue écrite ; après, toujours en « lecture », il a à manifester la compréhension de ce qu'il a lu, c'est-à-dire à tenir et comprendre un discours sur ce qu'il a lu, et souvent ce qui est à lire, il l'a lu à la maison, hors de la classe. Un tel clivage est bien entendu très schématique, et donc erroné. Cela dit, il permet d'entendre le désarroi d'enseignants accueillant dans leur classe des pré-adolescents, des adolescents, antérieurement scolarisés, et qui n'ont pas jusque là réussi à apprendre à lire : ils sont incapables d'identifier, de traiter un mot écrit. Ce clivage aide aussi à comprendre qu'il existe des adolescents grands lecteurs et très mauvais en français, de même qu'il est possible – *a contrario* – de réussir les épreuves de français au bac sans avoir nécessairement lu les oeuvres sur lesquelles le candidat a à tenir un discours : ce qui est évalué, c'est la qualité du discours et non la qualité de la lecture. « L'enseignant de lecture », selon son lieu d'enseignement, se trouve alors confronté à des paradoxes : comment faire entrer en lecture – vraiment – des élèves de Terminale dont on peut dire par ailleurs qu'ils sont proches de cette entité du « lecteur expert » qu'évoque la psycholinguistique ? Et, à l'autre bout de la chaîne, comment faire entrer en littérature des élèves en échec total face à la lecture ? Comment rendre pour eux lisibles, malgré leur non-lecture l'écriture de ce qu'est l'humanité ? Comment les amener à côtoyer par la médiation de l'écrit, ces grands mythes fondateurs de l'humanité que sont la mort, l'amour, l'angoisse, le désir, la

souffrance... et dont parlent tous les livres ? Et ainsi, les aider, peut-être, à se construire en tant que sujets.

Entre ces deux pôles, le fil conducteur serait alors le lecteur, le lecteur-élève, le lecteur-enfant, le lecteur-adolescent ; le continuum en serait la quête de la construction de l'identité de ce lecteur-personne. Une telle perspective aurait le mérite de poser les pratiques de lecture en classe – quelle que soit la compétence de lecture des élèves – en des termes autres que transmission d'un patrimoine culturel, acculturation, voire pratique quasi ethnologique d'un autre lieu, d'une autre époque, d'une autre civilisation.

Par ailleurs, la lecture n'est pas seulement un enjeu scolaire. C'est aussi un enjeu social. Même s'il est vrai qu'aucun objet d'enseignement ne peut être socialement neutre, il n'en demeure pas moins que cette double détermination paraît tout particulièrement puissante dans le domaine de la lecture. Si lire est une pratique scolaire dont l'apprentissage est explicitement de la responsabilité de l'école (en cela lire et parler, par exemple, ne représentent pas le même enjeu scolaire), lire est aussi une pratique sociale. Et donc une pratique à valeur (culturelle) ajoutée. Lire (ou ne pas lire) est une activité classante qui a à voir avec la construction de l'image de soi. Tout le monde (ou presque) a un avis sur la lecture dont la trace visible se manifeste par les médias qui, régulièrement, tiennent des discours sur l'état de la lecture en France. La lecture est objet de passion, de prises de position : on déplore, on s'indigne, on regrette, on annonce sa disparition progressive (et néanmoins prochaine), on déclare qu'elle n'a jamais été aussi présente et effective, on rend la non-lecture responsable de l'exclusion sociale. Or, l'élève est également un être social : il vient à l'école pour lire et apprendre à lire, avec dans son cartable l'histoire personnelle qu'il a nouée avec la lecture. L'enseignant est, de même, lui aussi un être social : il vient à l'école pour enseigner la lecture, avec dans son cartable l'histoire personnelle qu'il a nouée avec la lecture. Il est des lieux d'enseignements où ces deux histoires peuvent se rencontrer (ou du moins se recouvrir partiellement), d'autres où elles n'ont rien à voir l'une avec l'autre. La prise en compte (ou la non-prise en compte) de ce plus ou moins grand écart devient une variable fortement déterminante de certaines pratiques de lecture en classe.

La cacophonie de ce numéro de RECHERCHES est en fait constitutive de l'objet d'enseignement « LECTURE ». A preuve la diversité des domaines de référence dont dispose aujourd'hui « l'enseignant de lecture » : la psycholinguistique et la multiplicité de ses entrées dans ce domaine, l'histoire des avatars de l'enseignement de cet objet, la sociologie qui aide à se garder de ses évidences culturelles, la psychanalyse... Sans oublier tout ce qui touche à la littérature et aux discours tenus sur la littérature.

LA RÉDACTION