

Nos articles sont sans doute difficiles à lire par la part faite à l'implicite et parce qu'ils font souvent référence à des concepts, des thèmes et même des pratiques, exposés depuis longtemps dans nos colonnes ou dans d'autres de nos écrits.

Continuant la série de textes destinée à rappeler ce qui fonde notre réflexion et nos actions, nous publions ci-après un texte de Jean FOUCAMBERT paru dans le n°4 des Actes de Lecture de décembre 1983.

80%, 20%...

Lambeaux d'un discours financier ?

Le goût du quantifiable à défaut du sens de la mesure ?

Référence à un concept pense-par-tout, d'autant plus commode que son usage ne le renouvelle pas ? ou l'art d'expliquer tout par rien... Et pourtant, ces pourcentages, strictement métaphoriques, traduisent un processus essentiel en jeu dans la lecture : comment ce qui est derrière les yeux permet de comprendre ce qui est devant...

Ce qu'il est nécessaire de savoir déjà pour être lecteur d'un texte... Ou les rapports entre information visuelle et non-visuelle. Nous y faisons de plus en plus souvent référence ; trop vite, peut-être...

Avant que d'emprunter un tel concept pour l'explication de son aval, il

serait nécessaire de le fonder, de faire converger vers lui ce que nous observons de la lecture, pour les autres et pour nous, dans les réussites et dans les échecs.

Lui donner de la consistance par un effort constant de théorisation.

Nous mesurerions mieux ce qu'il faut savoir pour lire si nous comprenions pourquoi nous-mêmes nous ne lisons pas. Pourquoi ne réussissons-nous pas, malgré nos efforts et les exhortations de ceux qui nous veulent du bien, à être lecteur de certains romans, de certains poèmes, de telle presse, d'ouvrages spécialisés, de romans photos ou de bandes dessinées ? Que nous manque-t-il pour évoluer ?

Est-il légitime de distinguer entre la possibilité théorique de lire et l'impossibilité réelle de le faire ? Quelle est la différence entre celui qui ne lit pas et celui qui ne lit pas ? L'un parce qu'il ne saurait pas, l'autre parce qu'il n'y parviendrait pas...

S'il est vrai qu'on apprend à lire en lisant, la non-lecture, pas plus que la lecture, n'a de préalable technique ! L'une et l'autre, les devons-nous à ce qui nous manque ou à ce que nous savons déjà ? À ce que nous ne savons pas qui nous manque ? À ce qu'il nous manque de ne pas savoir ?

Les techniques visuelles de prélèvement d'indices dans l'écrit à quoi, dans le meilleur des cas, se réduit trop souvent l'apprentissage de la lecture, pour indispensables qu'elles soient, ne sont-elles pas des conséquences de l'interaction avec l'écrit, et non des causes ?

Aussi la non-lecture ne peut-elle pas, bien évidemment, s'expliquer par des carences de ce type... Alors, par quoi ?

Franck Smith aborde ainsi cette question (Comment les enfants apprennent à lire. Retz, 1987, pp.34-35) : « Lire n'est pas exclusivement une activité visuelle. Lire met en jeu deux modes d'information, l'une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle « information visuelle » et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau, que j'appelle « information non visuelle ». L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà, sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général !

Bien évidemment, lire est une activité visuelle, en ce sens qu'on ne peut pas lire une page imprimée dans le noir. Mais pouvoir voir des phrases écrites devant nos yeux ne suffit pas, loin de là. Nous devons venir à leur rencontre avec une information non visuelle. Nous devons avoir une certaine connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit, du sujet ; et savoir lire. Tout ceci peut sembler évident, et totalement inintéressant, mis à part deux faits très importants auxquels on n'a jamais prêté beaucoup d'attention avant les psycholinguistes. Si l'on considère que rien n'est bien neuf sous le soleil, en particulier dans le domaine de la lecture, il est significatif de noter que ces deux apports de la psycholinguistique sont à la fois nouveaux et potentiellement révolutionnaires.

En premier lieu, les psycholinguistes ont révélé l'existence d'un échange entre l'information visuelle et non visuelle dans l'acte de lecture : plus on en sait déjà « derrière l'œil », moins on a besoin d'information visuelle pour identifier une lettre, un mot, ou la signification d'un texte. Réciproquement, moins on dispose d'information non visuelle, soit parce que le sujet du texte n'est pas familier, soit parce qu'il est écrit dans une langue difficile à comprendre, plus la lecture est lente, et plus on a besoin d'information visuelle.

En second lieu, ils ont montré à quel point est limitée la quantité d'information que

L'œil peut traiter. De ce fait, l'échange entre information visuelle et non visuelle devient déterminant. Un lecteur qui fait essentiellement appel à ce qui est écrit va surcharger son système visuel, et ne pourra en tirer tous les renseignements dont il aurait besoin ; il lira comme s'il était dans l'obscurité. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que nous disons qu'un passage n'est pas «clair», si nous ne le comprenons pas.

Il faut en tirer une autre conclusion : un lecteur qui cherche à identifier chaque mot correctement, sera incapable de comprendre le sens général, à moins de bien connaître le sujet qu'il lit. Contrairement à la croyance largement répandue, il n'est pas nécessaire de lire chaque mot parfaitement pour comprendre : un lecteur qui se concentre sur le sens de chaque mot ne peut pas atteindre le sens général d'un passage. Ce n'est qu'en cherchant d'abord à lire le sens qu'on pourra lire chaque mot séparé correctement. »

Revenons sur ce point fondamental de toute pédagogie de lecture : Qu'est-il nécessaire de posséder pour lire un texte ?

Nous avons récemment feuilleté le journal, consulté un ouvrage technique, choisi un roman ou reçu une lettre de famille. Essayons de recenser ce que nous avons à apporter au texte, ce qu'il a fallu lui prêter pour qu'il nous cède, en échange, ce que nous cherchions...

Même sans approfondir chaque exemple, plusieurs volets apparaissent...

■ En premier lieu, notre connaissance du sujet, du contexte, des concepts, des événements et nos systèmes actuels d'explication. Par exemple, l'ensemble des informations sur l'actualité, sur telle technique, sur l'auteur, sur les derniers rebondissements familiaux que le présent écrit vient compléter, confirmer, désavouer...

■ Ensuite, notre sensibilité à l'implicite, au non-dit, à l'allusion, cette connivence qui fait que tout écrit, indépendamment de ce qu'il exprime strictement, prend sa place parmi les autres et s'apprécie différemment selon qu'on les connaît ou non. Le titre d'un journal, l'ellipse, l'antiphrase, le contrepoint. La performance de ce qui n'est pas écrit...

■ Notre connaissance des types d'écrit eux-mêmes : ce qu'est la presse écrite, ses enjeux, ses contraintes ; un roman, selon qu'il est classique, d'aventure, policier, nouveau... ; la règle de l'intrigue, des personnages, du récit ; le documentaire, rapport, revue, encyclopédie... En quelque sorte, l'ensemble de ce qui nous permet de reconnaître, classer et apprécier les écrits que nous utilisons...

■ Notre familiarité dans le maniement de l'écrit et dans la maîtrise de son fonctionnement : l'organisation en chapitres, les artifices typographiques, les ressources de la mise en page, les hiérarchies dans l'espace de la feuille ; la composition de l'article, le rôle du titre, l'utilisation du chapeau ; le recours aux aides à la lecture : le sommaire, l'index, le rapport image-texte, etc...

■ Notre expérience de la langue écrite : de sa syntaxe, de ses registres, de son vocabulaire, de notre familiarité avec ses aspects visuels ; les stratégies que nous mettons en œuvre pour prélever les indices que nous anticipons, pour sélectionner ce qui nous informe et abandonner le reste, pour construire notre cheminement dans l'ensemble du journal, du documentaire, du roman, de la lettre...

■ Enfin, mais surtout, d'abord et toujours, la connaissance de ce que nous cherchons, la marque en creux de l'inconnu, la place déjà prête qui va l'accueillir, qui se moule sur son attente

mais le détermine aussi. Notre curiosité, notre espoir, notre demande précise d'information comme notre disponibilité pour aller ailleurs, mais jamais trop loin : « *Je suis perdu* », dit-on alors. En bref, la précision, l'exigence, l'ouverture et l'agressivité de notre questionnement.

C'est ce capital qu'on prête à un texte, et qui nous permet d'en être lecteur.

Observez-vous, regardez vos proches, questionnez celui qui vient de commettre un acte de lecture : Quelles raisons avait-il de le faire ? Que savait-il déjà ? Pourquoi a-t-il choisi cet écrit et pas un autre ? Comment s'y est-il pris ? Comment apprécie-t-il le résultat ?

Vous cernerez ainsi la réalité du statut du lecteur. Projetez tout cela sur quelqu'un, enfant ou adulte, d'ici ou d'ailleurs, qui ne lit pas. Vous mesurez le décalage. Aucun apport technique, alphabétique ou autre, ne saurait le combler.

S'il était possible de greffer un « mécanisme de lecture » a un primitif amazonien avant de l'immerger dans une bibliothèque, il n'en résulterait pas un seul acte de lecture car aucun dialogue ne s'établirait pour autant entre les deux sources d'information, celle non visuelle dans la tête du « regardeur » d'écrit, celle visuelle dans les mots imprimés.

Le dialogue ne dépend pas d'une technique proposée de l'extérieur mais de la puissance d'un capital questionneur d'écrit. Et c'est ce capital qui forge sa technique.

Aucun mécanisme ne peut faire que des savoirs s'échangent dès lors, d'une part, qu'ils ne se correspondent pas dans l'univers socioculturel, d'autre part que leur correspondance ne s'établit pas dans un rapport quantitatif tel que le lecteur apporte quatre fois

plus qu'il ne reçoit. (On est là devant une quantification poétique issue de la théorie de l'information...)

Inversement, il n'existe pas de cas où les conditions de cet échange seraient réunies et où le lecteur n'inventerait pas les techniques nécessaires pour prélever de l'information et attribuer du sens au texte.

Il n'existe personne qui, concerné chaque matin par plusieurs lettres importantes, voire décisives, ne s'inventerait les moyens de les lire, tout à la fois d'y trouver les réponses, d'y réagir, de les juger et de créer un modèle théorique de leur fonctionnement.

Il n'existe personne qui, vivant intensément l'actualité ou se passionnant pour l'histoire, les motos ou les chiens ne trouverait dans les journaux, les revues et les livres, les informations ou les synthèses nécessaires à sa propre recherche.

Prétendre que cette maîtrise progressive de l'écrit résulte d'une génération spontanée est aussi dangereux que de la faire dépendre d'un artifice extérieur au questionnement de l'écrit lui-même.

Cette maîtrise naît de la projection du connu sur l'inconnu. De 80% de connu sur 20% d'inconnu... L'inconnu qui se transforme en connu - et pas nécessairement en vérité - accroît chacun des volets précédemment décrits : connaissance du sujet, de l'implicite, des écrits, de leur fonctionnement, de la langue écrite ; et renouvelle le questionnement. Prêt pour d'autres départs...

Les 80% sont ainsi faits qu'ils s'accroissent d'eux-mêmes quand l'entourage, par la nature de ses interventions, permet de les constituer, de mobiliser ce capital dynamique qui garantit un intérêt dès lors qu'il s'investit dans un écrit nouveau.

Un capital qui rapporte 20%... Indexé et net d'impôt ! De quoi faire rêver aux frontières de l'usure... On comprend que le secret s'en transmette de père en fils !

À ceux qui n'héritent pas, on fera croire qu'il est possible de s'enrichir sans apport personnel, grâce au travail et à l'effort, en manœuvrant l'outil de la correspondance alphabétique. Mais celle-ci, loin de projeter du connu sur l'inconnu pour le réduire ramène l'inconnu au connu, l'écrit à l'oral.

Où est la plus-value ?

Décidément, l'écrit ne prête qu'aux riches ! Sans capital de départ, il faut même payer des intérêts.

Apprendre à lire, c'est être tenté par tout ce que l'on sait de lire ; c'est tenter de lire avec tout ce que l'on sait. Pour un enfant comme pour un adulte, c'est entreprendre, avec l'écrit de sa langue maternelle, une aventure à la Champollion ! Même effort, même invention, même démarche. Même si le prestige social est moindre...

Champollion est parvenu à certaines hypothèses. sur le fonctionnement des hiéroglyphes à partir de ce qu'il inférait de textes en d'autres langues. Cette correspondance entre le texte égyptien et le texte grec portait nécessairement sur le sens ; et non sur des mots ; encore moins sur des sons... Ce capital avec lequel il abordait l'écrit inconnu, c'est le débordement des 80% qui s'intéressent à la manière dont le message exprime une signification pressentie.

Ainsi, un cuisinier français comprendra nécessairement quelque chose de la manière dont fonctionne la recette chinoise de son plat favori. À travers cette rencontre, il se forgerait un réseau provisoire d'hypothèses qui lui permettraient de considérer d'autres recettes dont la réalisation lui serait

un peu moins familière ; jusqu'au jour où il pourra aborder des recettes inconnues. La nature des 80% aura évolué au fil de cet apprentissage. Très saturée au début par la connaissance du sujet, du fonctionnement de ce type d'écrit et des stratégies d'inférence, mais extrêmement pauvre quant à la langue écrite elle-même ; à la fin, presque ignorante du sujet proprement dit mais dense sur l'implicite, la langue écrite et les stratégies visuelles.

Cette évolution, au niveau personnel, aura pris la forme d'une invention, totalement originale, même si les apports extérieurs ont été indispensables, essentiellement sous l'aspect d'informations et d'aide à la théorisation de la pratique présente.

C'est de cette manière qu'un adolescent analphabète peut utiliser des journaux de moto. Il y projette une telle expérience et un tel savoir que la rencontre avec l'écrit porte peu sur l'information nouvelle à recueillir et davantage sur la manière dont le message transmet un contenu connu pour l'essentiel. Pas totalement, sinon la rencontre est inutile... Mais de l'énergie reste disponible pour se préoccuper du message lui-même et dépasser ce qu'on en sait ; non ce qu'on en dit, et pour cause... Car ce qu'on projette sur le texte, à travers les 80%, c'est du sens, et pas une litanie connue à l'oral ; par quel moyen le serait-elle ?

Ce qui se constitue, ce sont des hypothèses sur la manière dont l'écrit exprime du sens. Et c'est l'évolution des réflexions sur le fonctionnement de l'écrit, qui forme l'apprentissage de la lecture.

D'où l'absence de commencement et de fin de cet apprentissage. D'où l'obligation de commettre véritablement des actes de lecture. À chaque rencontre avec l'écrit, deux processus distincts

et indissociables s'opèrent : une activité lexicale d'échange entre l'information visuelle et l'information non visuelle ; une activité métalexique - réflexive et théorisante - sur l'interaction, avec l'écrit tel qu'on peut le connaître à travers les lectures qu'on en fait.

La première activité, fondamentale au sens propre, est possible grâce aux 80% ; la seconde, indispensable, s'applique à la première. C'est ce qu'exprime la phrase trop souvent répétée : « *On apprend à lire en lisant* ». Quel que soit l'âge, il n'y a donc pas à transiger sur la réalité et la qualité de cette lecture.

Les 80% projettent, à tout moment, le connu pour réduire l'inconnu. Ce que soulignaient déjà de nombreux éducateurs des siècles passés, avant le déferlement de la vague alphabétique, lorsqu'ils affirmaient qu'il suffirait d'un seul livre pour apprendre à lire ; non pas de quelques prières sues par cœur mais d'un ensemble de textes exprimant un savoir connu par ailleurs. Les Écritures Saintes convenaient bien à un tel projet. Aussi n'est-ce point un hasard si la tradition protestante a proposé une approche de la lecture plus ouverte que la tradition catholique. Celle-ci n'offrait au débutant rien d'autre à lire que des prières orales ou du latin, rendant ainsi impossible le fonctionnement des 80% et réduisant l'apprentissage à l'acquisition d'un système de codage.

L'alphabetisation a beaucoup emprunté à la démarche des frères des Écoles chrétiennes ; et l'école publique, en se laïcisant, y a peu changé. De là les notables différences dans les techniques mêmes d'apprentissage de la lecture entre des pays de tradition protestante et de tradition catholique comme dans le développement des institutions de lecture publique...

Cette réflexion sur le rôle fondamental des 80% aide à lever l'angoisse des éducateurs aux prises avec la nécessité d'agir : « *Que faire au début ?* »

Commencer par les 80% ; puis continuer de même ! La lecture, c'est l'ensemble des stratégies que l'enfant doit construire pour relier son savoir actuel et l'écrit. Et plus ce savoir est vivant, diversifié et impérieux, plus il est nécessaire et évident d'attribuer du sens à l'écrit socialement présent et normalement intégré à la vie de ceux avec qui l'enfant ne cesse d'interagir.

Alors, comment démarrer ?

Avec les enfants comme avec les adultes, en épanouissant les 80%, en les rendant conquérants, en garantissant la maîtrise de ce qui est connu ; sûrement pas en s'en détournant le temps de greffer une technique hypothétique de transcodage de l'inconnu vers le connu...

Travailler au niveau des 80%, c'est profiter de ce que leur composition est variable. Dans les débuts, il est nécessaire d'assurer le plein emploi de la connaissance du sujet (ce que l'on sait déjà sur cette question) et la précision du questionnement (ce que l'on cherche et comment on l'attend). Des interventions, souvent à la BCD, permettront de découvrir la diversité des écrits et de se familiariser avec eux.

Ainsi, l'abondance des 80% dans ces domaines compensera leur évidente pauvreté dans l'expérience de la langue écrite et les stratégies d'utilisation. Mais, « globalement », ces 80% parviendront à réduire un peu d'inconnu dans le texte. La théorisation, même non explicite, de cette entreprise modifiera les 80% de la prochaine rencontre, en augmentant la part des techniques d'interaction avec l'écrit, réduisant d'autant la connaissance préalable du sujet.

Cette mobilité des 80% en est une caractéristique permanente. Selon les sujets, les textes, les supports, les attentes, chacun « joue » avec leur composition pour réunir le capital nécessaire en puisant dans ses ressources actuelles. Le problème n'est pas différent pour le lecteur débutant...

Être attentif à ses 80% revient donc à conférer inconditionnellement à quelqu'un le statut de lecteur. Et c'est la seule condition pour qu'il apprenne à lire. Toute autre approche, en ce qu'elle considère l'acquisition préalable d'une technique comme l'étape indispensable, renforce son statut présent de non-lecteur. Elle ne le considère que comme un lecteur potentiel. Or, personne n'a jamais pu aider un non-lecteur dans ses lectures !

On ne parvient à aider que des lecteurs. Cette aide consiste à mieux constituer et à mieux mobiliser le capital qu'ils prêteront à l'écrit pour lui soutenir un intérêt.

Et lui reconnaître de l'intérêt...

Au fait, messieurs les esthètes, et le fameux plaisir de lire ?

Moins gratuit qu'on le dit !

Pas si désintéressé !

20%, c'est même le seuil de l'usure.

Jean FOUCAMBERT ■■■■

Un intellectuel est
quelqu'un qui entre dans
une bibliothèque même
quand il ne pleut pas.

André ROUSSIN