

LU

Si l'on se réfère au succès qu'il a obtenu, nous avons trop succinctement rendu compte du livre de BETTELHEIM lors de sa parution (AL n°4, p.48).

Danièle GOETZKE-RICAULT, professeur à l'École Normale de Beauvais, tout en soulignant ses faiblesses, en montre l'intérêt et explique ainsi l'audience qu'il rencontre.

La Lecture et l'Enfant

Bruno BETTELHEIM

Le livre **La Lecture et l'Enfant** développe quelques grandes idées sur l'acte lexique chez des enfants en difficulté, idées qui se répètent de façon assez désordonnée au long de chapitres dont l'articulation n'est pas toujours très logique. On a du reste l'impression d'une écriture spontanée et linéaire qui procède à l'inventaire de tout ce qu'elle a à dire au fur et à mesure qu'elle progresse, sans souci de vérifier s'il y a des redites ou si l'exposé est structuré. Après lecture de l'ensemble d'une écriture qui se prête facilement à une lecture rapide, j'ai compté cinq groupes de réflexions importantes, inégalement développées mais suscitant l'intérêt.

I) La lecture et l'écrit : Faits de société inévitables

Ils constituent à eux deux un passeport obligé à toute insertion sociale. Oui, mais de quel écrit, de quelle lecture s'agit-il ? N'y a-t-il pas lecture quand on utilise des documents, s'informe dans les journaux, quand on répond aux questionnaires, quand on utilise tous les écrits sociaux qui nous entourent, etc. ? Bettelheim n'en parle pas. Si l'on s'en tient à ce qu'il développe ici, les seuls écrits aptes à tester l'acte lexique et, bizarrement, aptes aussi à faciliter l'insertion sociale, sont les écrits narratifs (romans, nouvelles). Notons aussi qu'il insiste pour privilégier, sans le justifier, les écrits qu'il déclare "littéraires", parlant d'une référence aux "classiques" qu'il ne nomme d'ailleurs pas. Cet a priori idéologique (il parle encore de "bonne littérature") nécessiterait au moins une explication et des exemples. Il est difficile - actuellement - de rester là-dessus sans critique... D'autre part, et quoi qu'on en dise, la plupart des individus qui ont accédé à une fonction sociale adulte ont dû lire en quelque temps un certain nombre d'écrits indispensables - qu'ils sachent ou non lire (!), qu'ils soient ou non passés par un apprentissage cohérent. Certes cela n'est pas suffisant, d'où la distinction : lire, mais autre chose et autrement. Je reste néanmoins sceptique devant la survalorisation des dits "écrits littéraires classiques". Il y a, que je sache, d'excellents documents - non littéraires - non classiques - porteurs d'informations dignes d'intérêt et dignement énoncés, propres à stimuler le désir de connaître, le plaisir et l'imagination. La frontière entre l'écrit d'un "écrivain" et celui d'un "écrivain" (cf.. Barthes) est loin d'être évidente, et c'est une chance, toute simplification d'une pensée complexe est abusive et appauvrissante. L'opposition déclarée comme telle, entre plaisir et besoin de s'informer, me surprend et m'inquiète. Cette forme simpliste de jugement rend opaques bien des observations développées plus loin par Bettelheim et réduirait le monde des concepts à une binarité douteuse.

II) La plupart des livres proposés par l'école aux enfants sont insipides, pauvres en vocabulaire et en narration, et **se moquent des enfants en les bêtifiant**. Les images, par

ailleurs, trop redondantes par rapport à l'écrit, épuisent le sens et ne laissent plus de place au désir de lire. Telle est la seconde affirmation de Bettelheim.

Des écrits caractérisés par une bêtise incontournable, n'encouragent effectivement ni le plaisir de lire, ni le désir de lire, et Bettelheim a raison d'insister sur cette **honte** que manifestent certains enfants réticents à lire de telles stupidités. Bettelheim réfute, en le justifiant, qu'on puisse "apprendre à lire" "maintenant" en vue de jouir "plus tard", et nous met justement en garde contre de tels raisonnements qui portent la responsabilité de lourdes conséquences. Les descriptions précises d'enfants ainsi abusés au point d'être définitivement en échec, visent à réveiller de leur aveuglement pédagogique certains éducateurs. Cette idée de simplifier les textes pour les rendre plus lisibles, lorsqu'elle les rend stupides, est d'abord stupide elle-même. Encore faudrait-il décrire ce que c'est aussi qu'un "texte simple", ce qui le caractérise linguistiquement et sémantiquement. Bettelheim passe très vite sur ce genre de remarque, sans l'approfondir, c'est dommage.

Il dénonce cependant vigoureusement certains contenus - qu'il estime plus caractéristiques des manuels américains qu'euro-péens - (cela reste à voir), et met en évidence leurs étonnants paradoxes. Ainsi la plupart des textes porteraient des messages conflictuels et dangereux. Par exemple si le jeu y est magnifié, la lecture elle-même, toute réflexion, l'effort, y seraient toujours des notions tabou. Chaque récit - encore qu'aucun n'en soit vraisemblablement un au sens où l'entendrait le moindre sémioticien du récit - prônerait comme seule valeur, le plaisir immédiat et primaire. Et Bettelheim a raison d'insister en disant : *"Lorsqu'il arrive à l'âge scolaire, cinq ou six ans, l'enfant devrait déjà avoir appris à renoncer en partie au principe de plaisir pour se comporter sur la base du principe de réalité"*.

Là encore pédagogues ou psychologues ou psychanalystes ne concourent pas à une réflexion commune. L'école devrait être un lieu oh combien plus ambitieux et son rôle plus éducatif. L'enfant n'est d'ailleurs peut-être pas dupe, d'où sa relation conflictuelle avec elle et tout l'enseignement qu'elle lui apporte. Lorsqu'en effet les manuels de lecture ne parlent que de s'amuser (jamais de lire par exemple!), ne présentant que des récits primaires et immédiatement satisfaits : manger, dormir, jouer, qualifiant l'école de fatigante et ennuyeuse, que peut-on en attendre comme effets éducatifs ? Bettelheim donne comme contre-exemples les manuels autrichiens où jeu et travail n'entrent pas dans un conflit stérile mais se décrivent comme des activités positives si elles alternent, chacune "ayant lieu à sa place et en son temps". Il n'en remet pourtant guère en cause les contenus appauvrissants et l'idéologie ronronnante.

Quel intérêt pour un enfant de retrouver par la lecture les activités quotidiennes telles que passer l'aspirateur, mettre la table, qui de plus, sont traditionnellement, pour la plupart prises en charge par la mère ? Ne seraient-ils pas aptes à pénétrer dans un imaginaire plus riche ? Plus critique ? Plus fou ? Les améliorations qu'il propose pour les textes sont ainsi bien timides.

De ce fait, le refus de lire chez les enfants prend tout son prix :

Quelle motivation à faire du sens avec de l'écrit aussi insignifiant ?

Comment les pédagogues n'arrivent-ils pas à interpréter ce refus, à faire du sens avec ce blocage, somme toute légitime ? Bettelheim dénonce cette attitude inconsciemment méprisante à l'égard des enfants : aider les enfants à acquérir un mécanisme (transformer l'écrit en message porteur de sens) à partir d'un rien essentiel, est-ce bien honnête ? Entraîner ainsi les activités cognitives en se moquant éperdument de l'aspect émotionnel conscient et inconscient, de la qualité intellectuelle de l'objet à lire, va à l'encontre de toute

éducation correcte de la personnalité : Bettelheim a raison.

III) C'est ainsi que les maîtres obnubilés par la possession du mécanisme du décodage, oublient totalement le rôle de la lecture, et travaillent sans s'en rendre compte, à l'encontre de la découverte du sens, et aussi, Bettelheim le craint, du goût de lire. Mais si telle est l'affirmation de Bettelheim - si juste soit-elle - encore aurait-il pu la soutenir d'assertions plus précises, plus techniques dénotant des connaissances en linguistique, en psycholinguistique et montrant qu'il avait tout de même entendu parler de publications récentes sur l'acte de lire. L'absence totale de justification technique et d'argumentation donne à son discours un caractère un peu trop intuitif et le rend léger; par ailleurs nous sommes parfaitement convaincus que ses intuitions sont bonnes. Malgré quelques références à Franck Smith (p.119), vite énoncées et sans renvoi précis à un savoir linguistique (la double articulation de la langue, l'une porteuse de sens, l'autre non), l'évocation rapide du frein qu'impose l'oralisation à toute lecture (p.105), l'assertion abrupte que toute méthode appliquée en classe est phonétique (p.154), la pensée de Bettelheim, d'abord psychanalytique et riche en ce domaine, aurait certainement bénéficié d'un soutien plus marqué de savoirs "autres", mais parallèles et concourant à enrichir son propre regard, et d'une réflexion plus épistémologique sur l'apprentissage. Là-dessus, nous restons surpris de la minceur de son discours.

IV) Les facultés cognitives, si elles s'opposent au développement du reste de la personnalité, si le fait de les entraîner met en conflit l'enfant avec lui-même, résisteront à s'épanouir et l'enfant opposera à leur développement toutes sortes de défenses pour protéger, par contre, l'intégrité de son identité. L'insistance avec laquelle Bettelheim étudie au contraire le "poids des mots" dans la lecture et, du même coup le poids des erreurs de lecture - qui lui paraissent si significatives - me paraît un des points essentiels de ce livre qui nous éclaire justement par un autre regard.

Bettelheim nous rappelle combien lire peut engager la personne du lecteur et mettre en cause son propre bagage de connaissances, et combien s'en moquer, tant en ce qui concerne la qualité de l'écrit qui lui est proposé, que celle du processus d'apprentissage est inadmissible et grave. Reprenons un des titres de chapitre de son livre "Prendre la lecture au sérieux c'est respecter le lecteur et c'est avoir pensé au pouvoir magique que la lecture qui fait du sens, confère aux mots". C'est ainsi que Bettelheim régénère "la faute de lecture" en pulsion vivifiante provenant d'une volonté de faire à tout prix du sens à partir de ce qui n'en a guère parfois : le texte, et aussi à partir de soi-même, qui ne dispose que d'un savoir partiel, et qui cherche pourtant à s'y retrouver. Cette volonté, en changeant les mots, de changer la réalité, de se mettre en accord avec celle-ci, de rétablir son équilibre intérieur par le réajustement de ce qui est extérieur, est le désir de chercher un compromis pour se préserver émotionnellement. C'est peut-être la preuve d'un plus grand investissement dans l'apprentissage de la lecture lui-même, celle d'une plus grande adéquation avec le sens de lire : faire du sens.

Ce paradoxe-là, Bettelheim le soulève avec conviction et enthousiasme, et la description qu'il en fait est enrichie d'une telle multiplicité d'exemples probants, que le lecteur - qui se croit sans problème de lecture - se questionne sur sa normalité et se demande si sa normalité est normale ! Faire aussi peu d'erreurs quand on lit, ne serait-il pas l'indice d'une indifférence au sens et à soi-même, d'un total désinvestissement de soi, d'un oubli de la magie des mots par laquelle l'enfance est passée, d'une déperdition inquiétante de sens et d'émotion. Mais ne poussons pas trop loin le paradoxe même s'il nous tente et nous attire.

V) La conséquence logique de ce qui vient d'être dit conduit à la réflexion suivante : "*Faut-il considérer comme une faute, faut-il rejeter systématiquement tout ce qui, de la part de*

l'élève, contrarie l'attente du maître ?" La réponse de Bettelheim est catégorique : non. *"Il faut accepter la version de l'enfant, sans cependant admettre que cette version est conforme aux intentions de l'auteur"*. Et Bettelheim se défend d'une attitude pédagogique artificielle et comportementalisme (du type pédagogie de la réussite) mais prétend à une simple honnêteté intellectuelle : une faute est-elle le simple fait d'une inaptitude ou bien est-elle le reflet d'un surinvestissement de sens comme il a été dit précédemment, ou porte-t-elle encore un autre sens : traduit-elle métaphoriquement le type de relation que l'acte de lire a établi entre l'enfant et l'adulte ? En bref, porte-t-elle plus de sens qu'il n'y paraît, plus de sens à interpréter, parce que déplacé et traduit ? Ne faudrait-il pas chercher à l'interpréter, plutôt que de la rejeter sans comprendre qu'avec elle le sens est donné d'un lecteur en recherche de lui-même et de l'autre, d'une relation affective.

En d'autres termes : quand il y a faute, questionnons-nous, déclarons qu'il n'y a pas faute, accueillons-la et observons les réactions de l'apprenti lecteur qui se corrigera peut-être. Si le livre dans son ensemble présente un certain déséquilibre dans les savoirs énoncés (peu de références aux savoirs linguistiques, épistémologique, psycholinguistique), un certain désordre dans la présentation qui en rend la lecture facile parce que redondante, mais désorganisée, il faut cependant reconnaître que Bettelheim s'y inscrit avec assurance et fermeté. Ses affirmations en ce qui concerne "l'erreur" sonnent et alertent les pédagogues et s'il n'y avait qu'une idée à en retenir, elle serait de taille : "une erreur n'est jamais qu'une erreur".

Danièle GOETZKE-RICAULT