

ARTICLES

DE LA DISSIMULATION À L'ALPHABÉTISATION:
LES NOUVEAUX LECTEURS¹**Rachel Bouvet**

Université de Montréal

et

Bertrand Gervais

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article examine les rapports entre l'alphabétisation et le processus de lecture, selon trois angles différents. La première partie cherche à dégager certaines implications de la déficience en lecture, comme les stratégies de dissimulation de l'analphabétisme. La deuxième partie étudie les différentes conceptions de la lecture utilisées en alphabétisation et tente de mettre en évidence la spécificité de l'apprentissage de la lecture chez les adultes. La troisième partie analyse un répertoire de titres pour «nouveaux lecteurs» ainsi qu'un récit destiné aux adultes engagés dans un processus d'alphabétisation.

Abstract

This article examines the relationship between illiteracy and the reading process, from three different angles. The first part tries to draw some implications of reading deficiency, such as dissimulation strategies of illiteracy. The second part studies the different conceptions of reading used in literacy courses and tries to bring to the fore the specific way in which adults learn. The third part analyses a list of titles for "new readers" and presents a narrative intended for adults involved in a literacy process.

Le processus d'alphabétisation est problématique à bien des égards, aussi bien pour l'analphabète qui choisit de suivre un cours d'alphabétisation que pour l'alphabétisé qui cherche à rendre compte de ce processus. Il s'agit en effet dans les deux cas de s'aventurer dans un domaine engaging ou mal connu, domaine caractérisé entre autres par la présence ou l'absence d'une activité spécifique: la

¹Cette recherche subventionnée par le Décanat des études avancées de la recherche de l'UQAM et par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines, a été faite dans le cadre du GREL (groupe de recherche sur la lecture).

lecture. Apprendre à lire quand on est adulte relève du défi, penser l'absence de lecture quand celle-ci est devenue un automatisme ne va pas de soi. Il faut rappeler que le terme «alphabétisation» est un néologisme, l'alphabétisation ayant vu le jour grâce à l'Unesco dans les années cinquante.¹ Comme c'est un phénomène très récent, il n'a pas encore suscité beaucoup de recherches. La situation s'explique moins aisément en ce qui concerne la lecture: considérée comme véritable objet de recherche depuis peu, elle n'en est pas moins une activité possédant plusieurs siècles d'existence. Quels rapports établir entre alphabétisation et processus de lecture?

Pour répondre à cette question, trois approches différentes du problème seront présentées dans cet article.

1. Implications de la déficience en lecture: nous ne nous attarderons pas sur les conséquences de l'analphabétisme au plan social, économique, voire politique, mais sur certains traits du vécu des analphabètes touchant plus directement le problème de la lecture, à savoir les stratégies de dissimulation de l'analphabétisme en présence d'une situation appelant la lecture, qui sont des stratégies de contournement de l'écrit. Il s'agira en fait de dégager certains traits du cadre de référence propre aux analphabètes.
2. Conceptions de la lecture: en observant comment les théories d'apprentissage de la lecture chez l'enfant sont adaptées à une clientèle adulte, et en cherchant à définir les différents types de textes proposés aux apprenants, nous essaierons de questionner la spécificité de l'apprentissage de la lecture chez les adultes, en nous servant d'une description de l'acte de lecture tenant compte des processus cognitif, neurophysiologique, affectif, argumentatif et symbolique.² Il est nécessaire de préciser que notre but n'est pas de présenter une étude systématique des conceptions de la lecture en alphabétisation, ou de faire une étude comparative en fonction de leur pertinence; nous nous contenterons de relever certaines tendances en alphabétisation et de les observer sous l'angle d'une sémiotique de la lecture.
3. Propositions: l'initiative prise par certains d'accorder à l'adulte en processus d'alphabétisation le statut de «nouveau lecteur» ou de «lecteur novice» et de lui proposer un matériel de lecture adéquat amènera à réfléchir sur l'instauration d'un nouveau type de textes, réflexion qui se fera dans la perspective du scalaire. L'analyse portera à la fois sur un répertoire de titres pour nouveaux lecteurs et sur un récit destiné aux adultes en processus d'alphabétisation.

QUAND LA LECTURE EST ABSENTE...

Ce sont des préoccupations sociales qui ont motivé la mise en place des programmes d'alphabétisation. L'acquisition de la lecture et de l'écriture a été considérée comme un moyen permettant l'amélioration des conditions de vie des individus dans les pays sous-développés, qu'il s'agisse de santé, d'hygiène, de développement économique. Elle n'est pas un but en soi et dépasse de beaucoup le simple «enseignement de la lecture et de l'écriture aux éléments analphabètes d'une

population» étant donné qu'elle s'insère dans un projet plus large, défini par l'Unesco. C'est cette dimension sociale qui sert de base à la définition de «l'analphabète fonctionnel», celle de «l'analphabète complet» reposant quant à elle sur les seules compétences en lecture et écriture:

Une personne capable seulement de lire et d'écrire des chiffres et son nom doit être considérée comme analphabète, de même qu'une personne qui sait lire mais non écrire ainsi qu'une personne qui ne peut lire et écrire qu'une expression rituelle apprise par c ur. Unesco (1958).³

[Un analphabète fonctionnel est] une personne incapable d'exercer toutes les activités exigeant une alphabétisation pour le bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et qui lui permettent de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. Unesco (1978).⁴

Ces exigences varient bien entendu en fonction du degré de développement de chaque communauté. Elles sont plus élevées dans les autres pays industrialisés que dans les pays sous-développés. Au Canada par exemple, on considère que la huitième année de scolarisation constitue le minimum d'alphabétisation fonctionnelle.⁵

Il est intéressant de voir comment l'alphabétisation peut aller de pair avec un autre type de problèmes. Un exemple où alphabétisation et politique sont étroitement liés, bien connu dans le domaine de l'alphabétisation puisqu'il a donné lieu à la mise en place d'une approche appelée «approche conscientisante», est celui du mouvement d'éducation populaire créé par Paulo Freire dans les années précédant le coup d'état de 1964 au Brésil. Devant mener à la conscientisation des masses, l'alphabétisation constitue un moyen d'accès à la démocratie. Les «cercles de culture», unités d'enseignement où analphabètes et animateurs se rencontrent, ont dès lors pour objectif:

l'étude du langage dans le contexte d'une pratique sociale libre et critique. ...Ainsi, avant de commencer l'alphabétisation, le coordonnateur présente quelques projections, images sans paroles, qui donnent matière à une discussion sur les notions de culture et de travail. ...Ce qui importe avant tout, c'est que ces hommes particuliers et concrets se découvrent eux-mêmes, à la faveur de la discussion, comme des artisans de culture. Le débat, préalable à l'alphabétisation, marque le début des travaux du cercle de culture, et aussi le début de la conscientisation. ...Dans l'étape suivante du cours, l'animateur continue à projeter des images associées à des mots-clefs, qui sont toujours choisies en référence à des situations concrètes.⁶

C'est donc à partir d'un répertoire de mots utilisés massivement par les participants et de discussions autour de thèmes relatifs à leur vie que l'apprentissage se fait.

Dans les sociétés industrialisées, l'exclusion des analphabètes, leur marginalisation, est plus marquée qu'ailleurs. Dans une étude réalisée pour le

ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'éducation des adultes), Jean-Paul Hauteœur propose une définition sociologique de l'analphabétisme; celui-ci est «l'attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société et qui de ce fait se trouvent marginalisés socialement et culturellement.»⁷ Pour pouvoir créer des programmes et des politiques d'alphabétisation, il est indispensable de connaître tous les aspects de l'analphabétisme, connaissance qu'il s'avère difficile d'acquérir, pour diverses raisons. Effectuer un recensement s'avère être un moyen inefficace, étant donné que les analphabètes cherchent souvent à dissimuler leur incapacité à lire et à écrire. L'analphabétisme ne peut être réduit ni à la pauvreté, à la classe sous-prolétaire, car d'autres catégories d'individus sont également marginales (en raison de leur origine ethnique, de leur âge...), ni au niveau de scolarisation; certains individus sont autodidactes, d'autres restent très longtemps à l'école sans pour autant acquérir des compétences en lecture et écriture. Impossible également de se fier aux statistiques faites dans les cours d'alphabétisation. Ceux qui ont choisi de suivre ces cours ne forment qu'une partie des analphabètes et ne sont plus d'ailleurs totalement analphabètes, ne serait-ce que parce qu'ils ont franchi une étape dans le processus d'alphabétisation: celle de s'inscrire à un cours. Comme l'indique l'auteur, la recherche sur l'analphabétisme pose le «problème principal de l'objet, celui du secret qui l'entoure d'une part, d'autre part, celui de l'abstraction de cet objet même».⁸ La scolarisation n'est pas une solution au problème de l'analphabétisme. Il faut bien voir en effet que ce type de recherche suppose également «l'analyse et la critique empirique de l'école au Québec, sa mise en question comme créatrice de l'analphabétisme marginal et comme modèle et institution universelle d'alphabétisation des adultes analphabètes».⁹

Le processus d'alphabétisation n'est pas le seul processus en cause dans cette problématique; il importe également de comprendre comment peut se mettre en place dans certains cas un processus de «désapprentissage», conduisant à l'analphabétisme. D'après Jean Foucambert, qui a participé à la commission interministérielle française sur l'analphabétisme, certaines personnes redeviennent analphabètes «essentiellement parce que d'autres moyens de communication entrent avantageusement en concurrence avec l'écrit, dès lors qu'on ne sait l'utiliser que de manière alphabétique».¹⁰ La distinction qu'il fait entre analphabétisme et illettrisme est intéressante dans la mesure où elle met en évidence deux fonctions de l'écrit, l'une relevant de la communication, l'autre étant spécifique à l'écrit. L'analphabétisme est associé à la méconnaissance des techniques de la lecture et de l'écriture, tandis que l'illettrisme se définit par l'absence de familiarité avec le monde de l'écrit, celui-ci ne servant qu'à la «communication différée par l'éloignement du récepteur ou de l'émetteur mais qui se conçoit avec toutes les caractéristiques de l'oral».¹¹ Les véritables «lecteurs», ne formant qu'une faible proportion de la population, utilisent l'écrit dans sa fonction spécifique, celle de la «distanciation par rapport à l'événement qui permet d'en rendre compte à un autre niveau à travers un effort de théorisation et de modélisation».¹² Les illettrés risquant selon lui de redevenir analphabètes, c'est un projet de «lecturisation» de la société qu'il propose de substituer au projet d'alphabétisation. Problème social,

politique, l'alphabétisation peut aussi être envisagée sous l'angle de la sémiotique. C'est ce que montre Hélène Blais dans sa thèse *Pour migrer: de l'analphabétisme vers l'allographie*, qui choisit de mettre à jour les conceptions que l'on se fait des analphabètes en examinant le discours tenu sur eux aussi bien dans les textes scientifiques que dans les pratiques d'alphabétisation, et d'étudier les manifestations sémiotiques des analphabètes. En mettant en évidence la connotation négative du terme «analphabète» et en montrant que la distinction entre analphabète complet et analphabète fonctionnel n'est pas fondée, étant donné que les deux se débrouillent malgré tout pour «fonctionner» en société, elle propose de substituer au concept d'«analphabète» celui d'«allographe», qui

suggère l'idée que celui qui est généralement considéré comme inapte à écrire et à lire, est en fait en position de savoir écrire et lire, mais autrement que par le biais des réseaux officialisés et patentés de la langue écrite standardisée, en rasant avec la langue. L'allographe est un «relieur de temps» capable de condenser, de digérer et de profiter des expériences et des réalisations accumulées tout au long de sa vie, en utilisant des moyens inductifs et déductifs d'apprentissage.¹³

L'apprentissage de la lecture devrait être basé sur ce que les allographes ont vécu sur le plan cognitif. Ceux-ci ont leurs propres manières de vivre avec les signes: ils procèdent par analogie, par mimétisme, par mémorisation, ont des stratégies de repérage, de contournement de l'écrit... Parmi ces différentes stratégies, celles qui nous intéressent le plus dans le cadre de cette étude sont celles qui ont trait à la dissimulation de l'incapacité de lire. Pour que celle-ci ne se remarque pas, l'analphabète doit faire semblant d'appartenir au monde des lecteurs.¹⁴ Comme ceux-ci, il a besoin de lunettes pour «lire», et quand il se trouve devant l'obligation de lire, il s'aperçoit qu'il a «oublié» l'outil indispensable. Dans d'autres situations moins extrêmes, il utilisera un discours approprié pour amener l'autre à lire à haute voix, phénomène courant entre deux lecteurs, et le stratagème passera inaperçu. L'absence de la lecture dans la vie des analphabètes est donc une absence relative, elle se présente sous les dehors d'un faux-semblant. L'analphabète connaît de la lecture ses aspects extérieurs: les gestes, les comportements, les outils accompagnant la lecture. Ses yeux se déplacent de gauche à droite, même s'il s'agit d'un passage à vide, s'arrêtent sur les photos, ses mains feuilletent le livre ou le journal... Il fait mine de lire en imitant—littéralement—les lecteurs, au risque parfois de commettre des «erreurs de lecture»:

Lisant le journal à l'envers (les signes graphiques placés en tête-à-queue) dans un lieu public (salle d'attente, autobus, métro, banc de parc, etc.), l'allographe se place en état de représentation, s'insinue, s'institue lecteur en se fabriquant une appartenance symbolique à l'univers des lecteurs «réels» et aux conventions signifiantes qui les enserrent dans une espèce de cerceau social de colportage d'objets ou d'outils de papier.¹⁵

L'illusion est dans certains cas tellement parfaite que l'on peut se demander si le «faux lecteur» ne se prend pas quelquefois au jeu. On est en droit de s'interroger en effet sur le processus d'identification qui se produit lors de ces tentatives de

dissimulation. Que signifient ces gestes de lecture sans lecture? Les témoignages des analphabètes au sujet de la lecture et des objets impliquant des savoirs en général révèlent l'existence d'un mythe de l'écrit:

l'école, son savoir et sa langue, sont trop sacralisés pour pouvoir être réduits à leur arbitraire culturel et sociologique ou encore à quelques règles et techniques simples qu'il suffirait à chaque fois de réinventer ou de redécouvrir. Ils appartiennent à un univers mythique qui se traduit, dans la pratique, en rituels et cérémonies qu'on peut globalement assimiler à la magie.¹⁶

L'absence de lecture entraîne pour certains la sacralisation de la lecture, et donne lieu à un ensemble de gestes, de comportements, de discours, qui nous rappellent que la lecture n'est pas seulement la construction du sens par un lecteur.¹⁷ Chaque lecteur a son rituel; l'analphabète quant à lui, ne connaît que ce rituel. Celui-ci fait partie de son cadre de référence, dont on doit tenir compte quand on réfléchit sur le processus d'alphabétisation.

LES CONCEPTIONS DE LA LECTURE

L'apprentissage de la lecture a fait l'objet de nombreuses recherches, théoriques et expérimentales, notamment en psychologie cognitive, recherches qui ont entraîné des changements importants dans le domaine de la didactique. Ces changements se sont fait cependant dans un contexte bien précis: celui de l'apprentissage chez l'enfant. Aussi bien en psychologie cognitive, en didactique, que dans le domaine de l'alphabétisation, on note l'absence de véritables réflexions théoriques sur l'apprentissage de la lecture propre aux analphabètes. Différentes pratiques existent, qui sont soit calquées directement sur les modèles scolaires, soit axées sur les besoins—supposés ou réels—des analphabètes. Les formatrices en alphabétisation—dans les pays industrialisés, ce sont surtout des femmes qui travaillent en alphabétisation—doivent composer avec un matériel limité, souvent mal adapté aux exigences de l'alphabétisation: les manuels scolaires, les ouvrages portant sur l'apprentissage de la lecture, sur l'animation en lecture, etc., sont faits en fonction d'un apprenti-lecteur ayant entre 6 et 12 ans; les manuels de lecture en alphabétisation sont en nombre limité et ne répondent pas nécessairement aux besoins des adultes. Pour pallier à cette lacune, différentes initiatives sont prises: on organise des sessions de formation pour les formatrices portant sur l'élaboration du matériel pédagogique en alphabétisation populaire, les textes écrits par les participants du cours servent de matériel de lecture, certains organismes créent des banques de textes appropriés, etc.

Afin de mieux cerner le problème que pose l'apprentissage de la lecture en alphabétisation, nous nous proposons de relever certaines conceptions de la lecture liées à différentes approches et de voir quels types de textes donnés à lire aux adultes en voie d'alphabétisation y sont associés. Selon qu'il s'agit d'un «non-texte», composé de lettres, de syllabes, ou de phrases, d'un texte fonctionnel, auquel l'adulte vivant dans une société industrialisée doit faire face quotidiennement, ou d'un texte pour nouveau lecteur, défini en fonction des intérêts des analphabètes, la lecture

n'est plus la même. Nous nous intéresserons tout d'abord au non-texte et au texte fonctionnel. L'étude du texte pour nouveau lecteur, plus complexe, sera développée par la suite.

L'approche scolarisante, l'une des premières approches ayant vu le jour en alphabétisation, a préconisé, entre autres, l'adaptation culturelle des manuels traditionnels d'apprentissage de la lecture pour enfants. Les personnages enfants sont remplacés par des adultes, les thèmes sont modifiés, etc., mais la méthode reste la même.¹⁸ Celle-ci est parfois synthétique (des lettres aux mots, puis à la phrase), parfois analytique (de la phrase aux mots, puis à la lettre) ou encore mixte (synthétique et analytique). Dans tous les cas, son objectif est clair: il s'agit d'apprendre aux individus comment déchiffrer la langue écrite.¹⁹ Le déchiffrement des différentes graphies, des syllabes, des mots et des phrases constitue pour l'apprenti-lecteur une première étape, préalable au déchiffrement de textes complets.

Il faut passer par l'oralisation pour pouvoir associer des graphies aux sons: la lecture, conçue comme un déchiffrement, est donc avant tout une lecture à voix haute. Langue orale et langue écrite sont étroitement liées, la correspondance entre les deux se faisant par le biais de la lecture. Il va sans dire que la réflexion à la base de cette conception de la lecture est d'ordre linguistique. C'est l'objet sur lequel s'exerce la lecture qui se trouve privilégié, pas l'acte de lecture en lui-même. Les découpages en mots, lettres...se font dans la perspective de la phrase et non du texte. Il apparaît donc justifié de dire que l'apprentissage de la lecture comme déchiffrement va de pair avec un texte qui n'en est pas un, un «non-texte», et qu'il ne privilégie que deux des cinq processus interreliés de la lecture,²⁰ les processus neurophysiologique et cognitif, permettant la reconnaissance perceptive et la compréhension des mots.

L'approche scolarisante a soulevé de nombreuses objections, que l'on peut regrouper de façon schématique en deux catégories: les premières portant sur la conception de la lecture comme déchiffrement, faites par des pédagogues, les secondes concernant le type de texte, émises par des intervenants en alphabétisation.

La conception de la lecture comme déchiffrement a été violemment critiquée par des auteurs tels que Smith, Foucambert et Richaudeau, oeuvrant dans le domaine de l'apprentissage chez l'enfant, qui mettent l'accent sur la construction du sens lors de la lecture. L'acte de lecture est examiné par ces chercheurs en fonction des recherches en psychologie cognitive sur la perception, le fonctionnement du système nerveux et de la mémoire, etc. Plusieurs hypothèses sont à la base de ces théories. Tout d'abord, la lecture est une activité perceptive où l'on ne perçoit pas des lettres ou des mots, mais des ensembles, car on procède par fixations. C'est un acte fondé sur la compréhension, mettant en place un processus d'anticipation et un processus de vérification. L'acte de lecture se définit également par rapport au but qu'il poursuit: «Lire...est toujours une activité qui trouve sa signification à l'intérieur d'un

Enfin, c'est en étant placé dans une situation de lecture véritable que l'enfant apprend à lire, ce que Smith résume de la façon suivante:

On ne peut pas donner un enseignement formel de la lecture, l'enfant n'apprend à lire qu'en lisant et s'il est placé dans des conditions où il puisse élaborer et vérifier des hypothèses dans un environnement qui lui offre de l'écrit chargé de sens.²²

On constate que cette remise en cause de la conception traditionnelle de l'apprentissage de la lecture s'intéresse principalement aux processus neurophysiologique et cognitif de la lecture ainsi qu'aux mécanismes d'apprentissage. Elle est parfois utilisée dans l'approche dite fonctionnelle, qui reconnaît à l'adulte des exigences différentes de celles des enfants.²³

L'approche fonctionnelle est avant tout liée à l'observation de l'un des aspects de la vie des analphabètes. Ceux-ci, dans leur quotidien, sont confrontés à différents papiers administratifs, formulaires, factures, modes d'emploi, étiquettes sur les produits, etc. Il s'agit de lectures «indispensables» pour pouvoir fonctionner en société, de «lectures fonctionnelles» dont on pense qu'elles répondent aux besoins les plus criants des analphabètes. Il semble donc plus approprié pour les tenants de cette approche de favoriser le texte utilitaire dans l'apprentissage de la lecture.

L'approche fonctionnelle a elle aussi ses partisans et ses détracteurs. Pour certains, cette approche permet de régler les problèmes les plus urgents, tandis que pour d'autres, la lecture fonctionnelle ne constitue pas véritablement un acte de lecture:

Il s'avère que recourir à l'écrit comme adéquation au quotidien est une voie sans issue. Ceux qui s'y limitent en appelant cela «lecture fonctionnelle» s'enfoncent en fait dans une conception dévoyée de la lecture. Pire, ils entretiennent l'illusion chez leurs élèves de poser des actes de lecture alors qu'il s'agit d'actes d'une autre nature.²⁴

Cette affirmation mériterait d'être nuancée: il semble en effet peu fondé de dire que la lecture d'un texte fonctionnel ne constitue pas un acte de lecture; ce qui semble par contre évident, c'est que ce type de lecture possède des caractéristiques qui ne sont pas celles de tout acte de lecture. Si l'on prend en considération les cinq processus interreliés de la lecture, on s'aperçoit que la lecture fonctionnelle n'accorde aucune place aux processus affectif, argumentatif et symbolique. Le texte fonctionnel n'est pas construit autour d'une argumentation; sa lecture est un acte sérieux, aussi bien pour les nouveaux lecteurs que pour les lecteurs expérimentés, d'où le plaisir de lire est exclu, et qui ne stimule en rien l'imaginaire du lecteur. En fait, la lecture fonctionnelle ne met en jeu que les deux processus «minimaux» de la lecture, le processus neurophysiologique et le processus cognitif.

D'autres approches refusent de définir à priori les besoins des analphabètes et placent au centre de leurs préoccupations les intérêts spécifiques des analphabètes. L'utilisation des manuels est par définition rendue impossible, le contenu du cours

étant élaboré en fonction des sujets suggérés par le groupe. Les textes qui serviront de matériel de lecture sont donc choisis en fonction d'un critère particulier: la motivation.²⁵ Le rôle d'une formatrice est moins d'offrir les techniques de la lecture que de susciter chez les adultes le goût de lire. C'est en ce sens que l'on pourrait dire que l'enseignement de la lecture cède le pas à une animation en lecture.²⁶ Comment conçoit-on la lecture, quand elle fait l'objet d'une animation?

Yves Beauchesne, dans *Guide pratique pour animer la lecture*²⁷ et Christian Poslaniec, dans *Donner le goût de lire*,²⁸ offrent deux visions assez proches de la lecture, basées avant tout sur le plaisir de lire. Il faut spécifier que les techniques d'animation proposées demandent parfois à être adaptées par les intervenants en alphabétisation étant donné que le public visé par l'animation dans ces deux ouvrages est avant tout un public de jeunes, principalement d'âge scolaire. Pour Beauchesne, différents genres de textes existent, qui impliquent des façons de lire différentes:

Il y a plusieurs façons de lire et chacune de ces façons fait appel à des processus particuliers. En conséquence, l'apprentissage de chacune de ces façons différentes de lire est un apprentissage spécifique et il requiert des méthodologies distinctes de la part de l'intervenant.²⁹

C'est la notion de plaisir qui sert à établir une distinction entre les textes, répartis en trois groupes. Le premier groupe rassemble les textes où le plaisir est totalement absent de la lecture,³⁰ lorsque le plaisir est une conséquence de la lecture (ex. lire pour apprendre)-critère grâce auquel le second groupe est identifié-on parlera de «lectures utilitaires»; lorsque le plaisir fait partie du processus de lecture en lui-même, il sera question de «lectures expérientielles». Ce dernier genre de texte/lecture doit être privilégié si l'on veut que la lecture devienne une habitude chez un individu:

Puisqu'à la base de n'importe quelle habitude il y a la notion de plaisir, seules les formes de lecture qui en elles-mêmes et par elles-mêmes procurent du plaisir, c'est-à-dire où la source de plaisir se trouve dans le processus de lecture du texte lui-même et non pas dans ses conséquences, peuvent mener à l'implantation de l'habitude de la lecture chez un individu.³¹

Christian Poslaniec parle quant à lui de «lecture-plaisir», et présente la lecture comme un acte individuel, intime, comme un dialogue entre l'imaginaire du lecteur et le texte. Lire est

une façon d'explorer d'autres univers que celui de la réalité, ...le plaisir n'étant que la façon de ressentir, d'exprimer, le fait d'avoir vécu intimement un moment de vie imaginaire paraissant avoir plus de réalité, durant le temps de la lecture, que la réalité elle-même.³²

Plaisir de lire et imaginaire sont ici étroitement liés, renvoyant aux processus affectif et symbolique de la lecture.

Au terme de cette rapide incursion dans le domaine des conceptions de la lecture en alphabétisation, on voit bien comment chaque approche ne retient dans l'acte de lecture que les aspects qui l'intéressent: quand la lecture fait l'objet d'un apprentissage, on examine les processus neurophysiologique et cognitif de la lecture, tandis que lorsqu'il est question d'animation en lecture, on se penche sur les processus affectif et symbolique. Dans ce deuxième cas, le problème des textes reste entier: comment définir les textes susceptibles de plaire aux analphabètes, les textes stimulant leur imaginaire? Doit-on créer des textes spécifiques pour ce type de lecteurs ou sélectionner certains textes parmi l'éventail de textes présents sur le marché? Les questions qui surgissent sont nombreuses et touchent aussi bien les formatrices en alphabétisation que les institutions reliées au livre (bibliothèques, maisons d'édition, etc.).

LES TEXTES POUR NOUVEAUX LECTEURS

Dès l'origine des mouvements d'alphabétisation, un problème crucial s'est posé: celui de la création d'un nouveau type de textes. En 1959, Richards, chargé de l'édition d'un ouvrage pour l'Unesco intitulé *Le matériel de lecture pour nouveaux alphabétisés*, montrait qu'en l'absence de matériel de lecture adéquat, les personnes venant de suivre un cours d'alphabétisation risquaient fort de redevenir analphabètes:

L'expérience montre que dans de nombreux pays, les campagnes de lutte contre l'analphabétisme ont souvent dû leur échec au fait qu'il n'existe pas de publications qui puissent aider les personnes qui viennent d'apprendre à lire à passer au stade où elles peuvent lire couramment avec plaisir et profit. Généralement, l'adulte qui vient de suivre un cours où il a appris à lire n'a qu'une connaissance rudimentaire du mot écrit et si, comme c'est souvent le cas, les seules lectures qui soient à sa disposition sont beaucoup plus difficiles que toutes celles qu'il a abordées jusque-là, il n'est guère surprenant qu'il cesse rapidement de porter intérêt à ce qu'il lit, mais aussi aux connaissances qu'il a mis tant d'énergie et d'enthousiasme à acquérir.³³

Actuellement, le problème ne se pose pas seulement en ce qui a trait à la période suivant la formation, mais dès le début des cours d'alphabétisation. On cherche de plus en plus à travailler en fonction des intérêts des analphabètes, à passer d'un apprentissage traditionnel ou fonctionnel à un apprentissage adapté aux étudiants. L'absence de textes adéquats amène certains organismes à constituer eux-mêmes des banques de textes:

Pour les débutantes et les débutants, la plupart des textes dans les journaux ou les livres sont trop compliqués à lire. Dans les manuels scolaires, on trouve des textes simples pour enfants peu intéressants pour les adultes. Les activités régulières des cours donneront de nombreuses occasions de lecture sur les phrases ou les textes imaginés par les participantes et les participants eux-mêmes. ...Nous croyons toutefois utile de prévoir des moments de lecture de textes d'actualité, d'informations, d'aventures ou autres. Nous avons à cet effet constitué une banque de textes présentés sous forme de fiches.³⁴

Par ailleurs, le nombre croissant d'analphabètes et les demandes spécifiques des personnes en cours d'alphabétisation obligent les bibliothèques publiques à se transformer, à s'adapter à une nouvelle clientèle, sous peine de ne pouvoir respecter «le droit pour chaque individu d'accéder à l'information, à la culture et aux loisirs, en toute liberté individuelle». Au niveau de l'institution, cela a pour conséquence de reconnaître aux personnes en voie d'alphabétisation un statut particulier, celui de «nouveau lecteur», et de conférer aux apprenants le rôle de spécialistes, d'experts dans le choix des livres. L'initiative prise récemment par la Bibliothèque Municipale de Montréal offre un exemple intéressant d'une telle réorientation.

Il y a quelques mois, la BMM inaugurait une nouvelle collection, la «collection pour tous», réalisée dans le cadre d'un programme de soutien aux cours d'alphabétisation. Elle comporte 700 titres, rassemblés dans un ouvrage destiné aux formatrices en alphabétisation et aux bibliothécaires: *J'ai retrouvé mes lunettes. Un choix de livres pour nouveaux lecteurs.*³⁵ Étant donné que le marché n'offre que très peu de livres écrits spécifiquement pour les nouveaux lecteurs, le choix des livres a été fait à partir de rencontres avec les apprenants. En observant l'attitude de ceux-ci face aux livres, les auteures ont remarqué que la motivation est le facteur principal du choix:

Un livre «pertinent» est un livre facile à explorer, même pour un nouveau lecteur, un livre qui déclenche et entretient la motivation à la lecture. ...La pertinence d'un titre est globale et tient à un agencement particulier entre le livre lui-même (apparence, niveau de traitement, sujet) et la motivation (intérêt relatif au sujet, intensité du besoin d'information du lecteur).³⁶

Les trois critères qui ont été retenus sont: l'apparence, l'intérêt et la lisibilité.

Ce sont les caractéristiques visuelles du livre qui sont tout d'abord privilégiées par les nouveaux lecteurs: les livres ayant une couverture attirante, d'un format facilement manipulable, contenant des illustrations ou des photos sont choisis en premier. On doit se rappeler à ce sujet que l'analphabète connaît de la lecture son aspect extérieur, son rituel. S'il ne sait pas lire, il sait explorer le livre à sa façon, c'est-à-dire en le manipulant, en utilisant les photos ou les illustrations comme autant de repères au milieu des signes graphiques appartenant au domaine de l'inconnu. Lorsque l'on adopte le point de vue du nouveau lecteur, on ne doit plus considérer le paratexte non verbal (couverture, illustrations) comme ce qui est à la périphérie, comme étant ce qui donne accès au texte, mais bien au contraire, comme étant le seul espace dans un livre où il est possible de circuler sans embûches. De même que le simulacre de lecture auquel se livre l'analphabète nous rappelle que la lecture est avant tout un ensemble de gestes, un rituel, son attitude face au livre met en valeur l'un des aspects du livre généralement passé sous silence: son apparence extérieure.

Le second critère, l'intérêt, suppose une relation affective—ne serait-ce que minimale—à ce qui est lu: «Le nouveau lecteur ne peut lire attentivement s'il ne se sent pas concerné». ³⁷ Les auteures ont remarqué que les documentaires

intéressaient davantage les nouveaux lecteurs que les ouvrages de fiction, ce qui les a incitées à placer deux fois plus de documentaires que de fictions dans la collection.³⁸ Comme il n'existe pas de documentaires préparés spécifiquement pour les nouveaux lecteurs et que les ouvrages de fiction destinés aux apprenants sont en nombre limité,³⁹ c'est parmi l'ensemble des titres présents sur le marché que le choix a été fait. Trois profils ont été distingués: le premier concerne la recherche de connaissances générales, à laquelle répondent dictionnaires, encyclopédies, répertoires, ouvrages sur l'astronomie, l'histoire, la géographie, etc. Le second s'organise autour de la problématique personnelle, de tout ce qui a trait au vécu de la personne; on y retrouve les ouvrages en psychologie, psychiatrie, santé, sciences occultes, astrologie, biographies, etc. Enfin, le troisième profil rejoint les besoins plus concrets liés à un contexte personnel précis, qu'il s'agisse de recherche d'emploi, de jardinage, de l'éducation des enfants, de menus pour diabétiques.

La lisibilité constitue le troisième critère pour le choix des livres. Il ne s'agit pas toutefois de la lisibilité technique à laquelle les recherches en linguistique nous ont habitué, étant donné que ces normes ont été rejetées par les apprenants. Il s'agit d'ailleurs d'une préférence plutôt que d'un véritable critère puisque des livres réputés difficiles mais intéressants les apprenants ont été retenus malgré tout. Pour être «lisible», un livre doit être de préférence bref, aéré, avec des chapitres courts, des caractères réguliers, moyens ou gros, un vocabulaire axé sur le concret, le quotidien. Il doit permettre également, si cela est possible, d'effectuer différents niveaux de lecture (photos, grands titres, bas de vignette, encadrés). Ce critère de lisibilité mérite une attention particulière, étant donné qu'il concerne un type de lecture bien précis, le «grapillage», très éloigné de la lecture linéaire, ou de la lecture en diagonale (qui suppose la lecture du résumé, de la table des matières...). Si un tel critère n'a jamais retenu l'attention des spécialistes en lisibilité, n'est-ce pas à cause de l'équivalence trop rapidement admise entre lecture et lecture linéaire? Se demander comment les nouveaux lecteurs conçoivent la lecture, ce qu'ils savent de la lecture avant même d'apprendre à lire permet en fait d'approfondir la réflexion sur le processus, sur les gestes de lecture en fonction de différents types de lecteurs.

En ce qui concerne les ouvrages de fiction, la préférence a été donnée aux textes narratifs réalistes, aux récits linéaires présentant quelque ressemblance avec l'oral (dialogues, emploi de la première personne, etc.). La plupart des titres proviennent de la littérature jeunesse, quelques-uns appartiennent au domaine littéraire, d'autres à celui des best-sellers, et enfin certains sont des récits écrits spécifiquement pour les nouveaux lecteurs.⁴⁰ C'est à ce dernier groupe qu'appartient le texte que nous nous proposons d'analyser, une nouvelle de Jean-François Latour intitulée *J'ai oublié mes lunettes*, publiée suite à un concours d'écrivains amateurs lancé par Cap-Nord (Centres d'alphabétisation populaire du Nord) dans le cadre de l'année internationale de l'alphabétisation.⁴¹ Classé dans la section «Contes et nouvelles» de la bibliographie, ce récit est présenté comme étant un document très populaire auprès des apprenants des groupes-cibles.

Regardons tout d'abord sa présentation matérielle: divisé en 7 chapitres, eux-mêmes découpés en paragraphes très courts (6 à 7 lignes en moyenne), à gros caractères, le texte s'étale sur 35 pages. Il y a donc beaucoup de pages pour peu de texte, beaucoup de chapitres pour une nouvelle, qui fait davantage penser à un «roman en miniature» qu'à une nouvelle. Ceci doit vraisemblablement contribuer à minimiser la lenteur de lecture de l'apprenant, celui-ci ayant l'impression d'avoir lu beaucoup, d'être passé à travers un roman complet.

Le récit débute avec l'entrée de Gérard, le héros, dans la taverne, étape habituelle entre le travail et la maison pendant laquelle il discute avec ses amis. Cet état initial stable, où l'on note la présence de scripts, d'actions répétitives (la taverne, la routine personnelle), est vite menacé: le journal annonce des mises à pied au moulin où travaille Gérard, dues à l'installation de nouvelles machines. Le processus de dégradation s'enclenche et s'amplifie puisque Gérard, analphabète, se trouve bientôt obligé de suivre des cours de formation pour garder son emploi. On reviendra plus tard sur la façon dont le texte dissimule l'analphabétisme du héros, élément essentiel du récit. Grâce aux conseils d'un ami, Marcel, ancien analphabète ayant deviné son problème, il se décide à suivre des cours d'alphabétisation. La perturbation est donc stoppée par un processus d'amélioration, par un passage à l'acte. La stabilité est retrouvée à la fin du récit, qui nous présente un homme absorbé par son livre, un «nouveau» lecteur prêt à suivre une formation. Le récit est donc basé sur une structure narrative simple, cohérente, facile à comprendre. On note par ailleurs la présence massive de dialogues, qui occupent la moitié du texte, et l'absence de véritables descriptions.⁴²

Que se passe-t-il lorsque l'on adopte le point de vue d'un nouveau lecteur? Il faut d'abord remarquer que le milieu représenté est délibérément adulte (le héros fréquente la taverne depuis 20 ans, a des enfants d'âge scolaire), qu'il s'agit de scènes de la vie quotidienne (mises à pied, discussions sur le printemps qui tarde à venir, sur les vacances, etc.), différents indices qui peuvent nous faire supposer qu'il est aisé pour un nouveau lecteur de s'identifier au personnage principal. La question de l'identification va en fait beaucoup plus loin et met en jeu le problème du fonctionnement de l'implicite.

Dès les premiers mots du texte—le titre—le nouveau lecteur est interpellé: «J'ai oublié mes lunettes» est une phrase banale pour un lecteur ordinaire, qui se contente de la prendre au sens littéral; pour un analphabète, cette phrase renvoie à une stratégie de dissimulation de l'analphabétisme. Lire «J'ai oublié mes lunettes» quand on est nouveau lecteur, c'est comprendre «je suis analphabète». La phrase se révèle chargée d'un implicite lourd de conséquences, aux résonances affectives très fortes, puisque la dissimulation de l'analphabétisme est liée à la honte de ne pas savoir lire. On voit dès lors l'importance de la première personne comme premier mot du titre d'un récit qui se fait quant à lui, à la troisième personne. Le «J» est d'ailleurs mis en évidence sur la page couverture, se détachant en blanc sur un cercle noir. L'image de la couverture mérite elle aussi que l'on s'y arrête. Elle représente une paire de lunettes posée sur un livre ouvert. Quand on y regarde de

plus près, on s'aperçoit que seule la dernière phrase du texte représenté est lisible. On a beau essayer de lire le reste du texte, celui qui précisément est sous les lunettes, on n'y arrive pas. Est-ce parce qu'il est composé d'une suite de mots incohérents...ou parce que nous n'avons pas nos lunettes?

On voit donc que dès les premiers mots, le nouveau lecteur est à même d'anticiper le sujet principal du récit: l'analphabétisme. Un mécanisme de compréhension du même type entre en jeu au premier chapitre, lorsque quelqu'un ami demande à Gérard s'il a lu l'article du journal concernant le moulin. Celui-ci répond d'abord qu'il travaille toute la journée, qu'il n'a pas le temps de lire le journal, puis, quand l'ami insiste en voulant lui montrer l'article en question, Gérard lui demande de le lire à sa place, parce qu'il a oublié ses lunettes dans l'auto. La première réponse est banale en apparence, mais peut être facilement identifiée par un nouveau lecteur comme étant une stratégie de dissimulation. Quant à la seconde, qui reprend le titre du récit, elle confirme le lecteur dans ses soupçons. Il s'agit en fait d'un moment de tension, présentant des signaux que l'on pourrait appeler avec Umberto Eco, des «signaux de suspense»⁴³ étant donné qu'ils amènent le lecteur à anticiper la suite du récit. Dans le deuxième chapitre, le contremaître annonce à Gérard qu'il devra suivre des cours de formation. L'employé hésite, à cause des projets qu'il a faits avec sa famille pour l'été, et demande un délai pour donner sa réponse, le temps «d'en parler à la maison», etc. Pour être compris, ce passage nécessite en fait la production d'une inférence, qui va de soi quand on est nouveau lecteur, et qui peut se résumer ainsi: «pour suivre une formation, il faut savoir lire», ce qui permet d'anticiper la suite: ou bien Gérard va se décider à régler son problème d'analphabétisme, ou bien il se retrouvera au chômage. Un troisième moment de tension survient dans le troisième chapitre, alors que Marcel surprend Gérard en train de «regarder le journal»: «Dis-moi donc, je croyais que tu avais besoin de lunettes pour lire?» (p. 18) Question à laquelle Gérard se dérobe en entamant une discussion avec un ami venant d'entrer dans la taverne.

Ce n'est qu'au cinquième chapitre, dix pages avant la fin, que Gérard avoue son incapacité à lire, au cours d'une scène assez dramatique: Julie, la fille de Gérard, a réussi à publier une lettre dans le journal local (activité scolaire), journal que les copains de la taverne sont en train de lire; quand ils demandent à Gérard s'il a lu l'article, «pas mal pour une petite de quatorze ans», celui-ci n'y tient plus: il donne un coup de poing sur la table, se mord la lèvre inférieure et, finalement, avoue tout à Marcel. Ce dernier ne tardera pas à trouver une solution au problème de son ami. Il est intéressant de voir à ce sujet comment se distribuent les différents rôles du personnage principal. Gérard est à la fois employé, père de famille et ami, et chacune des scènes met en évidence l'un de ces statuts. La pression vient des deux premiers: en tant qu'employé, il doit faire une formation et en tant que père, il se doit de s'intéresser aux activités de ses enfants. La solution vient du troisième statut, celui d'ami, d'où la «morale» de l'histoire, énoncée par Marcel à la fin du récit: «Les amis sont là pour ça!» (p. 35).

Ce qu'il importe de souligner à propos de ce récit, c'est que sa compréhension est basée sur un implicite que personne ne peut mieux déceler qu'un ancien

analphabète (nouveau lecteur), car en pratiquant la dissimulation, le texte mime le comportement de l'analphabète. L'aptitude de l'analphabète à cacher son état sert ici à favoriser la compréhension ainsi que la participation affective, étant donné que le rapport à la dissimulation s'inverse: l'analphabète n'est plus celui qui dissimule mais celui qui découvre ce qui se cache derrière les mots. C'est la personne la mieux placée pour mettre à jour l'analphabétisme, c'est d'ailleurs ce qui est montré dans le récit: si Marcel a compris que Gérard était analphabète, c'est parce qu'il l'a été lui-même. De la même façon, ce qui était lié à un sentiment négatif, la honte, se transforme en un atout pour la lecture, activité qui atteint du même coup une autre dimension, celle du plaisir de jouer avec le texte.

À quel moment un lecteur ordinaire fait-il l'inférence requise par le texte, à savoir «G. est analphabète»? La seule chose dont on puisse être certain c'est qu'il la fera plus tard qu'un nouveau lecteur, qu'il ne saisira pas dès le début le jeu du texte, passant du même coup à côté de l'essentiel. Il faut bien voir en effet que la lecture varie en fonction du cadre de référence du lecteur. Deux formes de compréhension du texte peuvent être distinguées très nettement ici, la première s'appuyant sur un cadre de référence bien précis, celui du nouveau lecteur, comprenant stratégies de dissimulation, simulacre de lecture, etc., et la seconde basée sur l'ignorance de la réalité analphabète. Au niveau de l'émotion, le même écart peut être relevé. Il semble évident que le nouveau lecteur va réagir affectivement au texte, l'identification au héros étant rendue possible entre autres par le fait que le nouveau lecteur et le héros ont en commun un vécu d'analphabète, vécu difficile à assumer. L'opposé, l'alphabète aura beau faire des efforts pour tenter de connaître, d'imaginer ce que vit l'analphabète, la lecture de ce récit ne le touchera jamais de façon aussi personnelle.

L'expression «livre destiné à un nouveau lecteur» prend ici tout son sens. Plutôt que de tendre vers une définition du genre «livre intéressant les adultes en voie d'alphabétisation mais pas trop difficile», cette analyse montre que la lecture de *J'ai oublié mes lunettes* exige des connaissances que seul le nouveau lecteur possède. Son vécu personnel, son cadre de référence, lui permettent de faire les inférences, les anticipations requises, et de participer émotivement. Son passé d'analphabète est en fait un atout qui fait de lui un meilleur lecteur que le lecteur ordinaire. Comme il connaît beaucoup mieux que ce dernier ce que le texte dissimule, l'implicite ne pouvant dans ce cas précis être partagé par l'ensemble des lecteurs, on comprend que ce livre lui soit «destiné». La valorisation du nouveau lecteur n'a donc rien d'artificiel dans ce cas. On en arrive finalement à quelque chose qui peut sembler paradoxal à première vue: en ce qui concerne *J'ai oublié mes lunettes*, l'adulte qui vient tout juste d'apprendre à lire sera beaucoup plus performant dans sa lecture que l'adulte qui sait lire depuis son enfance.

Autre fait à souligner: la présence massive des représentations de l'acte de lecture, sous des formes très diversifiées, ainsi que des conceptions de la lecture. On remarque que six chapitres sur sept contiennent une scène de lecture. Cela commence par la lecture à voix haute d'un article de journal: «Son copain de la

taverne commença à lire. Il était question de mise à pied au moulin» (p. 8); puis c'est Gérard qui regarde les photos, qui fait semblant de lire: «Il prit le journal qui traînait devant lui et l'ouvrit à la section des sports. On y montrait des photos de joueurs de base-ball» (p. 17); dans le chapitre suivant, Julie, la fille de Gérard, fait ses devoirs: «Maintenant en neuvième année, elle passait de plus en plus de temps dans ses livres» (p. 19). De nouveau la taverne avec la lecture, silencieuse cette fois, de la lettre de Julie envoyée au journal. Puis les cours d'alphabétisation où Gérard apprend à lire, ce qui lui permet de lire les pancartes dans les rues, de déchiffrer les manuels d'entretien au travail. Enfin, la lecture de détente, celle qui procure du plaisir: «Gérard était absorbé par la lecture d'un livre qui appartenait à son fils. Les histoires qu'il contenait n'étaient pas très compliquées et il prenait plaisir à les lire. Quelquefois, il en faisait même la lecture à sa plus jeune avant qu'elle ne s'endorme.» (p. 33)

Lecture silencieuse, à voix haute, simulacre de lecture, apprentissage de la lecture, lecture fonctionnelle, lecture-plaisir...une collection impressionnante en si peu de pages! On retrouve également dans ce texte deux conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture/écriture. La première est sous-jacente à la méthode utilisée à l'école de Julie: «Ce soir-là, elle devait composer une lettre qu'elle devait ensuite envoyer au journal local. Drôle de manière pour apprendre le français, mais beaucoup de gens disaient que cette méthode était très efficace pour apprendre à écrire convenablement» (p. 19). Il s'agit autrement dit d'une méthode proche de celle prônée par Smith et Foucambert, où l'activité d'écriture est inscrite à l'intérieur d'un projet, comportant des objectifs précis. La seconde conception de l'apprentissage se trouve à la fin du récit. Voici comment se passe le cours d'alphabétisation: «Gérard fut surpris des progrès qu'il faisait à chaque leçon. Toutes ces lettres qu'il connaissait assez bien se transformaient en mots sur les conseils de sa tutrice. Et tous ces mots qui se regroupaient pour faire des phrases!» (p. 30). Passer des lettres aux mots, puis aux phrases, c'est là le fonctionnement de la méthode synthétique. L'étude de ce court texte aura donc permis non seulement de dégager certains aspects d'un «texte pour nouveau lecteur» mais encore d'illustrer en partie ce que nous avons dit dans la deuxième partie au sujet des conceptions de la lecture.

CONCLUSION

Si l'on replace le texte pour nouveau lecteur dans la série de textes que nous avons commencé à constituer, en examinant tout d'abord le «non-texte» puis le «texte fonctionnel», on s'aperçoit que l'acte de lecture présente différents niveaux de complexité. On obtient en fait l'équivalent d'un scalaire de textes/lecteurs, où le «non-lecteur», celui qui apprend seulement à déchiffrer des mots, des lettres, des phrases, occupe le palier inférieur, l'acte de lecture étant posé comme simple déchiffrement; le «lecteur fonctionnel» est confronté à des textes, cas déjà plus complexe que le cas précédent, mais les processus engagés dans la lecture sont les processus minimaux: cognitif et perceptif; enfin, le nouveau lecteur met en branle lors de la lecture l'ensemble des processus de la lecture (perceptif, cognitif, argumentatif, affectif, symbolique), faisant face du même coup aux subtilités de la

compréhension, de l'émotion, etc. En bref, il s'initie à la complexité de l'activité de lecture.

La distinction entre non-lecteur, lecteur fonctionnel et nouveau lecteur vaut pour le domaine précis de l'alphabétisation mais elle ne suffit pas pour rendre compte de la problématique organisée autour du texte pour nouveau lecteur. Que se passe-t-il lorsque le nouveau lecteur a entre les mains, par exemple, un livre de littérature de jeunesse? Car l'exemple que nous avons pris du texte destiné au nouveau lecteur n'est pas représentatif de toute la collection, qui compte, pour nous en tenir aux ouvrages de fiction, des titres en littérature de jeunesse, des best-sellers, des livres appartenant au domaine littéraire, etc. Si l'adulte en voie d'alphabétisation est un lecteur novice au même titre qu'un lecteur enfant, on a vu comment il est impossible de confondre ces deux types de lecteurs. L'analyse d'un texte provenant à la fois d'une collection jeunesse et de la «collection pour tous» exige de confronter deux cadres de référence distincts, celui du lecteur novice-adulte et celui du lecteur novice-enfant, autrement dit de faire varier l'une des composantes de l'interaction texte-lecteur.

On voit bien que les problèmes qui se posent lors de l'examen d'une collection telle que la «collection pour tous» dépassent en fait le domaine qui les a fait surgir, celui de l'alphabétisation. Pour rendre compte de façon adéquate de l'apparition d'un nouveau type de textes, due à l'attribution par les institutions d'un statut spécifique aux adultes en voie d'alphabétisation, il est nécessaire de faire intervenir l'hypothèse du scalaire, qui «veut que des récits de complexités différentes donnent lieu à des situations de lecture particulières, à des régies ou des registres de lecture variés, à un travail spécifique».⁴⁴ Cette démarche semble inévitable car questionner le texte pour nouveau lecteur, c'est questionner l'ensemble des textes en fonction de la spécificité des lecteurs. Selon que le lecteur est un lecteur novice, enfant ou adolescent, un nouveau lecteur, qui a fait semblant de lire dans son passé d'analphabète, un amateur de littérature populaire, qui lit toujours très vite des livres qui se ressemblent tous, un habitué des best-sellers, pour qui la lecture est aussi un «passe-temps», ou un archilecteur, expert dans l'analyse des textes, l'acte de lecture subit des variations importantes. Un exemple de ces variations? Certains s'empressent d'aller chercher leurs «lunettes pour lire», qui cassent quand elles tombent, tandis que d'autres s'entraînent à lire sans lunettes et jettent par-dessus bord leurs lunettes imaginaires quand ils se mettent à lire.

RÉFÉRENCES

- Beauchesne, Yves. 1985. *Guide pratique. Animer la lecture*. Montréal: Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation. Lè partie: «Comprendre» 8 p., 2è partie: «Agir».
- Blais, Hélène. 1990. *Pour migrer: de l'analphabétisme vers l'allographie*. Montréal: thèse de doctorat en sémiologie, UQAM. 2 vol.
- Couvert, Roger. 1979. *Évaluation des programmes d'alphabétisation. Guide pratique*. Paris: UNESCO.
- Drouin, Claude. (1991). *Problématique du choix et éléments de politique*. Montréal: Bibliothèque Municipale de Montréal, Programme Alpha.

- Drouin, Claude et Louise Robichaud. 1992. *J'ai retrouvé mes lunettes. Un choix de livres pour nouveaux lecteurs*, (Bibliographie réalisée dans le cadre du programme en alphabétisation de la Bibliothèque Municipale de Montréal). Québec: BMM-Documentor.
- Dugas, André, éd. 1992. *Stratégies d'alphabétisation au Québec et ailleurs*. Montréal: éd. Intelscript.
- Eco, Umberto. 1985. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.
- Edelsky, Carole et Kelly Draper. 1989. Reading/Reading; Writing/Writing; Text/Text, *Reading-Canada-Lecture*, 7,3: 201-216.
- Flores, Lucia. 1990. *Théories et pratiques de la lecture en alphabétisation. Une étude des manuels d'apprentissage*, mémoire de maîtrise en linguistique. Montréal: UQAM.
- Foucambert, Jean. 1989. «L'analphabétisme n'est plus ce qu'il était», «L'inégalité au pied de la lettre», *Question de lecture*. Paris: Retz, p. 24-27; p. 28-32.
- Foucambert, Jean. 1976. *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: OSDL-Sermap.
- Freire, Paulo. 1978. *L'Éducation: pratique de la liberté*. Paris: éd. du Cerf, coll. Terres de feu.
- Gervais, Bertrand. 1993. *À l'écoute de la lecture*. Montréal: VLB éditeur, coll. Essais critiques.
- Gervais, Bertrand et Jean Valenti, éd. 1994. *Scalaire et lecture*, prépublication. Montréal: GREL, cahiers «Recherches et documents».
- Gladu, Nicole et Francine Pelletier. 1989. *Documentation. Information. Ressources: Une réponse aux besoins des formatrices en alphabétisation*. Montréal: Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Groupe de recherche La Maîtresse d'école, Comité d'alphabétisation du SPGQ (Syndicat des Professionnels du Gouvernement du Québec). 1986. *Guide pédagogique pour apprendre la lecture et l'écriture à des adultes*. Québec: SPGQ.
- Hauteœur, Jean-Paul. 1978. *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.
- Latour, Jean-François. s.d. *J'ai oublié mes lunettes*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Legendre, Renald. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Larousse.
- Le Thanh Khoi. 1989. «Alphabétisation», *Encyclopedia Universalis*, vol. 1. Paris, p. 1023-1027.
- Michel, Patrick. 1987. *Quand des illettrés deviennent lecteurs. Comment mener l'apprentissage de la lecture avec des adultes pour les rendre destinataires d'écrits*. Bruxelles: Collectif d'alphabétisation.
- Neijs, Karel. 1961. *Les manuels élémentaires de lecture. Élaboration, évaluation, emploi*. Paris: Unesco.
- Poslaniec, Christian. 1990. *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris, éd. du Sorbier.
- Richards, C. G., éd. 1959. *Le matériel de lecture pour nouveaux alphabétisés*. Paris: Unesco.
- Richaudeau, François. 1984. *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris: Retz.
- Smith, Frank. 1986. *Devenir lecteur* (traduction de *Understanding Reading*, 1971). Paris: A. Colin.
- Therien, Gilles. 1990. «Pour une sémiotique de la lecture», *Protée*, 18,2: 67-80.

NOTES

- 1 Voir à ce sujet l'article «alphabétisation» de Lê Thanh Khôi de l'*Encyclopedia Universalis*, Paris, 1989, vol. 1, p. 1023-1027.
- 2 Ce modèle est présenté en détail dans l'article de Gilles Thérien intitulé «Pour une sémiotique de la lecture» (*Protée*, vol. 18, no. 2, 1990, p. 67-80). La notion de processus permet de concevoir l'acte de lecture comme un ensemble de fonctions inter-reliées et formant réseau. Les processus sont au nombre de cinq: ce sont les processus neuro-physiologique (lié au geste même de lire, à la reconnaissance des signes et de leur perception), cognitif (lieu des mécanismes de compréhension minimale du texte), argumentatif (résultant de l'organisation des discours et des effets qu'il cherche à atteindre, et dans lequel s'intègre le narratif), affectif (qui rend compte de la façon dont la lecture engage l'affectivité du lecteur) et finalement symbolique (voyant à la mise en jeu des savoirs, pratiques, idéologies ou imaginaires du lecteur). Ces propositions théoriques sur l'acte de lecture sont reprises et développées par Bertrand Gervais dans son livre *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, coll. Essais critiques, 1993.
- 3 Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988, p. 20.
- 4 *Ibid.*, je souligne.
- 5 Jean-Paul Hauteccœur, *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*, Québec, Ministère de l'éducation (Direction générale de l'éducation des adultes), 1978, p. 30.
- 6 Francisco C. Effort, préface de *L'éducation: pratique de la liberté*, de Paulo Freire. Paris, éd. du Cerf, coll. Terres de feu, 1978, p. 12-13.
- 7 Jean-Paul Hauteccœur, *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*, *op. cit.*, p. 9.
- 8 *Ibid.*, p. 34.
- 9 *Ibid.*, p. 35.
- 10 Jean Foucambert, «L'inégalité au pied de la lettre», *Question de lecture*, Paris, Retz, 1989, p. 29.
- 11 Jean Foucambert, «L'analphabetisme n'est plus ce qu'il était», *Question de lecture*, *op. cit.*, p. 25. L'illettrisme est l'équivalent de l'«illiteracy» américaine.
- 12 *Ibid.*
- 13 Hélène Blais, *Pour migrer: de l'analphabetisme vers l'allographie*, thèse de doctorat en sémiologie, Montréal, UQAM, 1990, p. 71.
- 14 Comme le fait remarquer Elizabeth McNally, «Etre reconnu ou désigné comme analphabète provoque la honte. Une personne analphabète présente, en général, une façade impénétrable qu'elle a cultivée pendant des années pour ne pas se faire identifier. Elle est experte pour cacher le fait qu'elle ne sait pas lire ni écrire, qu'elle a des lacunes ou qu'elle ne comprend pas.» («Application pédagogique de l'ordinateur en alphabétisation», *Stratégies d'alphabétisation au Québec et ailleurs*, Montréal, éd. Intelscript, 1992, p. 297).
- 15 *Ibid.*, p. 345.
- 16 Hauteccœur, *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*, *op. cit.*, p. 26.
- 17 Ce sont ces signes extérieurs de la lecture que l'on retrouve représentés, dans l'univers de la fiction cette fois, dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino.
- 18 À titre d'exemples, on peut citer *De l'écoute à la lecture jusqu'à l'écriture*, de Clémence Laroche et Armand Trépanier (Montréal, Guérin, 1979), *AS. Approche syllabique*, de Lise Thériault et Diane Vincent (Montréal, CECM, 1981), *Alphabetisation. Cahiers 1 et 2* (Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation, Direction de l'élaboration et de l'évaluation des programmes, Nouveau Brunswick, s.d.).
- 19 En ce qui concerne l'utilisation de ces différentes méthodes en alphabétisation et les conceptions de la lecture qui y sont véhiculées, voir l'étude faite par Lucia Flores (*Théories et pratiques de la lecture en alphabétisation. Une étude des manuels d'apprentissage*, mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, UQAM, 1990); ou encore, dans le cadre plus large des programmes d'alphabétisation lancés par l'Unesco: Karel Neijls, *Les manuels élémentaires de lecture. Élaboration, évaluation, emploi*, Paris, Unesco, 1961.
- 20 Gilles Thérien, "Pour une sémiotique de la lecture", *loc. cit.*

- 21 Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, Paris, OCDL-Sermap, 1976, p. 37.
- 22 Frank Smith, *Devenir lecteur*, Paris, A. Colin, 1986, p. 168.
- 23 C'est le cas d'un manuel tel que *Lire, écouter, parler, écrire. Guide du formateur. Français 302 à 305*, de Micheline Coosa et Laurise Dubé-Martin (Commission scolaire régionale de Chambly. Éducation des adultes, 1982).
- 24 Patrick Michel, *Quand des illettrés deviennent lecteurs. Comment mener l'apprentissage de la lecture avec des adultes pour les rendre destinataires d'écrits*, Bruxelles, Collectif d'alphabétisation, 1987, p. 11. Ceci rejoint les affirmations de Carole Edelsky et Kelly Draper, qui dénoncent l'équivalence posée dans le domaine de la didactique en général entre lecture et simulacre de lecture: "As we see it, the problem is a failure to distinguish...between reading or writing and close or even distant facsimiles of these activities. ...Positivist researchers and educators, armed with their culturally legitimized definition of reading/writing, can (and do) count as reading or writing anything that happens in connection with graphic symbols." (Reading/"Reading"; Writing/"Writing"; Text/"Text", *Reading - Canada - Lecture*, vol. 7, no. 3, 1989, p. 202.)
- 25 Cette partie est basée sur un entretien avec Lucille Doiron, conseillère pédagogique au CREP (Centre de Ressources en Education Populaire) de Montréal.
- 26 Nous ne parlerons pas ici des écrits des participants au cours qui servent de matériel de lecture, étant donné qu'il s'agit avant tout d'un projet d'écriture.
- 27 Yves Beauchesne, *Guide pratique pour animer la lecture*, Montréal, Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation, 1985.
- 28 Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, éd. du Sorbier, 1990.
- 29 *Op. cit.*, p. 19.
- 30 C'est dans cette catégorie qu'il faudrait placer les textes fonctionnels.
- 31 *Ibid.*
- 32 Christian Poslaniec, *Donner le goût de lire, op. cit.*, p. 10.
- 33 C.G. Richards, éd., *Le matériel de lecture pour nouveaux alphabétisés*, Paris, Unesco, 1959, p. 12.
- 34 Groupe de recherche La Maîtresse d'école, Comité d'alphabétisation du SPGQ (Syndicat des Professionnels du Gouvernement du Québec), *Guide pédagogique pour apprendre la lecture et l'écriture à des adultes*, Québec, SPGQ, 1986, p. 47.
- 35 Paule Drouin et Louise Robichaud, *J'ai retrouvé mes lunettes. Un choix de livres pour nouveaux lecteurs*, Québec, Bibliothèque Municipale de Montréal-Documentor, 1992. Pour plus de précision quant à l'élaboration du projet, voir le document préparé par Paule Drouin intitulé *Problématique du choix et éléments de politique* (Montréal, Bibliothèque Municipale de Montréal, Programme Alpha, 1991).
- 36 Paule Drouin et Louise Robichaud, *J'ai retrouvé mes lunettes, op. cit.*, p. 10.
- 37 *Ibid.*, p. 16.
- 38 La liste des ouvrages de fiction occupe 70 pages tandis que celle des documentaires occupe 170 pages.
- 39 Il n'existe qu'une vingtaine de livres écrits spécifiquement pour les apprenants, en français.
- 40 On ne retrouve pas d'ouvrages de littérature populaire. Est-ce parce que ces livres sont destinés à être lus très rapidement, sans quoi ils perdent leur intérêt, chose que ne peut pas faire un nouveau lecteur?
- 41 Jean-François Latour, *J'ai oublié mes lunettes*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, (s.d.).
- 42 La seule description présente dans le texte se trouve à la page 12 et surprend par sa brièveté. Voici comment est décrit le bureau du contremaître: «La pièce était petite et très simple. Un énorme calendrier et quelques photos décoraient les murs. On pouvait deviner que c'étaient des photographies de sa famille et de ses voyages de pêche.»
- 43 Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 144-145.
- 44 Bertrand Gervais, «Du scalaire dans la lecture», dans Bertrand Gervais et Jean Valenti, éd., *Scalaire et lecture*, réimpression, Montréal, GREL, coll. Recherches et documents, 1994.