

ÉDITORIAL

Le présent numéro évoque les difficultés de lecteurs. *Difficultés de lecteurs* et non pas *difficultés de lecture* : pourquoi cette nuance ? Simplement pour concentrer notre attention sur l'apprenant. Mais ce n'est pas parce que nous évoquons ici ces élèves (qu'ils soient à l'école, au collège ou au lycée) pour qui la lecture peut poser problème et qui donc nous posent problème à nous, enseignants, que l'intégralité des articles sera consacrée aux **non**-lecteurs. A la différence du numéro 17¹ de la revue, clairement orienté, celui-là, vers l'enseignement spécialisé et la pédagogie du soutien, les élèves dont nous parlons ici ne sont pas forcément des élèves en grande difficulté et certains sont même réputés bons élèves. L'objet de ce numéro de *Recherches* n'est donc pas l'illettrisme. Cela ne veut pas dire pour autant que nous nions l'existence d'élèves en très grande difficulté voire totalement non-lecteurs au sein du système scolaire.

Cependant l'existence de ces élèves ne doit pas occulter celle de tous les autres. Ceux qui sont trop souvent rapidement catalogués comme ne sachant pas lire parce qu'ils nous posent des problèmes d'enseignement et qui pourtant maîtrisent de réelles compétences de lecteur.

Posons plutôt que les lecteurs en difficultés sont des personnes et que chacun d'entre eux est un cas particulier qu'il n'est pas opportun de noyer dans un discours globalisant. Le trop fameux « c'est affreux, ils ne savent pas lire ! » n'est rien d'autre qu'un raccourci assez confortable qui n'explique rien. Et surtout il nous

1. *Recherches* n° 17, *Le mal de lire, ratés d'apprentissages*, 1992.

empêche de voir que la « non-lecture » de l'élève A n'a rien à voir avec la « non-lecture » de l'élève B et que donc les aides à apporter seront forcément différentes. A condition bien sûr que l'on puisse aider : il serait bien orgueilleux (et aveugle) l'enseignant qui se croirait capable de toujours trouver la solution pédagogique adaptée à chaque problème rencontré.

Les élèves dont nous parlons sont tous très différents les uns des autres. Dès lors, les regards que nous portons sur eux sont différents et les timides propositions pédagogiques que nous tentons de faire sont forcément disparates. Il ne s'agit pas pour autant de préconiser une pseudo-pédagogie au coup par coup ou au cas par cas mais, simplement, de rappeler la nécessité d'accepter « l'exotisme » dans les modes d'appropriation de l'écrit si on veut éviter les discours réducteurs et le rejet brutal (« il ne sait pas lire ! »).

Une autre grande différence avec le numéro 17 réside dans le fait que nous nous intéressons ici à ce que lit l'élève. En effet, il nous semble que la difficulté de lecture ne trouve pas uniquement sa source dans un problème de maîtrise technique de l'acte de lire (déchiffrement, compréhension, ...) mais aussi dans ce que nous donnons à lire à nos élèves. Or ce que nous donnons à lire à nos élèves, nous le choisissons en fonction de l'intuition que nous avons de ce qu'ils sont capables de lire et ceci pas seulement en terme de difficultés techniques (Proust, c'est trop dur pour des sixièmes !) mais aussi en terme de contenu (la mort est un sujet que les enfants ou les adolescents ne peuvent pas affronter). De là à dire que c'est peut-être parfois l'enseignant qui met de la difficulté là où il n'y en a pas, il n'y a peut-être qu'un pas à franchir.

Bref, un numéro en apparence fort disparate qui trouve pourtant sa cohérence dans la « posture » de l'enseignant adoptée à chaque fois. Devant l'extrême diversité des problèmes que posent l'apprentissage et la maîtrise de la lecture, la seule solution logique semble en effet celle d'une observation bienveillante afin de trouver les moyens, si possible, d'un accompagnement adapté. Cette « posture » que nous revendiquons à *Recherches* ne se conçoit évidemment qu'avec une totale absence d'*a priori* sur les élèves qui nous sont confiés.

LA RÉDACTION