

Lire et se dire

Henri Portine



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3286>

DOI : 10.4000/edc.3286

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1985

Pagination : 82-93

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Henri Portine, « Lire et se dire », *Études de communication* [En ligne], 5 | 1985, mis en ligne le 21 avril 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3286> ; DOI : 10.4000/edc.3286

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Lire et se dire

Henri Portine

- 1 "Allons, ferme ton livre, on va déjeuner". Cette sentence que le jeune Proust redoutait habille une maxime plus brutale : on ne lit pas à table. C'est que la lecture est de l'ordre de l'individuel, de la clôture de l'individu sur lui-même. Elle rompt la communication sociale réelle ou feinte (un enfant peut n'avoir ni le droit de lire, ni le droit de parler à table). Il y a donc bien d'un côté la lecture et, de l'autre, la communication. Mais cette notion de communication est celle, naïve, qui met face à face l'émetteur et le récepteur. Si l'on tente de dresser un panorama des notions de communication¹, on s'aperçoit que l'on peut substituer plusieurs représentations à la conception naïve. Parmi ces diverses représentations, certaines donnent lieu à un schéma, d'autres non. A partir d'un certain niveau d'abstraction, on ne peut plus construire une image concrète de la communication.
- 2 Je vais essayer d'opposer à la vision naïve de la communication, qui restreint celle-ci soit au dialogue, soit au télégraphe, une autre conception qui repose à la fois sur la notion d'énonciation et sur les travaux de l'école psychiatrique de Palo Alto (cf. Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). La conception télégraphique naïve a reçu un appui qui explique sa popularité, de la théorie non-naïve (et tout à fait mathématisée) de Shannon et Weaver. La conception en termes de dialogue (à distinguer d'une conception "dialogique") doit sa vogue à son grand pouvoir intuitif. Elle met sur le même pied l'émetteur et le récepteur. Ce sera le premier point de discussion. Le réalisme du dialogue donne à croire qu'il y a symbiose entre les deux partenaires. C'est une impression erronée. Le récepteur re-construit le discours de l'émetteur, l'adapte à la situation. Il y a donc bien dissymétrie entre l'émission et la réception. Cette dissymétrie, je la mettrai en valeur en reprenant à A. Culioli les termes *énonciateur* et *co-énonciateur*. L'énonciateur n'est pas l'émetteur mais une instance de discours abstraite. Le *co-énonciateur* n'est pas non plus le récepteur. Il re-construit : il construit (d'où "énonciateur") mais à partir d'une donnée fournie par l'énonciateur origine (d'où le préfixe "co-"). Ce couple m'interdira d'utiliser le terme *énonciataire* qui remettrait production et reconnaissance sur le même plan (c'est pourquoi

le couple énonciateur/énonciataire revient à émetteur/récepteur, ce qui rend difficile la prise en compte des phénomènes de l'énonciation).

- 3 La notion d'énonciation va nous conduire à celle de communication par l'intermédiaire des phénomènes argumentatifs. La production discursive relève à la fois de l'insertion des modèles syntaxico-sémantiques pré-établis et de l'activité langagière d'inscription dans une situation déterminée. C'est pourquoi "énoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref un système de repérage"² ce qui se traduit aussi bien au niveau syntaxique que sémantique. Aussi, dans le couple de phrases "C'est Jean que Maxime a rencontré" / "Maxime a rencontré Jean", on a à la fois une différence syntaxique (C'est... que / V N) et une différence sémantique toutes deux induites par le mode de repérage (par rapport à "Jean" dans un cas et à "Maxime" dans l'autre). On remarquera que si nous préférons ici la notion d'énonciation développée par A. Culioli à celle construite par O. Ducrot, c'est parce que la première est plus globale que la seconde qui se voit réduite à un élément de la description.
- 4 Ces jeux de repérage ne se réalisent pas, n'importe comment. Ils sont liés à des objectifs que l'on peut regrouper sous trois chapitres : conserver en l'état, modifier pour revenir en arrière, modifier pour proposer un nouvel arrangement. Nous avons là les trois objectifs qui sont liés à l'argumentation. Pour reprendre la terminologie de M. Pêcheux, on pourrait dire que les repérages énonciatifs s'inscrivent, et inscrivent les sujets parlants qui les construisent, dans une formation discursive. Dès lors, on ne saurait recourir à une notion de communication intersubjective. C'est pourquoi nous considérerons, à la suite de Jackson et Watzlawick, la communication comme une succession de déséquilibres et de rééquilibrages, autrement dit de régulation, au sein d'un système. Cette articulation énonciation/argumentation/communication nous servira dorénavant de cadre.
- 5 Il nous faut maintenant revenir à la lecture. Je ne tenterai pas de décrire ce processus qui est très complexe et qu'il faudrait cerner dans ses aspects psychologiques, sociologiques et linguistiques. Il manque d'ailleurs actuellement un ouvrage qui présenterait globalement la question. Je me limiterai au point de vue linguistico-pédagogique. Il y a dans la lecture trois phénomènes en interaction :
 - la reconstruction de la chaîne linguistique, lettre à lettre, mot à mot, phrase à phrase et la structuration afférente (qui se fait – comme nous l'a enseigné Javal - par sauts de l'œil)
 - la perception globale du texte (saisie globale, balayage),
 - le va et vient entre le texte et l'intertexte.
- 6 Ces trois phénomènes doivent être pris en compte au niveau pédagogique : séparément lors de certaines phases, articulés entre eux à d'autres moments. Sur les plans de la reconstruction de la chaîne linguistique et de la perception globale du texte, le processus de la lecture reste grossièrement univoque quel que soit le type de texte lu : littéraire, scientifique, journalistique, etc. C'est au niveau de l'intertexte que les variations vont devenir fortes. Si l'on peut concevoir la lecture des textes littéraires comme un dialogue avec des sages³, cela prend un caractère tout à fait curieux lorsqu'il s'agit du discours quotidien ou de celui de la presse. Il en est ainsi pour deux raisons. Ces deux types de discours sont voués à l'éphémère. Ils s'insèrent dans des pratiques locales, sans désir de pérennité. C'est pourquoi l'incidence de l'extériorité (donc de l'intertexte) est forte. La seconde raison porte sur le degré de reconnaissance des textes. La littérarité et la scientificité doivent leur existence au moins autant à leur consécration sociale qu'à leurs qualités intrinsèques. A l'opposé, un discours quotidien ou de presse doit s'imposer dès

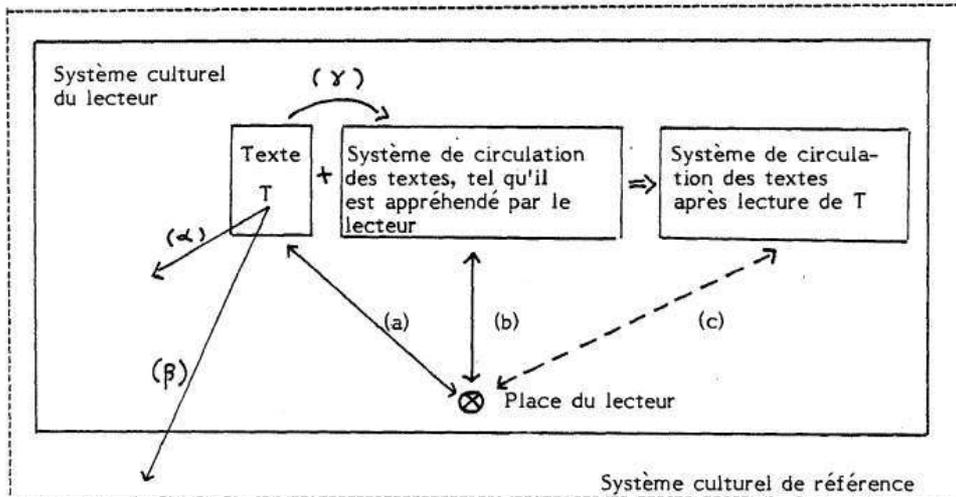
lors qu'il n'est pas proposé par une instance de pouvoir indiscutable, ce qui est très rarement le cas. On connaît les polémiques sur les options politiques ou sur les réformes de l'éducation et l'on sait qu'un gouvernement même très puissant s'expose toujours à des contre-discours. Du fait de cette faiblesse relative dans la reconnaissance extérieure, un discours quotidien ou de presse se doit d'articuler fortement ce qu'il dit avec les textes extérieurs, d'où là encore une incidence très forte de l'intertexte. Cependant, il ne faudrait pas en déduire que les textes littéraires et scientifiques sont dépourvus d'intertextualité. Mais le fonctionnement de l'intertexte est à ce niveau plus subtil et donc plus difficilement décelable. C'est pourquoi le recours au discours de presse offre un *effet loupe* quant aux phénomènes intertextuels. Est-ce à dire que la lecture d'un article de journal est du même type que l'expression orale d'un locuteur ?

- 7 Cette question n'a de sens que *modulo* les écarts entre la syntaxe de l'écrit et la syntaxe (les syntaxes ?) de l'oral. Retranscrivons-la : le discours de la presse est-il partie intégrante du discours quotidien ? La réponse sera à la fois négative et positive. Négative d'abord : il est téméraire d'homogénéiser brutalement le discours de la presse. Pour en rester aux quotidiens, *Le Monde* n'offre pas les mêmes textes que *France-Soir*, et à deux niveaux : celui du cadre textuel (alors que *Le Monde* présente souvent des analyses figurées comme telles, *France-Soir* tend à raconter, cf. l'exemple donné dans Portine, 1983 pp. 28-29), mais aussi au niveau syntaxico-sémantique. Seconde raison négative : l'écart est grand entre les textes de *France-Soir* (que l'on dit souvent le discours journalistique le plus proche du quotidien) et les exemples issus du corpus de Frei (1929). On peut (dialectiquement ?) assortir cette réponse négative d'une réponse positive : si l'écart que nous venons de mentionner est grand ; c'est parce que l'écrit quotidien est le lieu d'interférence maximum avec les questions de normes. Et il n'y aurait pas plus de sens à déclarer que les textes que l'on trouve dans Frei sont la véritable manifestation du discours quotidien qu'à les ignorer délibérément. On n'oubliera pas non plus que l'école est un lieu de "constitution de normes". C'est pourquoi nous considérerons les textes de la presse non spécialisée comme les formes du discours quotidien les plus conformes à la norme "quasi-académique", les textes journalistiques dits spécialisés constituant la frontière. On peut donc concevoir certaines formes du travail linguistique sur les articles de journaux comme un entraînement à la labilité du discours quotidien du locuteur, à ceci près que l'aspect dialogique est radicalement distinct dans les textes de presse (où il se situe principalement au niveau inter textuel) et dans les échanges émetteur/récepteur. Nous limiterons la valeur de cet entraînement à ce que nous nommerons "se dire".
- 8 **Se dire**, c'est repérer son discours en fonction des autres discours tenus ou tenables et le structurer en fonction de ce repérage. Je vais reprendre maintenant cette "polyopération" en la rapportant à l'énonciation, à l'argumentation, puis à la communication, les trois champs étant constamment croisés avec l'objectif pédagogique "former des locuteurs". Au niveau de l'énonciation, la question se posera dans les termes suivants : peut-on utiliser le travail de l'étudiant en tant que co-énonciateur du discours de presse pour qu'il acquière une compétence (au sens courant du terme) à être énonciateur à l'oral ? Du point de vue de la pratique pédagogique, on se situe alors dans un cadre où l'apprenti lecteur est traité comme un "constructeur de signification" et non comme un simple "décodeur de message". Ce type d'action pédagogique est conforme à ce que l'on sait sur l'activité de lecture et à la dissymétrie déjà signalée énonciateur/co-énonciateur. Nous répondrons donc de la façon suivante à la question posée : le travail de lecture de la presse peut participer à la formation du locuteur - du point de vue de

l'énonciation - dans la mesure où la re-construction de la signification (globale) des textes est l'un des éléments dominant.

- 9 Au niveau de l'argumentation, notre question se reformulera : la reconstitution (a) des effets de composition et d'opposition entre les objets discursifs et (b) des rapports explicites ou implicites entre ces objets discursifs et les phénomènes extra-textuels (dont l'intertexte) peuvent-ils jouer un rôle dans la formation du locuteur ? Les effets de composition et d'opposition seront explicités dans la suite dans le cadre de l'étude sommaire d'un "billet quotidien". On appellera "objet discursif" un domaine notionnel⁴ constitué autour d'une unité lexicalisée enrichie sémantiquement par des prédications, des reprises, des constructions co-référentialisées, etc. Ainsi dans "M.A.D. dénonce la grande ignorance de M.S." (à la suite d'une déclaration de M.S.), on obtient "M.A.D. dénonce [M.S. est ignorant [du sujet dont il parle]] !" M.S. étant une unité lexicalisée à forte récurrence dans l'article d'où est extrait cet exemple, elle va recevoir de nombreuses prédications (dont celle qui vient d'être mentionnée) qui vont enrichir son domaine notionnel et la constituer par là même en objet discursif. Si dans l'article en question on avait "M.S..... Le prix Nobel ..." on obtiendrait un enrichissement du domaine notionnel de "M.S." à l'aide d'une reprise qui d'ailleurs renvoie à de l'extra-textuel (prix Nobel = autorité à prendre la -parole dans le domaine X, X pouvant être déterminé ou non, cas où l'on juge qu'un prix Nobel peut parler de tout). Dans l'énoncé "Les médias peuvent provoquer des réactions parfois violentes ; les sources d'information sont souvent des sources de message", on a une construction co-référentialisée entre "médias" et "sources d'information". Ce n'est pas une reprise puisqu'il n'y a pas à proprement parler anaphore. Les constructions co-référentialisées (on réfère au même "objet réel" à travers des formes langagières différentes) sont à la base de ce que l'on met parfois en cause à travers le jugement de "généralisation hâtive". Je terminerai ces quelques notes sur l'aspect argumentatif de notre problème en citant cette phrase extraite d'un article du *Monde* ("Libres opinions") paru en juin 79 : "Le 10 juin 1979, le véritable esprit de l'Europe était à Cracovie et non dans l'entreprise délétère de quelques abstrauteurs de quintessence". Cracovie ne sera plus jamais mentionné dans l'article qui, quatre ans plus tard, est devenu incompréhensible, sauf si l'on se souvient que le 10 juin 79, le pape était à Cracovie. On a là, de façon absolue, un exemple de rapport implicite entre un objet discursif (l'Europe à construire par les européens en général et les Français en particulier) et de l'extra-textuel. On aura remarqué que ce n'est pas toute l'argumentation⁵ qui vient d'être évoquée ici (notamment, la "forme rhétorique" des textes n'a pas du tout été prise en compte) mais seulement ce qui - dans les phénomènes argumentatifs - interfère avec notre problématique.
- 10 Au niveau de la communication, nous considérerons les rapports entre le lecteur, l'article et l'intertexte comme des interactions au sein d'un système ou comme des systèmes en interaction. On aura reconnu les grandes lignes de la théorie de Jackson et Watzlawick (cf. : "On peut considérer l'interaction comme un système, et la théorie générale des systèmes permet de comprendre la nature des systèmes en interaction". Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, p. 118 de la traduction française). En fait, notre usage de ce cadre théorique restera très limité. Nous considérerons trois systèmes en interaction et deux systèmes englobant ces interactions :
- le système S1 de circulation des textes tel qu'il est appréhendé par le lecteur,
 - le système S2 constitué du texte lu T et des objets en rapport avec lui (place du lecteur, éléments du système culturel du lecteur,, éléments du système culturel de référence),

- le système S3 de circulation des textes tel qu'il se modifie dans l'activité de lecture,
 - le système culturel du lecteur, S4,
 - le système culturel de référence, S5, qui est extérieur aux partenaires de la lecture et qui est objet de reconstruction anthropologique.
- 11 Cet ensemble de cinq systèmes, je le représenterai en y assignant un lieu à la place du lecteur. Cette notion de place devrait être discutée, on la trouve chez Flahaut mais de façon un peu rigide. Il conviendrait de la rendre dialectique, notamment en rapport à la dynamique de l'activité de langage. Toutefois dans le schéma suivant⁶, le système S2 n'est pas représenté en tant que tel : il est manifesté par les interactions qui le constituent.



- 12 La flèche (γ) est hétérogène au reste du schéma. Elle symbolise l'acte de lecture. La double flèche (c) a un tracé différent parce qu'elle représente une interaction résultante.
- 13 Les autres interactions seront illustrées à l'aide de l'extrait suivant du *Monde* (16 janvier 1979, p. 1). Tout lecteur francophone y identifie aisément *PCF*, *PS*, *François Mitterrand* et *G. Marchais*. Il en est ainsi parce que, dans son système culturel, ces dénominations ont une valeur (je ne débattrai pas ici du rapport de cette valeur au réel) :

AU JOUR LE JOUR	OMBILICAL
<p><i>M. François Mitterrand ayant estimé que « le P.C.F. n'a pas coupé le cordon ombilical avec les structures, les méthodes de pensée et d'organisation qui produisent le stalinisme », M. Georges Marchais a déclaré qu'il avait l'impression d'être « revenu vingt ans en arrière quand le P.S. conduisait avec la droite des guerres coloniales et organisait la répression contre les travailleurs ».</i></p>	<p><i>Comme on le voit, le cordon ombilical reliant la gauche française au passé coïncide parfois avec le cordon ombilical la reliant aux mauvais souvenirs. Il faut néanmoins espérer pour M. Georges Marchais que nous ne sommes pas revenus vingt ans en arrière, car c'est également l'époque où le P.C.F. soutenait l'intervention soviétique à Budapest.</i></p> <p style="text-align: center;">BERNARD CHAPUIS.</p>

- 14 Il va donc y avoir, dans l'activité de lecture, interaction entre ces valeurs et l'appréhension du texte. A l'opposé, il est inutile de connaître l'intervention soviétique de 1966 à Budapest, elle est décrite (au sens des descriptions définies). Plus délicat est le statut de "guerres coloniales". Nos étudiants les plus jeunes sont nés après la guerre

d'Algérie et comme il n'y a pas eu de guerres coloniales depuis (je ne m'aventurerai pas sur la question des Antilles ou de la Corse), certains n'associent pas de valeur particulière à ce syntagme (outre celle qu'il a dans le dictionnaire). Ce n'est pas le cas bien sûr de ceux qui se sont trouvés dans les Aurès ou à Charonne. Les dénominations *PCF*, *PS*, *Mitterrand*, *Marchais* relèvent donc pour tout lecteur de l'interaction représentée par la flèche (α). Le syntagme *guerres coloniales* peut relever soit de (α) (le lecteur, associe une valeur autre que sémantico-lexicologique à ce syntagme), soit de (β) (le lecteur ne lui associe pas une telle valeur). Ce que marque la flèche (β), c'est l'impossibilité de ne pas voir là un renvoi au système culturel de référence que permet de construire l'histoire, la sociologie, etc.⁷ Ces deux interactions entre le texte et son extériorité sont liées à celle marquée par la flèche (a) puisque le rapport de tout lecteur au texte (que cette flèche traduit) est déterminant pour le "remplissage" de (α) et de (β). Je voudrais m'arrêter sur ce point par rapport à la pédagogie.

- 15 En français langue maternelle, le travail portera sur le repérage des syntagmes supports de (α) et de (β), et sur les valeurs des interactions (α) et (β). Dans ce cas, il s'agit d'habileté et éventuellement de recherche de documents. Pour le français langue étrangère, ce sera différent : (α) peut être vide ou en totale contradiction avec les valeurs liées à S5 (on peut alors dire que (α) joue un rôle analogue à (β) puisqu'il y a glissement culturel : que l'on songe aux valeurs attribuées aux PC en RFA, en Finlande, en Italie, en Bulgarie ou en Pologne (pour ne prendre que des exemples européens). Si (α) est vide, il convient de lui donner existence. Mais quand (α) fonctionne en opposition à (β) (ce qui est possible puisqu'alors S4 n'est plus inclus dans S5 mais les deux systèmes sont en interaction), on est en situation de conflit interculturel ; ce qui impose un double travail : de recherche de documents et d'explicitation de valeurs d'abord, de résolution du conflit ensuite.
- 16 Quant à (b) et (c), je les illustrerai de façon un peu caricaturale. Prenons deux lecteurs : l'un communiste convaincu, l'autre adhérent du PS. Le premier pourra avoir par rapport à (b) à la fois une image des textes (oraux ou écrits) du PS marquant un glissement "à droite" et une image du *Monde* et de ses articles comme étant proches du PS⁸. Si (a) confirme (b), alors (c) équivaut à (b) à ceci près que l'interaction (a) a été absorbée (un nouvel élément devient "utilisable"). Si (a) s'oppose à (b), alors ou bien (c) est obtenu par modification de (b), ou bien (a) est remis en cause ("texte mensonger", "pétition de principe", "erreur d'appréciation", etc.). On voit comment peuvent jouer les déséquilibres et les rééquilibres au sein d'un système et entre deux systèmes. Pour un lecteur du PS, bien que les images diffèrent, la problématique est la même : si (a) confirme (b), alors (c) équivaut à (b), sinon ou (a) ou (b) est remis en question. Ce n'est donc pas d'un type donné de lecteur qu'il s'agit ici, mais de tout lecteur.
- 17 Nous n'avons pas englobé tous les développements théoriques de Jackson et Watzlawick, nous n'avons fait que leur emprunter certaines de leurs grandes lignes. D'autre part, le schéma ci-dessus n'est absolument pas une représentation de cette théorie de la communication. On ne saurait d'ailleurs lui associer un schéma.
- 18 Nous obtenons donc une sorte de formation complexe à trois paramètres : énonciation, argumentation et communication. Je terminerai ce panorama en illustrant l'opposition et la composition des objets discursifs à l'aide de l'extrait du *Monde* ci-dessus ("Ombilical"). *PCF* y apparaît dans une citation, *stalinisme* lui est associé (*modulo* "F.M. estime que"). On a d'un autre côté *PS* / *guerres coloniales* / *répression contre les travailleurs*. Les deux objets discursifs ainsi construits s'opposent. A la fin avec *l'intervention soviétique à Budapest* (a été

soutenue par le PCF) et avec la co-référenciation *PCF/Marchais* (seconde occurrence), on a un troisième objet discursif qui se compose avec le premier (*PCF/stalinisme*). Il faudrait voir si cette composition donne un seul objet discursif résultant (*PCF/stalinisme/soutien de l'intervention soviétique à B.*), ou si elle n'assure qu'un réglage au niveau du texte.

*

**

- 19 Sur le plan de la pédagogie, j'espère que l'on peut voir, maintenant, qu'il est possible de relier sur certains points "lecture des textes de presse" et "formation du locuteur". Cela est dû au fait qu'il y a des constantes dans l'activité de langage et à "l'effet-loupe" de la presse concernant certaines de ces constantes. Mais on remarquera que je n'ai traité ici que de la presse quotidienne et que j'ai écarté les problèmes de syntaxe de l'oral. Sur ce dernier point, si les descriptions sont très utiles pour l'enseignant, il convient toutefois de ne pas en déduire qu'il faut les utiliser en cours. Ce problème étant complexe, je le laisserai de côté (je l'ai abordé dans le *cahier du CRELEF* n° 16).
- 20 Notre question actuelle a été traitée implicitement par l'ICEM et il en est ainsi parce que la pédagogie Freinet est essentiellement une pédagogie du texte ou une pédagogie de la globalité. On pourrait cependant reprocher à l'ICEM de ne pas avoir théorisé ce point. On sait que l'ICEM répugne à donner des techniques et cela se comprend car les techniques peuvent parfois être tout à fait ambivalentes. Peut-être qu'une théorisation adéquate permettrait de pallier cette difficulté. Les éléments de théorisation que j'ai donnés ici ne s'appliquent pas exactement au travail de l'ICEM. Ils servent de cadre à des exercices dont je vais esquisser les grandes lignes.
- 21 La pratique pédagogique portera sur trois axes : compréhension des textes, repérage des textes et insertion des textes dans un réseau de communication. Les exercices portant sur le premier axe consistent en réécritures de textes (résumés du point de vue de l'activité langagière et non en tant que pratique scolaire, paraphrases de textes avec jugements sur la distance au texte source, relevé de tout ce qui se rapporte à la constitution d'un objet discursif donné et construction de tableaux faisant apparaître les caractéristiques syntaxiques et sémantiques). Le second type d'exercices est moins ponctuel. Il ne peut se faire que dans le cadre de projets. Il s'agit de constituer des dossiers mettant en évidence les rapports extra-textuels d'un texte donné, notamment : des éléments d'intertexte (on collecte d'autres textes), des références culturelles (on assemble une documentation minimale destinée à des comparaisons). Les exercices consistent non seulement en la réalisation de dossiers, mais aussi en leur exploitation. On met en relation des éléments de textes, on cherche comment inverser le rapport du texte initial à son intertexte. Le dernier type d'exercices porte sur le réseau de communication au sein du groupe-classe. On peut organiser des "réseaux de lecture". Les étudiants font des fiches, présentent des ouvrages ou un dossier, etc. Mais ce travail, que l'on fait aussi dans les classes de 4e et de 3e des lycées et collèges, est souvent terne et démotivant. Il importe donc qu'il soit inscrit dans les intérêts locaux et qu'il soit lié à une conduite de la classe la plus collective possible. On retrouve ici des questions familières aux membres de l'ICEM.
- 22 Il faut éviter de surestimer ou de sous-estimer les rapports entre la lecture de textes éphémères comme les articles de presse, et "l'expressivité" du sujet parlant. Si l'oral et l'écrit sont différents, ils sont aussi complémentaires. Actuellement, on insiste surtout sur leurs différences parce que l'école a insisté et continue d'insister sur l'écrit comme

modèle. Si l'on observe l'évolution d'un enfant de 4 à 8 ans, on remarque souvent que jusqu'en grande section de maternelle l'oral est privilégié, les débuts de l'écrit sont filtrés à travers les réalisations phoniques. Au CP, cet équilibre bascule. Le filtrage s'inverse. C'est l'écrit qui sert de référence. Ce nouvel équilibre, induit par l'école, va se renforcer au cours des années, d'où le sentiment de correction lié à l'écrit et l'insécurité linguistique souvent en corrélation avec la difficulté à manipuler l'écrit.

- 23 Afin d'éviter ces déformations, il convient donc de ne pas faire fonctionner les articles de presse comme des modèles (cela est d'ailleurs favorisé par leur caractère éphémère) mais de les utiliser au sein d'un entraînement global à l'expression.

BIBLIOGRAPHIE

Ali Bouacha, A., Portine, H., (1981), eds, "Argumentation et énonciation", *Langue Française*, n° 50.

Frei, H., (1929), *La grammaire des fautes*, Genève, Gueuthner, Slatkine Reprints.

Grize, J.B., (1982), *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.

Icem, (1979), *Perspectives d'éducation populaire*, Paris, Maspéro.

Portine, H., (1982), "Les modèles de la communication", *Bulletin de l'AMIFRAM*, n° 22, Mexico, 8-18.

Portine, H., (1983), *L'argumentation écrite : expression et communication*, Paris Hachette.

Portine, H., (1984), "Lecture et communication", *Anthobelc* n°7.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New-York, Norton, 1967, Trad. Fse : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

NOTES

1. Cf. Portine, 1982.

2. A. Culioli : "Sur quelques contradictions en linguistique". *Communications* n° 20 (1973), 83-91 (la citation est extraite de la page 88).

3. Cette thèse, assez classique, ne sera pas discutée ici.

4. J'emprunte ce terme à A. Culioli. Il permet d'envisager "la valeur sémantique" d'une notion ou d'un prédicat comme un ensemble structuré.

5. Pour des développements sur l'argumentation telle qu'elle est envisagée ici, cf. Ali Bouacha, Portine, 1981 et Grize, 1982.

6. J'ai proposé ce schéma dans Portine (1984) en rapport aux différentes conceptions de la lecture. Il ne représente pas véritablement la position de Jackson et Watzlawick, non seulement parce qu'un tel schéma n'est pas envisageable, mais aussi parce que je voudrais que l'énonciation soit aussi prise en compte.

7. En fait, on ne peut caractériser totalement le système culturel de référence car ce serait l'ensemble de tous les ensembles, ce que l'on sait ne pouvoir construire sans risques depuis Russel.

8. Un exemple court est forcément caricatural.

RÉSUMÉS

La lecture et la communication sociale sont parfois opposées. L'auteur explique cependant que si elles le sont c'est que l'on considère la communication dans son modèle télégraphique qualifié de naïf. D'autres modèles peuvent lui être substitués notamment celui basé sur la notion d'énonciation sur laquelle repose la réflexion d'Henri Portine. A partir de ce constat l'auteur s'interroge sur le rôle pédagogique de la presse dans les activités de lecture et de discoursivité.

INDEX

Mots-clés : lecture, énonciation, théories de la communication, presse, discoursivité

Keywords : reading, statement, communication theories, press, discoursivity

AUTEUR

HENRI PORTINE

Henri Portine

B.E.L.C.-I.N.R.P.

Paris DRL, Université Paris-VII