

# ILLETTRISME ET PARADOXE DE LA SOUFFRANCE

SYLVIE L'HEUDÉ

## ÉCRIRE POUR RELIER PRAXIS ET RECHERCHE

La genèse du questionnement de la thèse « *Contribution à l'étude de l'illettrisme : dynamique associative et stratégies des acteurs en formation* » s'intéresse à l'apprentissage de la lecture chez un public de jeunes élèves en difficultés scolaires.

Dans mon parcours de formation initiale, avant même d'être institutrice, j'avais obtenu une Licence en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse où je fus sensibilisée à une méthodologie de recherche-action. Riche de cette formation, au fil de mon parcours d'enseignante tant en France qu'à l'étranger, j'ai toujours tenté de comprendre, comment les élèves entraient en apprentissage et comment en tant qu'acteur /chercheur, à travers mon enseignement je pouvais les accompagner dans leurs apprentissages.

Afin de cerner comment et pourquoi de jeunes élèves sont en difficultés pour apprendre à lire en cycle 3 (à cette période je suis institutrice) je vais très vite m'intéresser à un public adulte. En effet, mon hypothèse de départ était la suivante : si je comprenais comment un public illettré apprenait à lire, je pourrais remédier, en

classe, aux difficultés que rencontrent les élèves. C'est ainsi, que je vais m'intéresser à un public illettré en formation dans différents espaces associatifs et analyser la dynamique de formation mise en œuvre.

Qu'est-ce qui motive de jeunes illettrés, en rupture avec l'école, à s'inscrire en formation ? Quelles stratégies les formateurs mettent-ils en œuvre pour enseigner ?

C'est par ces questionnements pragmatiques que j'aborde mon parcours de doctorant. L'écriture des observations notées dans les différentes associations, l'investigation paradigmatique puis la mise en concepts à travers la lecture d'ouvrages théoriques afin d'appréhender la réalité du terrain s'élaborent parallèlement à mon itinéraire de formation. Les interactions apprentissage/enseignement sont interrogées dans leurs multiples facettes. Cette recherche sera présentée aux questionnements d'un groupe de recherche constitué de professeurs, jeunes docteurs et doctorants impliqués dans l'Éducation ou la Formation... Ces échanges ouvriront ce travail à une dimension d'écoute et de partage à travers une dynamique de groupe et permettront une appropriation singulière.

Mon travail de thèse s'inscrit dans la dynamique de lutte contre l'illettrisme. Au fil du temps, différentes étapes vont être mises en relief. Cette recherche s'éveille

progressivement depuis un empirisme de praticiens pour s'articuler ensuite, par emboitements, dans l'heuristique de la modélisation d'un système de formation d'acteurs illettrés / formateurs.

## **MODÉLISER POUR LIRE LA COMPLEXITÉ FORMATIVE**

La modélisation tente d'appréhender la réalité articulant pragmatique et théorie. Pour cela, trois états de modélisation, ont été successivement construits et articulés avec un ensemble de concepts théoriques :

- un questionnement autour de la lecture.
- une étude des paradigmes de la souffrance, à travers le regard des philosophes, des psychanalystes, des sociologues, des cognitivistes, des pédagogues.
- et « *une ballade* » transdisciplinaire dans l'imaginaire, à travers les apports de différentes sciences.

Cette recherche a mis à jour une approche globale et complexe du système de formation [apprenants/formateurs]. C'est pour aborder le baroque (empirico-théorique) de ce système de formation que trois états de modélisation ont été construits. La conception de leur emboitement est conservée au fil de cette recherche. Ce sont les limites et les dissonances d'un état de modélisation étudié qui m'ont contraint à inventer une modélisation nouvelle, me permettant de poursuivre ma quête de sens dans le baroque de la réalité complexe du système de formation.

L'état initial, de la recherche a relevé, à travers, une analyse de contenu à dominante positiviste le rôle joué par les concepts empiriques de marginalité, de souffrance et d'apprentissage. Il a proposé une modélisation de la dynamique « **souffrance – apprentissage** ». Cette modélisation s'est articulée ensuite autour de deux pôles souffrance et apprentissage afin de décrypter les changements observés. Cependant, ma modélisation s'est révélée être surtout, de l'ordre d'une « cybernétique

de premier ordre », où le sujet demeure appréhendé de « l'extérieur ».

Devant la difficulté méthodologique de saisir les changements où des apprenants entrent en dynamique d'apprentissage, j'ai ouvert une perspective conceptuelle analogue à celle du « *trou noir* » inspiré des travaux de G. Lerbet (1992). Le savoir n'exclut plus alors l'idée d'incomplétude et de vacuité. En effet, il procède de la connaissance qui fait sens et de l'information redevable de la culture d'où l'idée de la conjonction de deux formes de savoir : le savoir-gnose, le savoir-épistémé construit en extériorité. La limite méthodologique, avec un questionnement qui reste alors en suspens, m'a laissé un sentiment d'insuffisance.

Cet état initial de la problématique s'est conjugué ensuite avec un triptyque théorique « illettrisme-lecture-apprentissage ».

En évoquant l'histoire de l'alphabétisation des Français j'ai décrit le passage d'une France quasi alphabétisée à une France qui doit compter avec l'illettrisme. La perspective de cette étude a mis alors, en évidence le regard porté sur l'illettrisme, selon une conception plutôt dualiste opposant lettré/illettré. En articulant, le bien et le mal, l'ordre et le désordre, j'ai inséré le savoir dans le champ du non-savoir et réciproquement.

En investissant la lecture, j'ai appréhendé l'enseignement traditionnel pour m'intéresser ensuite à ses différentes méthodes d'apprentissage. Les apports de la linguistique, où la lecture devient une construction de significations pour le sujet, ont ouvert un espace à l'investigation de l'imaginaire. Dès lors, la lecture est devenue un acte d'apprentissage complexe.

L'apprentissage apparaît comme un processus cognitif très complexe où s'intègrent la variété des façons d'apprendre (praxis) et le « pilotage » (méta-niveau lié à l'expression de l'activité). Enfin, l'appréhension du « paradoxe » dans l'apprentissage a éclairé l'autonomie du sujet apprenant. En effet, ce sont les processus *auto-hétéroréférentiels* ou *énactifs*<sup>1</sup>, à l'image du paradoxe, qui font émerger l'autonomie du sujet. Dès lors, en m'ins-

1. Les travaux de F. Varela en neurobiologie lui ont permis d'investir le champ de la cognition nourri de ses nouveaux apports. Il invente le concept d'enaction. F. Varela dans son ouvrage (*Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, 1988). « *L'approche énaïve de la cognition (...) insiste sur deux notions corrélées : – la perception consiste en actions guidées par la perception, – les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidées par la perception.* » (F. Varela, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : éd. La Découverte, 1996, p. 29.) « *Dans la théorie de l'enaction, on cherche (...) principalement à déterminer non pas la manière de récupérer les données d'un monde indépendant du sujet percevant, mais les principes communs ou les connexions pertinentes entre les systèmes sensoriel et moteur qui expliquent comment l'action peut être guidée par la perception dans un monde dépendant du sujet percevant.* » (*Ibid.*, p. 29-30.)

crivant dans la pensée de F. Varela, l'intelligence « devient la capacité d'entrer dans un monde partagé de significations. »<sup>2</sup>

L'état suivant, décrit l'évolution de la modélisation en dynamique à travers les relations entre deux registres stratégiques d'apprentissages, soit la personne (formateur ou apprenant) et le groupe, soit le couple formateur/apprenant. Les relations étudiées à travers une modélisation, dépeinte sous la forme évocatrice d'« une roue de formation », intégrant le triptyque de Crozier : Ressources-Contraintes-Finalités (R-C-F) des apprenants et des formateurs, sont un début de décryptage de changement susceptible de dépasser la souffrance relevée dans l'état initial.

Au fil de mon investigation, la souffrance est appréhendée en interdépendance avec d'autres processus psychiques et elle s'inscrit dans une représentation tragique de la vie<sup>3</sup>. Ainsi, en lien avec la connaissance, la souffrance s'inscrit dans l'esprit du sujet en tant que limite, voire limite de limites. C'est là le paradoxe de la souffrance, limite de limites, limite sans limite, toujours approfondissable puisque inscrite dans l'incomplétude de la connaissance. Dans cette perspective, l'apprentissage / souffrance devient un seuil à franchir, une limite à dépasser. Cette souffrance pourra alors être interrogée dans l'interaction « être en soi / être ensemble » où le « je » n'est jamais rempli mais toujours à remplir et se

remplit sans cesse, comme un perpétuel retour sur soi. Enfin, c'est la perception d'un « je » qui est interrogé. Le « je » existe-t-il uniquement comme jeu social ? Tragique ? Le « je » existe-t-il en interaction avec autrui pour créer la vie sociale ? De ces articulations ont dérivé des propriétés émergentes dont les « je » peut-être, dépourvus de « moi », sont les constituants élémentaires. Le « moi-virtuel », construit par le cerveau, est-il une ingéniosité merveilleuse de séries d'illusions de l'utilisateur pour lui-même ?

La méthodologie de l'état ultérieur qui découle de ces curiosités conceptuelles, a permis d'articuler les interactions entre les stratégies de l'apprenant et celle du formateur. Cette approche herméneutique a dévoilé des interactions que j'ai lues comme paradoxales. Pour donner cohérence et cohésion à cette dynamique stratégique, j'ai été alors amenée à prendre en compte les processus auto/hétéro-référentiels. Ces processus émergents, de l'ordre d'une rationalité paradoxale (G. Lerbet) ou de l'enaction (F. Varela), ont souligné le rôle joué par l'autonomie du sujet, même si cette dernière ne saurait être « transparente » aux yeux d'autrui, voire évidemment du sujet lui-même. Le regard porté sur ce modèle a relevé le rôle qu'il convient d'attribuer à la fois, au « couplage structurel » et à la « clôture opérationnelle »<sup>4</sup>, car en lisant, le sujet construit son savoir sur le monde et se construit personnellement.

2. F. VARELA et E. THOMPSON et E. ROSCH, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil, p. 281.
3. Un exemple extrait d'un entretien, pour illustrer la souffrance d'un apprenant. « Qui m'aide quand je ne sais pas remplir mes papiers ? Moi, je remplis toujours mes papiers, mais bon quand j'ai un petit trou de mémoire, j'ai ma femme qui m'aide, ou alors j'ai ma mère. » Êtes-vous, parfois gêné, par rapport à vos enfants ? « Beaucoup, beaucoup parce que j'me dis que mes enfants doivent se dire en eux-mêmes, ils doivent avoir honte de moi parce que je ne sais pas écrire. Et enfin j'écris difficilement, et donc c'est ça que je me dis en moi-même. Mes enfants sont petits, j'me dis qu'ils doivent avoir honte... j'sais pas écrire alors que t'es père tu dois savoir écrire et tout ça. » (L'Heudé, S., 2000, *Contribution à l'étude de l'illettrisme Dynamique associative et stratégies des acteurs en formation*, Thèse de Doctorat, Université F. Rabelais Tours, sous la dir. G. Lerbet., tome 2, p. 178.)
4. La clôture opérationnelle se définit ainsi dans l'œuvre de F. Varela qui s'appuie sur l'exemple de la vie de la molécule afin d'identifier le processus d'autonomie. « Une cellule émerge de la soupe moléculaire en définissant et en spécifiant la frontière qui la distingue de ce qu'elle n'est pas. Toutefois, cette spécification des frontières se fait à travers des productions de molécules, qui nécessitent la présence même de ces frontières. Il y a donc une spécification mutuelle des transformations chimiques et des frontières physiques. La cellule surgit elle-même de l'arrière plan homogène ; si le processus d'autoproduction s'interrompt, les composants cellulaires cessent de former une unité et retournent à la soupe moléculaire homogène » (H. Maturana et F. Varela, *Autopoiesis and Cognition : The Realization of Living*, Boston Studies in the Philosophy of Science, t. XLII, Boston, D. Reidel, 1980, p. 21-22. F. Varela, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris : Seuil, 1989 a, p. 21-22). Les membranes qui définissent la frontière produisent des molécules constitutives de la dynamique cellulaire ; qui produit des membranes. « La chaîne des opérations se referme, produisant une clôture opérationnelle, où les résultats de la production se retrouvent au même niveau que les agents de la production : avec une telle organisation, les distinctions habituelles entre le producteur et le produit, le début et le fin, ou encore l'entrée et la sortie, cessent d'avoir un sens » La boucle est bouclée : « une membrane est formée- des métabolites sont produits – une membrane est formée – . » « Dans une unité munie d'une clôture opérationnelle (...) la cohérence est distribuée à travers un cercle toujours recommencé, infini dans sa circulation, mais néanmoins fini dès qu'on regarde ses effets ou résultats comme une propriété de l'unité » (Ibid., p. 22). Dans la clôture opérationnelle, deux niveaux s'interpénètrent, de ce couplage émerge

## ACCOMPAGNER POUR CHEMINER ENSEMBLE

L'approche théorique et transdisciplinaire du paradigme de l'imaginaire m'a conduit enfin à considérer l'univers du quotidien comme un univers de reliance de la raison et de l'image. La lecture s'y est révélée être de l'ordre de l'expérience symbolique. Dans cette perspective, l'imaginaire et la souffrance sont articulés dans des liens complexes, inextricables. Dès lors, la lecture ne peut plus être uniquement comprise comme l'apprentissage de mécanismes de décryptages de textes. Certes, ces mécanismes sont indispensables et ne doivent pas être négligés dans toute formation, mais ils demeurent insuffisants pour que l'acte de lecture soit assumé par le lecteur lui-même. Apprendre à lire devient ainsi un acte complexe d'apprentissage où rationalité et imaginaire s'alimentent mutuellement selon une nécessité propre à la pensée conjonctive.

En effet, si « *L'homme n'est complètement lui-même qu'en sortant de soi* » selon la belle expression de R. Abellio (1965, p. 179), sa réalisation émerge dans le paradoxe de la limite où pour exister l'homme doit assurer son ouverture au monde en reliant les éléments séparés constitutifs de ce monde. C'est une réalité de l'ordre du tragique, où souffrance / connaissance s'articulent mutuellement. La souffrance s'y inscrit en tant que limite. Dans cette perspective, l'apprentissage / souffrance devient un seuil à franchir, une limite à dépasser qui puise dans l'imaginaire sa créativité.

Cette nouvelle dénomination, née de cet élargissement laisse entendre que le soubassement de mon étude repose en fin de compte sur l'éthique du sujet formateur comme sur celle du sujet se formant, que le formateur doit aider à faire se construire. L'éthique devient dès lors, l'authentique garde-fou propre à vivre ensemble dans la société post-moderne, ce qui rend le sujet responsable de lui-même pour qu'il puisse conserver et promouvoir des liens de solidarité avec ses semblables dans une société à la fois plus vaste et plus éclatée.

Dans la période post-moderne qui émerge, le symbole va retrouver droit de cité ; ce qui implique qu'on y attache un regard nouveau et complexe. Appliqué à ma préoccupation vis-à-vis de l'illettrisme, il signifie qu'il importe de réinvestir et de réinvestiguer l'imaginaire dans cette affaire d'éducation. Or, à ce jour, mon interrogation s'arrête sur l'accompagnement d'adultes en formation professionnalisante. Accompagner en formation, c'est repousser ses limites (celle de l'accompagnateur et celle de l'accompagné) toujours un peu plus loin. Limite de limites, limite sans limite, toujours perfectible puisque inscrite dans un espace vacuitaire. Cette limite repoussée ouverte sur un espace vacuitaire génère une tension vécue comme paradoxale entre engagement/dégagement. Un « *engagement au sens propre de se donner en gage, d'avoir parié absolument sur cette capacité de l'autre à y parvenir et de lui transmettre ce qui lui est nécessaire (et qu'il ne connaît pas), pour qu'il y parvienne. Car faute de cet engagement, de cette confiance totale, l'autre a peu de chances de réussir cette confrontation forte et déstabilisante à soi-même que requiert et enclenche une formation qui opère. Et dégage, parce que cette transformation est un acte de possession de soi-même qu'il ne faut en aucune façon détourner de ce qu'il a à être, ce dont seul son auteur peut décider.* »<sup>5</sup>

Incarner au quotidien ce paradoxe, c'est « *parvenir à être conjointement engagé et dégage, où le dégage engendre de l'engagement qui engendre du dégage, ment qui engendre de l'engagement qui...* »<sup>6</sup><sup>7</sup>. Dès lors, l'accompagnement en formation ouvre un espace où le chemin se construit en marchant mais... ensemble.

Sylvie L'HEUDÉ

Docteur en sciences de l'Éducation  
Directrice du Site IUFM de la Vienne  
18, rue Jules Ferry  
86000 POITIERS

---

l'autonomie créatrice. « *La clôture opérationnelle d'éléments situés à des niveaux séparés produit un enchevêtrement des niveaux pour constituer une nouvelle unité. Quand l'enchevêtrement cesse, l'unité disparaît. L'autonomie surgit à cet entrecroisement.* » (Op. cit. p. 23.)

5. F., Lerbet-Sereni, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.
6. Cf. l'idée de clôture opérationnelle de F. Varela, ou de hiérarchies enchevêtrées chez Barel et Dupuy.
7. F., Lerbet-Sereni Frédérique, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABELLIO, R. 1965, *La structure absolue. Essai de phénoménologie génétique*, Paris : Gallimard, 532 p.
- BAREL, Y., 1987, *La quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*, Paris, Seuil, 352 p.
- BAREL, Y., 1989, *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 332 p.
- CROZIER, M. et FRIDBERG, F., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 504 p.
- DUPUY, J.P., 1982, *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Paris, Seuil, 282 p.
- DUPUY, J.P., 1994, *Aux origines des sciences cognitives*, Paris, Édition La Découverte, 190 p.
- DUPUY, J.P., « Sciences cognitives et sciences de l'homme », in, BESNIER, J.-M. (sous dir.), *Histoire des idées*, 1996, Paris : Ellipses, 144 p, p. 115-142.
- DUPUY, J.P., LIVET P. (sous la dir.) 1997, *Les limites de la rationalité, Tome I. Rationalité, éthique et cognition, Colloque de Cerisy*. 1997, éd . La Découverte, 454 p.
- L'HEUDÉ, S., 1990, *Contribution à l'étude de l'illettrisme*, Mémoire de DEA, Tours, Université François Rabelais de Tours, 131 p.
- L'HEUDÉ, S., 2000, *Contribution à l'étude de l'illettrisme. Dynamique associative et stratégies des acteurs en formation*, Thèse de Doctorat, Université F. Rabelais Tours, sous la dir. G. Lerbet., tome 1, 342 p., tome 2, 328 p.
- LERBET, G., 1990, *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, Paris, Éd. Universitaires, 174 p.
- LERBET, G., 1992, *L'école du dedans*, Paris : Hachette, 192 p.
- LERBET, G., 1995, *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : éd. L'Harmattan, 188 p.
- LERBET, G., 1995, *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*, Paris : Nathan, 286 p.
- LERBET, G., 1998, *L'autonomie masquée*, Paris : L'Harmattan, 168 p.
- LERBET, G., « Transdisciplinarité et éducation », in MORIN, Edgar, 1999, *Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle. Relier les connaissances*, Paris, Seuil, p. 426-429.
- LERBET-SERENI, F., 1997, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris : édition L'Harmattan, 220 p.
- LERBET-SERENI, F., 2002, *L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo : théorie, éthique et épistémologie d'un métier impossible*, Colloque.
- POPPER, K., 1984, *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris : Hermann, 160 p.
- VARELA, J. F., 1988 a, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil, 134 p.
- VARELA, J. F., 1988 b, « Le cercle créatif », in *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* sous la dir. de WATZLAWICK, Paul, Paris : Seuil, p. 329-354, 382 p.
- VARELA, J. F., 1989 a, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 256 p.
- VARELA, J. F., 1989 b, *Connaître les Sciences Cognitives. Tendances et perspectives*, Paris : Seuil.
- VARELA, J. F. et THOMPSON E. et ROSCH E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil, 378 p.
- VARELA, J. F., 1996, *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris : éd. La Découverte, 128 p.

