

- BARRE DE MINIAC, C. & LETE, B. (éds) (1997) : *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Coll. Pratiques Pédagogiques. De Boeck Université / INRP.

Cet ouvrage collectif regroupe 18 contributions, essentiellement de chercheurs universitaires. Selon l'introduction, il invite à comprendre la complexité des situations d'illettrisme et la nécessité d'« interactions entre les théories et les pratiques ».

Il a été conçu selon plusieurs options, et tout d'abord le choix de la pluridisciplinarité (très relative en fait ; la juxtaposition de recherches en psychologie en sociologie ne saurait en tenir lieu ; une seule des problématiques présentées est pluridisciplinaires).

Seconde option : une « pédagogie de la prévention » avant l'école, à l'école et autour de l'école (dont le principe pose problème), qui prenne en compte l'apprenti lecteur et scripteur « considéré dans ses dimensions cognitives, affectives, sociales et culturelles » et singulièrement ses acquis, son rapport à l'écrit, celui de sa famille, pour lui permettre d'élaborer « ses attentes et ses projets » et de s'approprier l'écrit.

Troisième option : l'objet d'apprentissage ne se réduit pas à une technique de lecture mais réfère à « l'ordre graphique : lire, écrire, compter » ; il ne se dit pas en termes de contenus mais de capacités, de compétences de base susceptibles de permettre des évolutions ultérieures (à supposer que les contenus n'incluent pas les compétences et capacités à former).

Quatrième option : « le pari de (se) situer à la confluence de l'action sur le terrain » et de trois « modes d'entrée dans la recherche sur les processus éducatifs auprès de publics en situation d'illettrisme » : la psychologie cognitive, l'histoire, l'anthropologie, la sociologie d'une part, l'observation des innovations d'autre part, et enfin l'observation de séquences de formation, de démarches pédagogiques (en fait ces deux dernières ne sont guère présentes).

Dans le cadre ainsi dessiné, la visée déclarée de l'ouvrage est de favoriser les interactions entre recherches et actions de « terrain », pour nourrir la formation des acteurs et formateurs engagés dans des actions contre l'illettrisme, et initier des recherches-actions procédant soit d'une logique d'action, soit d'une logique de recherche.

Quant à la question des apports potentiels de la recherche à l'action, l'introduction pose, comme allant de soi, que « la psychologie cognitive et la psychologie du développement sont en mesure de fournir des outils didactiques et des instruments d'observation directement applicables » et que les « études anthropologiques sont sans doute encore trop récentes dans le domaine des pratiques d'écrit, d'écriture notamment, pour que les acteurs puissent se situer dans une perspective applicationniste ». Après les justes critiques adressées à la linguistique appliquée, on aurait pu penser que les conceptions applicationnistes de l'action éducative sont désormais dépassées ; mais la psychologie cognitive se pose à son tour en discipline dominante et en lieu de production

d'outils immédiatement applicables dans le champ éducatif, limite sérieuse au principe de pluridisciplinarité.

L'intérêt et les limites de l'ouvrage apparaissent là, comme le confirment plus ou moins ses trois parties.

La 1ère partie, à dominante sociologique, est consacrée aux termes « illettrisme » et « illettrés ». Son intérêt tient surtout à l'opposition analysée entre sociologues et médias, entre chercheurs et acteurs de terrain.

Catherine Frier et Bernard Lahire montrent qu'il ne s'agit pas de concepts scientifiques. L'un et l'autre dénoncent le flou et la diversité des définitions, l'inflation des statistiques (de 1 à 40 % d'illettrés, voire plus!), les limites méthodologiques des enquêtes, y compris les commandes d'Etat.

L'un et l'autre débusquent des présupposés idéologiques qui dramatisent un fait que nul ne nie : des adultes sont en difficulté avec l'écrit, en lecture comme en production d'écrits. Les représentations qui prolifèrent dans la presse analysée par C. Frier sont significatives : l'illettrisme y apparaît souvent comme un fléau qui dévasterait un « quart monde » d'individus affligés de tous les maux physiques, psychologiques, économiques, sociaux. S'y associe un ensemble de présupposés qui n'ont rien de neutre : l'écrit - confondu avec le seul livre - serait le tout de la culture, le tout du savoir hors duquel il n'est point de bonheur personnel et social possible. Inspirée par une idéologie de « lettrés », la lutte contre l'illettrisme apparaît comme une véritable croisade menée par des « missionnaires » du droit au savoir. Le fait que, dans bien des cas, leur bonne volonté n'ait d'égale que leur incompetence, n'est jamais interrogé.

A l'apocalypse médiatique, les sociologues opposent des analyses :

- l'illettrisme n'est pas la cause mais la conséquence de l'exclusion économique, sociale, culturelle ;
- on a affaire à un problème d'acculturation à l'écrit, mode de communication et de représentation parmi d'autres, dans une société où le livre n'est plus l'objet culturel par excellence, où les écrits se diversifient, où prolifèrent des myriades d'écrits médiatiques, cathodiques, télématiques... diffusés par des machines sophistiquées qui ne sont pas à la portée de tous, mais dont la maîtrise devient l'une des clés majeures de l'accès à la culture, au monde du travail.

L'illettrisme résulterait d'une difficulté à comprendre la valeur symbolique de l'écrit dans une société en mutation. Crise culturelle? Bouleversement des modes d'accès au savoir? Mutation des repères culturels? Quoi qu'il en soit, la « raison graphique » joue un rôle plus essentiel que jamais dans la structuration, la conceptualisation de l'information, et sa maîtrise est donc l'une des conditions de l'insertion sociale et du développement personnel.

Cette 1ère partie présente par ailleurs une confrontation intéressante entre le point de vue critique de bon nombre de sociologues et celui d'acteurs engagés dans la lutte contre l'illettrisme.

Bernard Falaize, sociologue et membre du GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme), estime que les critiques sont démobilisatrices dans la mesure où elles n'aboutissent ni à une définition satisfaisante de l'illettrisme, ni à une réflexion conduisant à une alternative opératoire. Il plaide pour une confrontation des savoirs scientifiques et des savoirs d'expérience, dans une recherche qui porterait non pas tant sur l'analyse des discours que sur l'analyse des problèmes de personnes concrètes en difficulté avec l'écrit.

Malentendu, répond Bernard Lahire. Dialogue de sourds entre l'ordre de la cognition et celui de l'action, entre l'attitude de « constructivisme scientifique » du chercheur et l'attitude de « réalisme » des politiques, des acteurs de terrain. Le travail du chercheur tend à l'éclaircissement, l'élucidation, l'explicitation (y compris des discours critiques) : il n'a à proposer « ni jugement, ni conseil, ni leçon, ni recette », ce n'est pas de son ressort.

Ni l'un ni l'autre n'a tort. On ne saurait en effet attendre que la sociologie (ou la psychologie...) produise ce pourquoi elle n'est pas faite. On ne peut qu'être d'accord par ailleurs avec le vœu d'une recherche intégrant l'expérience professionnelle des acteurs de terrain et des savoirs scientifiques. Mais suffit-il d'observer des discours et des personnes en difficulté avec l'écrit - d'un point de vue sociologique ou psychologique - pour définir les contenus, les modes d'enseignement et d'appropriation qui permettraient de prévenir ou résoudre le problème ?

La 2e partie, à dominante psychologique, porte sur « la prévention de l'illettrisme à l'école et hors de l'école ». Plusieurs points de vue y apparaissent, mais leur différence n'est pas problématisée.

Pour les uns (S. Rativeau & coll., B. De Cara & coll., C. Gaux & coll.) la grande affaire est de construire des logiciels de diagnostic pour le « dépistage » d'apprentis lecteurs « à risque » ou en difficulté, et les batteries d'exercices de « remédiation » correspondants. Le cadre théorique dominant est celui de la psychologie cognitive. On a là implicitement un amalgame contestable entre action éducative et action thérapeutique, illettrisme et pathologie. Le débat est ancien, notamment en matière de psychologie scolaire. Force est de constater que les travaux de psychologie sur les effets pervers de tels dépistages et notamment les dépistages précoces (travaux dont les textes officiels sur l'aide aux enfants inadaptés à l'école primaire tiennent le plus grand compte) ne semblent pas connus des auteurs, sans parler de l'effet Pygmalion...

Pas plus que les recherches en didactique du Français, sur l'enseignement/apprentissage de la lecture, de la production d'écrits, qui procèdent de conceptions fondamentalement différentes du langage écrit, de son appropriation et du traitement didactique des difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, la production d'écrits est rarement abordée, et de manière fort rapide. C'est la lecture qui importe, selon le modèle dominant en psychologie cognitive où l'identification des mots est première. Quant aux aspects langagiers liés aux dimensions pragmatiques et sémantiques de l'écrit, ils sont absents (à une exception près) ou réduits à des acceptions réductrices compatibles avec le cadre théorique.

D'autres contributions renvoient tout aussi implicitement que les précédentes, à des conceptions différentes des bases des apprentissages de l'écrit. Ainsi L. Allal confirme les effets négatifs du redoublement les deux premières années du Primaire et recommande des situations de communication complexes, de recherche, de résolution de problèmes. Yves Prêteur insiste sur l'importance de pratiques de l'écrit diversifiées, fréquentes, personnalisées pour l'acquisition de compétences, de représentations de l'écrit efficaces, sur l'importance d'un partenariat éducatif impliquant contrats et projets, et une définition rigoureuse des rôles et des responsabilités de chaque partenaire. J. Biarnès plaide pour une production d'oral à fort enjeu pragmatique, et des situations d'oral, d'écrit commandées par l'exigence de communicabilité, où tous les registres soient requis, à condition qu'ils soient pertinents, et où la lecture, la production d'écrits se vivent comme activités de résolution de problèmes. Ainsi peut se constituer un espace d'apprentissage où la médiation du maître joue un rôle essentiel.

On retrouve là, entre autres, des principes pédagogiques, didactiques, qui ont fondé les recherches INRP en didactique du Français au niveau du Primaire, pour lesquelles la base des apprentissages langagiers est la construction du sens. Elles s'opposent fondamentalement aux recherches qui appliquent un modèle psychologique d'apprentissage basé sur des techniques d'identification, d'assemblage de mots, la compréhension de textes venant ensuite. Une opposition classique qui reste à l'état d'implicite. Comment les apprentissages font-ils sens pour les élèves? Quel rapport au langage écrit, aux pratiques de l'écrit se construit? Quel modèle didactique est le plus favorable à une appropriation durable des savoir-faire, des savoirs? Le fait que le modèle psychologique corresponde au modèle d'enseignement dominant est-il pure coïncidence? Ces questions - didactiques - ne sont pas posées.

Signalons enfin la contribution de Gérard Vergnaud, psychologue des apprentissages mathématiques (ou psychodidacticien si l'on préfère) qui traite de l'illettrisme en mathématiques, mission impossible s'il en est. Il y a là des éléments qu'on pourrait retenir pour une discussion des épreuves diagnostiques centrées sur la « lecture » de mots et de non-mots, encore que cette discussion ne soit pas ouverte dans l'ouvrage.

Echouer dans une classe de problèmes ne veut pas dire qu'on échoue dans les autres (encore faut-il qu'on ne cantonne pas les évaluations à certaines classes de problèmes). On peut aider les enfants à surmonter leurs difficultés en partant de ce qu'ils comprennent et en les aidant à comprendre les liens des problèmes entre eux. Si l'on prend la question des structures multiplicatives (contrairement à une opinion reçue au Ministère de l'Éducation), les enfants, à la fin du CM2, maîtrisent la proportionnalité, mais certains problèmes de proportionnalité restent difficiles et le resteront au collège, voire au lycée.

La compétence ne peut être exprimée en termes de tout ou rien que pour des classes de situations en nombre très réduit. Il convient de se méfier de distinctions telles que : compétences de base, compétences approfondies, compétences remarquables, lorsque celles-ci ne s'appuient pas sur des analyses scientifiques. G. Vergnaud insiste sur la complexité du réseau des compétences

mathématiques, le fait qu'il n'est structuré que par un ordre partiel et non total (que dire alors des compétences langagières!). Il faudrait, dit-il, distinguer des grandes catégories de situations et d'opérations de pensée qui permettent d'approcher les compétences plutôt que de distinguer des niveaux et des stades de développement et d'appropriation trop grossiers pour être opératoires.

On retiendra (en pensant à la lecture, à la production d'écrits) l'intérêt de la notion de schème pour conceptualiser l'organisation d'une activité, sa conduite pour une classe de situations données. Elle inclut : un but, des règles qui ont pour fonction d'engendrer l'activité ; des invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes à fonction de sélection et traitement de l'information) ; des possibilités d'inférences (à fonction de calcul hic et nunc). Je ne peux m'empêcher d'y voir quelque analogie avec les composantes pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques du « tissu » écrit. De quoi réfléchir en tous cas.

La 3e partie consacrée aux « stratégies de formation chez l'adulte » comprend essentiellement des contributions de chercheurs universitaires plus ou moins impliqués dans la formation d'adultes illettrés, mais aussi deux contributions de formateurs de formateurs associatifs plus ou moins intégrés au milieu universitaire. Son intérêt réside dans la pluralité des points de vue, relativement représentatifs de l'apport potentiel des chercheurs aux actions de formation d'adultes à la lecture/production d'écrits.

Signalons en écho à la 1re partie, une mise en question des définitions de l'illettrisme, dans deux remarquables synthèses, celle de H. Lenoir sur les différentes dimensions du problème, celle de J. M. Besse sur les incertitudes de la délimitation du champ.

Certains chercheurs travaillent de manière plus ou moins centrale sur les représentations des apprenants, leur relation à leur illettrisme, à l'écrit.

Ainsi N. Changkakoti et L. Rieben (Genève) montrent que la connaissance des facteurs externes (contexte dans lequel vit la personne illettrée) ne suffit pas : les facteurs internes, tels que la capacité de la personne à prendre de la distance par rapport à son histoire, jouent un rôle important.

J. M. Besse (Lyon) met en évidence le caractère central du rapport à l'écrit construit par les adultes illettrés. L'écrit est - pour les personnes observées - avant tout un code abstrait. La multiplicité de ses caractéristiques langagières, de ses fonctions et de ses usages sociaux, des modalités de ses pratiques en lecture et en production, reste nébuleuse. Ces personnes s'avèrent incapables, par exemple, d'explicitier ce qu'elles font quand elles lisent, et confondent dictée et expression écrite. Je serais tentée de voir là un effet des apprentissages scolaires traditionnels centrés sur le code et l'orthographe, bloquant ainsi l'accès au langage écrit. Mais ce problème, d'ordre didactique, n'est pas posé.

D'autres chercheurs décrivent ou mettent en place des formations à l'écrit. V. Leclerc (Lille) décrit des modes d'action pédagogique, didactique visant à développer les compétences de production d'écrits, en se focalisant sur la

transmission de savoirs sur la langue. Elle constate que, sur 23 séquences observées, 16 sont polarisées sur la langue, et singulièrement l'orthographe, la syntaxe ; les dimensions sémantiques et pragmatiques du texte étant à peu près absentes. La stratégie, où domine la parole du formateur, est relativement stéréotypée : présentation magistrale, puis mise en activité des apprenants et correction. Les 7 autres séquences, qui portent sur la production, la compréhension d'écrits ont recours à des stratégies où les initiatives, l'observation, la réflexion des apprenants ont leur place et font émerger des savoirs plus diversifiés. Je suis tentée là aussi de rapprocher ces observations de recherches INRP en didactique menées à l'école primaire sur la production d'écrits (EVA) et la résolution de problèmes en Français (RESO). Et si les formateurs d'adultes (comme certains chercheurs) tendaient à reproduire implicitement les modes d'action pédagogiques, didactiques dominants dans leurs propres apprentissages ? Un problème didactique, dont les implications sur la formation des formateurs sont fortes, et qui mériterait d'être posé.

J. Fijalkow (Toulouse) présente, lui, une recherche-action « Apprendre à lire-écrire autrement », dérivée d'une recherche antérieure, menée au niveau Primaire, dans des quartiers difficiles. Les principes d'action pédagogique, didactique réfèrent à un modèle d'apprentissage dont la base est le sens : partir des savoirs des apprenants, dans des situations de lecture-écriture appelant des écrits de l'environnement et mettant en jeu des fonctions diverses de l'écrit ; des situations-problèmes impliquant une exigence de « clarté cognitive » ; des apprentissages régulés par une évaluation formative. Le modèle de lecture, inclut des opérations de repérages sémio-pragmatiques, de repérages d'indices de signification contextuels aussi bien que grapho-phonétiques où les processus d'anticipation-mémorisation jouent un rôle important. La parenté avec des recherches de longue date en didactique de l'INRP (que l'auteur ne cite pas) est frappante.

Avec J. M. Boucheix, B. Lété, D. Zaggar et C. Jourdain (Dijon), on retrouve les modèles théoriques et les conceptions dominants de la psychologie cognitive appliquée. Leur intervention dans des formations à l'écrit de personnels communaux bloqués dans leur carrière ou par la modernisation des outils de travail en raison de difficultés avec l'écrit (et le calcul), porte essentiellement sur des évaluations en début, au cours et en fin de formation sur la base du logiciel ECCLA (Évaluation diagnostique des capacités cognitives du lecteur adulte). L'évaluation diagnostique permet de déterminer le profil cognitif de chaque sujet et de constituer des groupes de niveaux selon les types de difficultés rencontrés pour lesquels seront conçus des objectifs pédagogiques et des actions de remédiation (où l'on constatera que le temps consacré à l'orthographe, à la syntaxe est le plus élevé, par rapport à la lecture ou la production d'écrits).

On peut là encore se poser des questions d'ordre didactique que les auteurs ne se posent pas : et si les difficultés en orthographe, en syntaxe étaient le symptôme de dysfonctionnements textuels, discursifs d'ordre pragmatique, sémantique ? C'est du moins ce que montrent, entre autres, les recherches du Groupe INRP EVA, et celles de J. Fijalkow, de J. M. Besse. Au demeurant, les résultats des évaluations sont porteurs de questions sur la validité écologique

d'études de ce type : si on constate une amélioration significative des performances de bas niveau (traitements visuels, phonologiques...), il n'y a pas de relation avec la compréhension de textes. De plus, disent les auteurs justement, il serait nécessaire d'évaluer les effets de la formation sur les performances ultérieures en situation de travail et aux concours professionnels.

La contribution de S. Couderc (Dijon), formateur de formateur dans un cadre associatif, se distingue dans la mesure où il présente un réseau d'actions de longue haleine, du point de vue d'utilisateurs de la recherche, et dans une perspective explicitement pluridisciplinaire.

S'il privilégie la psychologie cognitive, il a recours également à des travaux de neuropsychologie, de linguistique, de sociologie, de didactique, pour construire son propre cadre de référence, compte tenu du caractère pluridimensionnel des problèmes de formation à résoudre. C'est dire qu'il n'est pas question là d'applicationnisme.

La recherche peut jouer des fonctions très diverses dans les actions mises en place : enraciner ces actions sur des bases conceptuelles et des fondements théoriques qui en assurent la pertinence et la cohérence ; mieux comprendre ce qui fait difficulté pour construire des aides appropriées ; analyser les pratiques pédagogiques ; nourrir la formation des intervenants ; inspirer des recherches-actions dont certaines aboutissent à des productions. On remarquera à ce sujet une conception faible de la recherche-action qui se limite à une réflexion à partir des actions conduites. Il est vrai que J. Fijalkow lui, dit tout net que la recherche-action, ce n'est pas de la recherche. Tant il est vrai que le terme est des plus polysémiques...

S. Couderc termine par une réflexion sur les problèmes que pose la prise en compte de la recherche dans des actions de formation. Problèmes liés à l'accessibilité de la recherche, et par exemple : comment s'y retrouver dans la diversité des points de vue, des courants, des débats ? Quid de l'importance des processus grapho-phonologiques pour apprendre à lire ? Comment repérer les orientations théoriques les plus intéressantes pour l'action pédagogique ?... Problèmes liés aux personnes en difficulté, et notamment la nécessité de se construire un cadre de référence pluridisciplinaire alors même que les études pluridisciplinaires sont rares... Problèmes liés aux compétences des praticiens : les difficultés de l'évaluation diagnostique et plus encore de la remédiation pour laquelle la recherche donne peu de pistes... Suivent des questions à la recherche inspirées par les savoirs d'expérience des formateurs et des propositions pour favoriser la complémentarité et l'enrichissement mutuel entre « recherche fondamentale et pratique pédagogique ». Citons entre autres « des études communes chercheurs-praticiens ».

Il se pourrait que des réponses à cet ensemble de questions soient à chercher du côté de recherches-actions en didactique, mais dans une acception praxéologique plus exigeante que celles de J. Fijalkow et S. Couderc : d'effectives recherches où les objectifs de connaissance et les méthodologies répondent effectivement à des critères de scientificité, où les objectifs d'action

répondent à des problèmes de formation dûment cernés, conceptualisés. Validité scientifique et validité écologique allant de pair.

L'ouvrage - notamment la 2e partie - aurait pu introduire les formateurs d'adultes à ces recherches, à leurs contenus comme à leur méthodologie. Dommage...

La conclusion de l'ouvrage comporte certes des éléments à retenir sur le poids de la norme sociale, la responsabilité de l'école, le pragmatisme nécessaire, la nécessité d'une stratégie de recherche dans la lutte contre l'illettrisme.

Mais le lecteur y trouve aussi des affirmations aussi péremptoires que contestables, par exemple à propos des savoirs enseignés (dont il n'est guère question par ailleurs). Selon l'auteur, l'école, tout comme les médias, transmettrait une « culture de la compétition et de la consommation » qui interdirait aux personnes a priori exclues « car ne possédant pas un niveau de richesse suffisant pour y participer » d'acquérir la maîtrise de l'écrit. Il cite à l'appui de sa position « le parcours de certains manuels scolaires » jugé « édifiant » : « les publicités détournées y sont de règle et des exercices qui prétendent trouver » du sens « à celles-ci sont proposées aux enfants » (sic). Comme on l'a vu plus haut, de bons esprits pensent a contrario qu'un des aspects-clés de l'appropriation du langage écrit - pour les enfants comme pour les adultes - passe par la prise de conscience de la fonctionnalité des écrits et de leurs usages dans la vie sociale, y compris des usages ambigus des écrits publicitaires qu'il s'agit d'apprendre à lire à distance critique.

On est là au coeur de problèmes que l'ouvrage ne pose pas, sinon très incidemment : et si l'illettrisme était engendré aussi par des contenus obsolètes d'enseignement/apprentissage scolaires centrés sur le code, l'orthographe et la syntaxe, et des modes d'appropriation centrés sur un modèle réception/application/correction ? quel pourrait être l'apport des recherches-actions en didactique du Français menées au niveau de l'école primaire - qui proposent des pratiques et des conceptions actualisées des savoirs et des apprentissages scolaires et qui décrivent les effets de différentes conceptions didactiques - pour mettre en place des formations d'adultes en difficulté avec l'écrit ?

Hélène ROMIAN



