



formation

Ce texte de Dominique Vachelard s'inscrit dans la participation de Brioude ville-lecture et du Centre International Environnement et Loisirs de Brioude à la réflexion concernant la lutte contre l'illettrisme en Haute-Loire. Il a été écrit à l'issue d'une première réunion organisée par le Centre Régional Illettrisme Auvergne à destination des participants (institutions, organismes, associations...).

Lutte contre l'illettrisme : un cahier des charges pour la formation d'adultes.

Précisons d'abord que cet écrit peut être lu par chaque responsable, acteur, partenaire de la lutte contre l'illettrisme, et être reçu tel un possible cahier des charges spécifique à une formation d'adultes à la lecture et à l'écriture, ainsi que le titre le suggère, mais que sa vocation peut être beaucoup plus générale et concerner nombre de démarches d'apprentissage.

Son articulation est volontairement théorique, c'est-à-dire qu'il énonce des principes, sans les expliciter ni les référer pour alléger sa lecture, et qu'il conduit à partir de ceux-là des inférences, qui correspondent alors au niveau de mise en œuvre pratique des situations dans un contexte de formation.

Ainsi, sera initialement évoquée une possible définition du concept d'illettrisme, passage indispensable et préalable à celui de l'exposé de ses modalités d'application dans des processus qui visent à sa remédiation, déclinaison qui fera l'objet d'une deuxième partie, et qui (re)présentera pour partie le fonctionnement des ateliers lecture au Centre de Formation CIEL à Brioude.

1. Une définition de l'illettrisme

Nous tenterons de cerner plus précisément cette notion complexe, dont la définition est très sensible en raison des conséquences sociales, économiques, politiques, pédagogiques, etc., que son contenu est capable de générer, et qui représentent la « réalité » des enjeux liés aux usages et apprentissages de la lecture et de l'écriture dans une société donnée.

Nous allons, relativité de chaque point de vue ainsi que respect des positions concurrentes obligent, procéder à cette approche délicate par une simple formulation de quelques hypothèses. Démarche qui présente l'avantage de confier à notre texte un caractère très précaire et au contenu incertain, ainsi qu'à notre lecteur la possibilité de l'appréhender avec distance (celle qui le sépare de ses propres convictions ou, selon, celle qui sépare cet écrit de la corbeille à papiers la plus proche).

● L'hypothèse comportementale

Il nous faut tout d'abord formuler des prémisses qui soient en mesure de constituer un consensus minimal, à savoir celui de la lecture considérée comme un *comportement*, c'est-à-dire comme une *performance* susceptible de produire et traduire une manière d'être, d'agir ou de penser chez le lecteur (et non la seule *compétence* à déchiffrer, à oraliser un écrit, à révéler la maîtrise d'un quelconque « savoir de base », etc...).

Autrement dit, l'acte de lecture peut être évalué à la possibilité de comprendre **un texte** : unité minimale de la compréhension, puisqu'il a été en général produit par un auteur

avec cette volonté et cette impérative nécessité de constituer un tout cohérent et signifiant. Nous soulignons **un** texte, parce qu'il s'agit chaque fois d'expérience unique, qu'il est impossible de généraliser (chacun d'entre nous peut rencontrer des difficultés à lire **et** comprendre **un** texte, parce qu'il appartient par exemple à un domaine éloigné de nos propres préoccupations ou centres d'intérêts, activités professionnelles ou savoirs déjà construits). Evoquons au passage la possible extension du mot *texte*, dans notre conception de la lecture, à d'autres situations analogues, où les transferts peuvent être opérants et où seul change le support, vecteur d'information : c'est-à-dire à l'ensemble des autres pratiques culturelles.

Sur la base nécessaire de l'acceptation de la relative lisibilité de chaque texte, on peut alors écrire les égalités suivantes (ce que seule la permanence de l'espace graphique autorise de façon rigoureuse, à la différence de l'oralité, caractérisée par son évanescence) :

lire = comprendre un texte.

L'application d'un savoir algébrique minimum à cette formule nous permet d'introduire une négation, à la condition qu'elle apparaisse dans les deux termes de l'égalité, ainsi :

ne pas lire = ne pas comprendre un texte.

Fort de cette « démonstration », et en regard de la relativité de la compréhension évoquée précédemment, alors considérons le « ne pas lire » comme la manifestation de l'illettrisme, et donc sa possible définition comme l'impossibilité de (ou la difficulté à) comprendre un texte précis (dans un contexte déterminé, évidemment), sa valeur pouvant être mesurée par l'incapacité du lecteur à se comporter efficacement devant (ou grâce à, ou par, etc...) cet écrit.

● L'hypothèse systémique

L'acceptation du développement théorique ci-dessus a déjà des conséquences pratiques non négligeables pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation des adultes en difficulté dans l'usage de la langue écrite. Si l'on évalue un processus complexe, le comportement, alors il nous semble évident que c'est lui-même, le *comportement*, qui doit être l'objet des situations d'apprentissage. Ainsi c'est l'individu dans sa totalité, et même l'intégralité du groupe apprenants/formateurs, qui doivent être systématiquement et systématiquement pris en compte, dans toutes les dimensions évoquées au début de ce texte, à savoir cognitive, sensible et instrumentale.

● L'hypothèse historique

Nous n'approfondissons pas au-delà le précédent paragraphe, tant l'analyse systémique est présente dans l'ensemble de notre réflexion, et qu'elle figurera également de manière plus ou moins lisible dans la deuxième partie de ce texte.

Précisons cependant que notre approche résolument systémique des problèmes ne contredit en aucune façon une approche plus traditionnelle qui consisterait en une méthodologie analytique. Pas de contradiction, mais complémentarité des deux approches, la seule réserve que nous formulons se situe à un niveau logique : l'analyse systémique est d'une nature supérieure, plus évoluée (dans une perspective développementale) que l'approche analytique. Nous dirons que l'analyse de l'interaction (approche systémique) englobe cette dernière.

C'est une mise en perspective historique qui nous permet une telle affirmation. En effet, l'apparition des théories relatives aux systèmes est plus récente que celle des théories analytiques, qui peuvent être historiquement situées, si on leur associe l'adjectif cartésien, qui paraît les qualifier valablement. Elles correspondent à un stade plus avancé du développement du savoir humain, et même si elles ne peuvent prétendre à une objective vérité, celle-ci étant probablement hors d'atteinte des prétentions humaines, nous dirons simplement qu'elles présentent une certaine validité à l'intérieur d'un champ donné.

Bien que nous ne souhaitons aucunement prétendre que le développement de l'humanité calque celui de l'individu, certaines similitudes peuvent être mises en évidence. Notamment par rapport à ce qui précède, le fait que les développements des fonctions psychiques les plus élevées chez l'homme procèdent par généralisation et dépassement des stades antérieurs, mais que ces derniers restent et demeurent actifs et utiles dans toute la complexité des comportements observables de la personne. Cette vision historique est la seule qui puisse rendre compte des niveaux logiques de nature différente entre les méthodologies évoquées, et nous retrouverons cette hiérarchie plus avant lorsque nous envisagerons les aspects didactiques des dispositifs de formation.

● L'hypothèse linguistique

Au plan épistémologique, c'est-à-dire celui de la recherche de l'objet d'apprentissage et des moyens de le conduire en vue de produire des modifications comportementales, nous postulons que la langue écrite est une *langue spécifique*, très différente de la langue orale dans ses fonctions, son fonctionnement, ses conditions de production/réception, et plus généralement de son histoire (« *On parle dans sa langue maternelle, on écrit en langue étrangère* » J.P. Sartre).

Si cette hypothèse est acceptée (ce que la majorité des démarches d'enseignement en milieu scolaire ou dans la formation d'adultes paraît largement infirmer), alors l'apprentissage de la langue écrite peut être perçu comme un *apprentissage linguistique*, et, si nous poussons le raisonnement un tout petit peu plus loin, et que nous considérons

que dans un apprentissage complexe (le jeune enfant ou l'adulte issu de l'immigration qui découvre la langue orale, n'importe quel individu qui apprend à faire du vélo ou à nager, etc...) seule la pratique effective et contextualisée peut produire un développement, alors il devient risqué de faire une distinction *a priori* entre des situations de pratique linguistique et celles qui viseraient son apprentissage. Ce qui se traduit dans la mise en œuvre pratique et quotidienne des dispositifs de formation par la prise en compte initiale et unique de la *situation de vie du groupe*, ainsi que des contraintes qui pèsent sur cette vie, en raison des relations qui se nouent ou se dénouent, des difficultés qui apparaissent, des éventuels conflits ou incompréhensions, et plus généralement de la recherche de solutions aux problèmes qui se posent de façon complexe au groupe, ainsi qu'à chacun des individus qui le composent. Ou, pour résumer, par une *pratique linguistique*.

Et que celle-ci est première, qu'elle doit impérativement se situer en amont de toute volonté préalable de vouloir déployer le moindre arsenal didactique (objectifs, contenus, évaluations, etc...), lequel, s'il offre une marge de sécurité au formateur/enseignant (et rien qu'à lui !), masque la « *réalité de la situation de vie du groupe* » derrière un découpage arbitraire d'un certain savoir en éléments plus petits qui perdent leur signification par rapport à l'activité complexe à laquelle ils s'adressent. Ainsi en est-il de toute démarche qui pré-découpe le matériau linguistique afin de conduire de manière isolée des séquences d'enseignement, orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, expression orale ou écrite, etc... en pensant, qu'un jour, on ne saurait expliquer par quel miracle (mais il s'agit bien de ça), les apprenants parviendront à la synthèse de tous ces savoirs pour utiliser efficacement la langue écrite. Notons au passage que malgré tous les efforts des scientifiques depuis plusieurs décennies, cette prouesse n'a encore pu être accomplie par aucune des machines fabriquées par l'homme !

Ce qui ne revient pas à exclure les situations de réflexion, d'analyse, de compréhension, de systématisation par des exercices d'entraînement du matériau linguistique, bien au contraire ; mais qu'il est fondamental de bien les situer dans une échelle logique, hiérarchique, afin qu'elles puissent être intégrées à *leur place* dans un processus d'enseignement/apprentissage.

● L'hypothèse constructiviste

Ces remarques préliminaires étant annoncées, il reste à en envisager une, que prépare la fin de la phrase précédente, et dont l'évidence ne sera pas à démontrer, bien que le fonctionnement effectif des systèmes de formation/éducation semble, là aussi, démentir ; il s'agit de *l'hypothèse constructiviste*. Celle qui affirme que le savoir se construit par

l'apprenant lui-même dans une démarche de tâtonnement expérimental, et que personne ne peut rien *apprendre* à sa place. Chacun serait prêt à proclamer haut et fort son adhésion à ce noble principe, et pourtant, ainsi que cela a rapidement été déjà précisé ci-dessus, la plupart des situations didactiques sont mises en place dans une logique d'enseignement (celle des formateurs/enseignants), et non dans celle de *l'apprentissage*, ce que révèle la représentation dominante de l'éducation/formation, celle d'une *conception bancaire* de l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sa réduction à une possible transmission unilinéaire de la connaissance : depuis celui qui sait, à celui qui ne sait pas. Croyance qui ne manque pas d'induire des statuts respectifs d'autorité, de pouvoir, de savoir, etc.. implicitement ou explicitement attribués aux formateurs/enseignants ; statut dont sont, en principe, privés les apprenants, qui, dans ce cas, sont des enseignés ; mode passif oblige ! D'ailleurs, l'adoption seule de la terminologie « apprenant » dans le monde de la formation ne correspond bien souvent qu'à un artefact lexical, rien de plus, qui est en permanence contredit par la réalité des prises de parole, de l'importance qui leur est effectivement attribuée (Parole étant ici entendu au sens large, c'est à dire toute énonciation, verbale ou non-verbale, orale ou écrite...). Ce qui se traduit par un *découpage social du groupe* de façon verticale (formateur/apprenants) et par l'unidirectionnalité de l'information réellement prise en compte et qualifiée, de juste, vraie, utile, etc... Avec peu d'espace pour un véritable fonctionnement démocratique, dans un lieu de partage et d'échanges mutuels, avec des tutorats multiples, des prises de positions par rapport à des problématiques importantes, et des opportunités d'utiliser avec raison (au sens de motif) l'écrit (lecture et écriture), comme moyen de produire et/ou de confronter des points de vue différents et de construire des savoirs signifiants.

2. Une pratique de la complexité

Cette partie a une vocation plus pratique et plus descriptive de ce qui peut être utilisé dans un processus de formation organisé autour des théories précédentes, dont un exemple est fourni par le fonctionnement depuis 1998 des « ateliers lecture » animés par le Centre CIEL Formation à Brioude. Il convient de préciser que pour un « visiteur » quelque peu négligent ou trop enclin à ne considérer que l'apparence des choses, les situations pratiques de formation conduites à CIEL pourraient n'être perçues que comme de purs phénomènes isolés, alors qu'elles méritent de l'être comme la manifestation d'une volonté de conduire une démarche globale, cohérente et logique, dont les éléments, tels qu'ils se présentent, sont en étroite interaction.

Signalons aussi au lecteur que cette partie ne sera pas détaillée puisqu'elle n'est qu'un des développements possibles, et que chacun est capable d'appréhender derrière une simple évocation d'une situation pédagogique, l'importance et la nature des théories qui en fournissent l'articulation logique.

● La lecture, processus interactif

Il est facile de montrer que tout acte de lecture ne se réduit pas à la simple oralisation d'une forme écrite, celle-ci n'étant pas un signe de compréhension, mais que la compréhension globale d'un texte est le produit d'une interaction entre les unités graphiques qui le composent matériellement (ce qui est visible) et les connaissances que possède déjà le lecteur sur ce qu'il est en train de lire (ce qui est invisible, donc presque toujours ignoré dans la définition et la pédagogie de la lecture). Ce qui relativise, évidemment, le concept d'illettrisme.

En conséquence, le dispositif de formation coordonne ces deux axes complémentaires et nécessaires : une construction (ou une amélioration) des *techniques* (habiletés perceptives et stratégies cognitives), ainsi que du *capital culturel* qui doit être investi dans tout acte de lecture, sans oublier le réinvestissement. La dissociation qui est opérée ci-dessous est parfaitement illusoire, elle n'existe aucunement dans la réalité, mais elle est imposée par les contraintes de l'exposition séquentielle de la pensée au moyen du langage. Une remarque essentielle concerne la nécessaire prise en compte du *contexte* qui environne la lecture, puisque toute situation de communication ne prend son sens qu'à l'intérieur du contexte qui le précise.

-1- *L'approche technologique* consiste en une mise en évidence du fonctionnement de l'acte de lecture, spécialement celui du traitement spatio-visuel de la langue écrite et des stratégies cognitives qui lui sont associées. Plus clairement, la langue écrite est spécifique, entre autres choses, parce qu'elle se propose de transformer (= changer la forme, la nature, les fonctions...) ce qui fonctionne dans le conjoncturel, se déroule dans le temps et est un matériau pour l'oreille, en un autre qui se matérialise dans l'espace (le texte et son support), qui se caractérise par une forte organisation et s'offre à un autre sens plus performant : la vue. C'est un des premiers axes de travail qui est conduit avec les participants aux formations, et on lui associe généralement une réflexion sur la compréhension, une explicitation sur les stratégies mises en œuvre pour parvenir (ou non) à la compréhension, la recherche éventuelle des aides qui pourraient s'avérer utiles, etc.. Il s'agit là, d'une partie du champ spécifique de la méta-cognition.

Matériellement, ces temps sont accompagnés des entraînements nécessaires à consolider les savoirs et savoir-faire en

situation d'émergence, à l'aide d'outils didactiques, notamment informatiques, mais pas exclusivement.

-2- *L'approche culturelle* contribue à provoquer chez l'apprenant la construction des connaissances nécessaires qui pourront doter ses lectures d'une plus grande efficacité. Il s'agit de la culture en général, et plus particulièrement de la culture écrite, celle des objets de lectures (supports, producteurs, récepteurs, conservateurs... de l'écrit), mais aussi, et simultanément, des usages sociaux de la lecture ; plus trivialement : « à quoi ça peut me servir de lire aujourd'hui ? » (Surtout si l'on prend en compte l'aspect fragile des publics concernés et toutes les stratégies de contournement et d'évitement qui ont été élaborées par eux au cours de leur histoire particulière). Evidemment cette dimension culturelle n'est jamais réalisée isolément, mais de manière interactive dans l'exercice des multiples projets de lecture qui se présentent dans la vie du groupe et de l'individu, l'essentiel étant de construire, conjointement bien sûr, *la lecture du sens*, mais aussi *le sens de la lecture* ! C'est-à-dire toute sa signification, son utilité et sa spécificité dans notre monde hautement technologique, où son utilisation semblerait superflue; alors que le langage écrit est un des outils à la disposition de chaque individu pour re-construire la culture à l'intérieur de laquelle ces outils symboliques ont été fabriqués (là, on peut parler de transmission, mais celle qui s'exerce dans une dimension historique, intergénérationnelle, pas celle de la transmission verticale depuis celui qui sait vers celui qui est considéré comme ignorant).

Ainsi, dans un souci de cohérence, l'écrit est utilisé pour gérer la vie du groupe chaque fois que son usage est pertinent (et non de façon purement rituelle et caricaturale) : les emplois du temps, des listes, des tableaux, etc... sont donnés à voir aux apprenants qui sont conduits à s'y référer systématiquement parce qu'ils sont porteurs d'un certain développement, en ce sens qu'ils produisent, et sont interactivement produits par l'organisation.

-3- *L'interaction lecture/écriture*. Les deux termes définissent la position spatio-temporelle respective qu'occupe chacun de ces deux versants d'une même activité. Le recours systématique à des productions d'écrits par les apprenants, répond à des préoccupations plurielles.

Tout d'abord, lorsque nous utilisons *l'écriture en circuit-court* (avec le cahier des charges afférent), ce sont toutes les dimensions comportementales précédemment évoquées qui se trouvent affectées et interactivement sollicitées. En étant producteur du journal en circuit-court (avec les médiations qui ne sont pas relatées ici), les apprenants sont conduits à :

PENSER : un des rôles spécifiques de l'écriture est de produire de la pensée, et même d'autoriser l'exercice de

la pensée sur la pensée, pour peu que ces fonctions soient effectivement mises en évidence,

AGIR : il serait surprenant que les thèmes d'écriture ne soient en lien plus ou moins direct avec un ou des projets d'action, lesquels servent à provoquer et entretenir la motivation individuelle et collective, ainsi qu'en témoigne, par exemple, l'implication du groupe dans le projet local Semaine du Livre et de la Lecture organisée par Brioude Ville Lecture,

SENTIR : l'écriture est à la fois réceptacle et vecteur des émotions de chacun, en ce sens la lecture et le débat qui s'instaurent autour du support auto-produit, deviennent un temps affectivement très chargé, lui-même objet de réflexion pour pointer l'état collectif et en permanence actualisé de l'ensemble des apprenants, et offrir de prochaines pistes d'écriture et de lecture, et ainsi de suite dans un processus sans cesse renouvelé et orienté.

À un niveau logique supérieur, la réflexion sur l'activité même d'écriture (métacognition), permet d'engager avec les apprenants un des axes cognitifs prioritaires de tout le dispositif, celui de la particularité de l'écriture, sous des aspects quasi-existentiels (quelles raisons j'ai de lire ?, quelles raisons j'ai d'écrire ?). Le fait de s'être mesuré soi-même à la tâche difficile de production permet de s'interroger ne serait-ce que sur les conditions de production et de réception de l'information dans l'écriture par rapport à l'oralité.

Nous limitons volontairement cette description de pratiques à l'essentiel, et en conclusion, nous dirons que même si la partie théorique de cet article a pu dérouter ou irriter certains, la deuxième peut être lue comme la seule évocation d'une pratique de la formation d'adultes en difficulté face à la langue écrite.

Processus complexes, dispositif complexe, publics complexes, que nous acceptons d'affronter comme tels pour ne pas trop en affecter la nature spécifique...

Dominique VACHELARD 

Rien ne sert d'enseigner la grammaire et l'orthographe en de pesants exercices. Nous n'avons que faire d'une rigueur de façade qui ne serait pas soutenue par la puissance garantie de l'intérêt immédiat recherché par l'enfant.

(Jean Perrot, *Du jeu, des enfants, des livres*)

Lire, c'est aller à la rencontre de quelque chose qui va exister.

(Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver, un voyageur*)

Crise de l'écrit ?

Pour la cinquième année consécutive, les ventes de livres ont progressé en 2002 (+2,5%) grâce surtout à celles des hypermarchés (+5,5%) et des grandes surfaces culturelles (+3%), de la littérature de jeunesse (+5%) des poches, des BD et des livres pratiques (+4,5%). Même croissance des titres publiés (+2,6%).