



APPROCHES DE L'ILLETTRISME

MARSEILLE

1er et 2 octobre 1997

Actes

CENTRES RESSOURCES ILLETTRISME DE LA REGION PACA

Les journées régionales de communication «Approches de l'illettrisme » se sont déroulées à Marseille les 1er et 2 octobre 1997. Elles ont rassemblé plus de trois cents professionnels issus de structures d'accueil, d'organismes de formation, d'associations de soutien scolaire, mais aussi des personnels de l'Education Nationale, de la Défense Nationale, de la Justice, et des collectivités territoriales.

La Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) a permis, avec le soutien de la Délégation Régionale du Fonds d'Action Sociale (DRFAS), la réalisation de ces journées organisées par l'équipe du Centre Ressources Illettrisme de la région Provence Alpes Côte d'Azur.

Les organisatrices remercient tout particulièrement :

- . la Direction de l'IUFM et son personnel pour leur accueil et leur aide logistique,
- . les intervenants, animateurs, et exposants qui ont largement participé au bon déroulement de ces journées par la qualité de leurs contributions,
- . Christophe, stagiaire et auteur de « Si j'avais des ailes, je te prendrais par la main », texte qui illustre la plaquette de présentation.

Puisse l'organisation de ce type d'échanges entre différents réseaux d'acteurs contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles et permettre au plus grand nombre l'accès à un (ré)apprentissage de qualité.

OUVERTURE DES JOURNEES

◆ Madame PONSOT-COSTA,

Directrice du site IUFM de la Canebière

Je tenais à saluer, en cette ouverture, vos travaux sur l'illettrisme puisqu'en ce qui nous concerne, en tant qu'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, nous avons les mêmes objectifs et nous luttons pour les mêmes idéaux.

C'est pour moi un grand plaisir de savoir que pendant deux jours vont se dérouler des travaux sur l'illettrisme dans notre bel IUFM que vous aurez l'occasion de découvrir pendant les pauses.

◆ Daniel ARMOGATHE,

Directeur adjoint de l'IUFM, chargé de la communication.

Bonjour et bienvenue. Nous nous félicitons d'accueillir dans nos murs les gens qui luttent contre ce fléau qui est un triple fléau à mon sens : un fléau contre l'intelligence, un fléau social et un fléau contre la culture.

Nous, nous formons des professeurs des écoles qui vont à la base apprendre à lire aux enfants. Quelques-uns de nos enseignants se sont investis dans le multimédia comme source d'amélioration du travail de lecture. C'est donc à plusieurs titres que nous allons suivre vos travaux non seulement avec intérêt, mais peut-être aussi avec passion. Les intervenants et les chercheurs qui sont là auprès de vous vont donner des pistes et des moyens de réfléchir pour essayer de trouver des réponses à cette problématique.

Nous souhaiterions, à l'issue de ces débats, être destinataire de comptes-rendus pour nos formateurs qui les transmettront eux-mêmes à leurs étudiants, et seront une base à de futures rencontres. Bon travail et à bientôt.

◆ Jacques ROUX,

Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP).

Mesdames, Messieurs,

Il me revient en tant que Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle de vous accueillir et d'ouvrir ces journées régionales de communication sur le thème de l'illettrisme.

Avant tout, je remercie Madame la Directrice de l'IUFM et son équipe pour leur accueil et la mise à disposition de locaux spacieux, bien équipés, situés au cœur de Marseille. Cela nous montre à la fois l'ampleur des efforts qui ont pu être faits pour la redynamisation de ce centre, mais en même temps aussi toute l'étendue de la tâche qui reste, et elle n'est pas loin des objectifs de cette journée.

Si l'objectif majeur de cette manifestation est de permettre la rencontre entre des chercheurs, des formateurs, des acteurs de l'insertion, le choix de ce lieu n'est pas innocent car il va faciliter la rencontre avec un autre type de partenaires que sont les enseignants, en particulier ceux de la formation initiale. Tous ensemble, nous sommes ici rassemblés autour de l'enjeu de la lutte contre l'illettrisme et surtout, pour le refus de l'exclusion.

En tant que correspondant des décideurs régionaux du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, j'ai la conviction que ces rencontres contribueront à mobiliser plus efficacement les acteurs ainsi que les moyens à mettre en œuvre dans cette lutte contre un handicap social encore trop largement répandu à l'aube d'un nouveau millénaire.

Elles devraient aussi rendre plus cohérents et plus complémentaires les efforts déjà importants qui sont déployés. Elles sont donc l'occasion de mettre en étroite relation des praticiens, des chercheurs et des décideurs qui ont rarement l'opportunité de mener une réflexion commune à travers des débats que je pressens riches mais sans concessions.

Le thème de l'illettrisme sera traité au cours de ces deux jours à travers les différentes disciplines de recherche.

La diversité des approches prouve bien que le phénomène de l'illettrisme n'est pas un objet scientifiquement constitué mais plutôt une question posée et étudiée par des équipes universitaires dans le cadre de leurs recherches en sociologie, en psychologie, en linguistique ou en sciences de l'éducation. Quant à la recherche qui se tourne vers les difficultés des personnes face à l'accès à l'écrit, celle-ci est récente et de nombreux travaux en cours sont encore mal connus. Ces journées permettront de les repérer plus aisément et de mieux les connaître.

La participation en nombre à cette première journée témoigne de l'intérêt et de la motivation de tous, à comprendre l'illettrisme et à le faire reculer à travers des démarches plurielles d'accès à l'expression écrite et orale, à la lecture, à la culture, et par-là même à l'épanouissement personnel.

Voilà des atouts majeurs favorables à l'accès, à l'insertion sociale et professionnelle mais aussi à la qualification. Car les niveaux de qualification

exigés sont de plus en plus élevés et l'introduction des nouvelles technologies dans la plupart des emplois y contribue. L'illettré est condamné à un emploi non qualifié, trop souvent précaire, ou à l'exclusion. Il est exposé à des situations de marginalité et parfois de délinquance.

L'occasion m'est donnée ce matin de présenter rapidement la politique régionale en matière de lutte contre l'illettrisme au bénéfice des personnes jeunes et adultes en recherche d'emploi. Elle est fondée, depuis plus de six ans, par un accord-cadre régional entre la Délégation Régionale du Fonds d'Action Sociale, la Direction Régionale de l'ANPE, et la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Le partenariat ainsi mis en place, et je crois que c'est une formule unique dans ce pays, se traduit par des orientations communes et la mobilisation de moyens et de dispositifs de droit commun pour soutenir un programme d'actions de formation et d'insertion sociale et professionnelle.

Ce programme repose pour une large part sur les Centres Permanents Linguistiques présents dans les six départements. La singularité de ces centres dont la finalité est l'insertion professionnelle est de répondre à une double exigence d'acquisition des savoirs de base et de formation d'une part, et d'accompagnement social d'autre part. Ce sont 2500 personnes qui en ont bénéficié en 1996.

Ce fonctionnement partenarial s'applique également à la réinsertion des détenus avec le Ministère de la Justice dans le cadre de la politique de l'Administration Pénitentiaire, ainsi qu'aux jeunes placés sous mandat judiciaire dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, et enfin aux populations réfugiées. Les financements sont consacrés aux soutiens d'actions expérimentales, à

l'animation départementale de cet accord-cadre - notamment la présence de correspondants dans chacun de ces départements - et au fonctionnement du Centre Ressources Illettrisme régional dont l'activité est triple :

- . développement des ressources documentaires et pédagogiques spécialisées dans le domaine de l'illettrisme,
- . formation des acteurs de l'insertion et de la formation,
- . appui pédagogique et technique aux dispositifs.

C'est dans ce cadre que le Centre Ressources Illettrisme organise ces journées régionales.

Plus d'une cinquantaine de millions de francs a été mobilisée en 96 en région PACA par les Directions Départementales du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DDTEFP), les Conseils Généraux, la DRFAS, l'ANPE et la DRTEFP. Ces chiffres démontrent une volonté commune d'impulser et de soutenir les actions de prévention, de repérage, d'accompagnement et de traitement de l'illettrisme dans des domaines aussi variés que le social, le culturel, l'éducatif et le professionnel. Permettez-moi d'exprimer le vœu que ces deux journées suscitent de riches débats et contribuent à ouvrir la voie à des perspectives nouvelles, à des propositions d'actions, à la création de réseaux et enfin à soutenir votre investissement et votre forte motivation dans cet enjeu qu'est la lutte contre l'illettrisme. Je vous souhaite des travaux fructueux.

◆ Henri DARDEL,

Délégué Régional du Fonds d'Action Sociale (DRFAS).

Monsieur le Directeur Régional du Travail a souhaité m'associer à l'ouverture de cette journée et je l'en remercie.

Comme Jacques Roux l'a dit de manière très complète, notre établissement public pour l'intégration des populations immigrées a participé avec la DRTEFP, voilà maintenant plus de 7 ans, à la mise en place d'un accord-cadre sur le plan régional qui nous a permis de travailler aux bases d'une réponse pertinente sur les problèmes linguistiques. Je dis bien aux bases d'une réponse, parce que je crois que nous aurions tort de considérer que cet accord-cadre a fixé dans le marbre une fois pour toute un dispositif.

Cet accord-cadre nous a permis de travailler sur la qualification des acteurs, la formation des formateurs, sur la mise en cohérence des mesures, sur l'utilisation d'un certain nombre d'outils. Ce dispositif à présent stabilisé, il faut que nous le considérons comme une base de départ pour des interventions adaptées, diversifiées, particulièrement sur le problème de l'illettrisme où comme nous le savons tous, la réponse est plus complexe et plus difficile que sur d'autres domaines car nous nous trouvons face à des personnes qui ont un peu tendance à cacher ou à ne pas rechercher d'elles-mêmes immédiatement une solution à leur problème d'illettrisme.

Sur la question du repérage je crois que beaucoup reste à faire en utilisant les structures et les acteurs existants qui ne sont peut-être pas suffisamment sollicités jusqu'à ce jour, et qui peuvent nous permettre un repérage et une réponse sur des situations : situations de travail, situations de vie. Beaucoup reste à faire et j'appelle votre réflexion et vos propositions sur ce thème. Même si les journées sont essentiellement ciblées sur des réponses pédagogiques, j'appelle néanmoins votre réflexion sur le problème du repérage. Nous pouvons et nous devons travailler avec certaines entreprises, certaines collectivités qui

sont directement en relation avec des publics illettrés pour lesquels une intervention globalisée dans le cadre d'une autre n'est peut-être pas la meilleure réponse, même si à mon avis les Centres Permanents Linguistiques ont un savoir-faire qui peut être très largement diversifié. Ce que nous avons mis en place depuis 7 ans nous permet de dire aujourd'hui que nous avons les bases de cette réponse.

Malgré l'évolution des dispositifs liés à l'emploi et la formation, nous avons pu maintenir sans trop de difficultés cette réponse grâce à l'aide de nos partenaires de la DRTEFP, grâce à l'aide aussi de l'Agence Nationale Pour l'Emploi. C'était déjà un pari qui n'était pas évident dans une période où le discours tournait autour de la nécessaire qualification des personnes. Maintenir une réponse forte sur les bas niveaux de qualification et sur les problèmes linguistiques a été déjà un pari réussi.

Je vous invite donc à nous aider à passer à une autre étape de diversification des réponses, d'affûtage, si je puis utiliser ce terme, des réponses pédagogiques qui permettent dans les situations de travail, dans les situations de vie, d'apporter ces différentes réponses. Le FAS est tout à fait intéressé par les propositions que vous pourrez lui faire. Je vous rappelle que vous avez à votre disposition un réseau d'animateurs départementaux qui sous la haute bienveillance du Directeur Régional du Travail sont les correspondants départementaux de lutte contre l'illettrisme. C'est à eux que vous devez vous adresser pour travailler aussi bien sur la pertinence des projets que sur leur suivi et leur aboutissement.

Première partie

**LES DIFFICULTES ET LES AIDES A L'APPRENTISSAGE : APPROCHE
INTERDISCIPLINAIRE.**

Table ronde animée par **Jacques AVICE**,

*Directeur de Médiation, Président du Comité de Liaison pour la promotion des
migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP)*

avec la participation de :

. **Claude BASTIEN, Mireille BASTIEN-TONIAZZO**,

Psychologues cognitiens, C.N.R.S. et Université de Provence,

. **Jean BERBAUM**,

Professeur émérite en sciences de l'éducation -Université Pierre Mendès France
(Grenoble II),

. **Frank HERMANN**,

10

© Centre Ressources Illettrisme PACA, 1997

Formateur à l'Institut de Pédagogie du Projet, Nantes

. **Dominique PADÉ,**

Psychanalyste, Directrice de Forces, « lieu ressources pour les personnes en difficulté d'apprendre et/ou de s'insérer »,

. **Bernard-Xavier RENÉ,**

Pédagogue de la médiation, C.R.U.I.S.E., Poitiers

. **Mustapha TORUN,**

Formateur et consultant en interculturel, Paris.

JACQUES AVICE

Bonjour à vous tous. Je ne suis pas un chercheur, ni un scientifique. On m'a demandé d'animer en tant que Directeur d'un centre de formation mais surtout en tant que Président d'un réseau national d'organismes spécialisés dans la formation des publics dits difficiles, en difficulté, exclus, en échec,... Tous ces termes cataloguent les publics qui n'ont pas le cursus traditionnel.

La formation des bas niveaux est actuellement soumise à énormément de critiques. On la juge sur des résultats en terme d'emploi comme si les organismes ou les gens qui font de la formation étaient responsables de la situation du marché du travail. Les critiques sur ce réseau de formation ont amené une baisse considérable des crédits qui étaient affectés à ce public et on a assisté à une situation assez compliquée : d'un côté, il fallait permettre aux salariés, aux déjà qualifiés, aux déjà formés, de se former tout au long de leur vie ; Et de l'autre côté se trouvait un public considéré comme inemployable, qui n'était plus 'formable' et qu'on mettait en entreprise avec des aides massives.

L'essentiel des crédits, dits de formation professionnelle pour les bas niveaux, sont quand même consacrés prioritairement aux aides à l'emploi au détriment de la formation.

C'est effectivement plus facile de former des gens déjà formés, de qualifier des gens déjà qualifiés.

Je pense que le véritable défi, c'est d'arriver à former des gens qui ont des compétences et qui ne sont pas forcément diplômés, qui sont capables d'occuper des postes, qui sont capables de se former.

L'intérêt de ce type de journées est de réunir :

- des chercheurs, qui ne sont pas à mon avis assez nombreux dans le secteur de la formation des bas niveaux, secteur peu valorisé et dans lequel il y a moins d'argent,
- des praticiens qui cherchent, et qui sont dans des situations souvent assez précaires compte tenu de la manière dont fonctionne le réseau de la formation des publics dit de bas niveau,
- et des institutionnels, parce que ce sont eux qui peuvent financer, faire des choix sur tel ou tel type de public.

Si la région PACA a une longue tradition dans la prise en charge des publics de bas niveau, ce n'est pas le cas de toutes les régions.

Le transfert de compétences sur la formation des jeunes s'est traduit dans certaines régions par un abandon de la formation des publics dits difficiles. Le véritable défi est là. On va lancer 350 000 emplois-jeunes ; On risque de

prendre tous les bacheliers, les qualifiés, et non de travailler sur le développement des compétences.

Je ne suis pas un chercheur. Des échecs dans la formation des publics de bas niveau, nous en avons. On peut facilement les expliquer, on peut trouver mille raisons à cela. Mais des réussites, nous en avons aussi. Elles sont nettes, sensibles. On connaît les compétences et le potentiel de développement de la formation des apprenants présents dans nos stages.

J'espère que ces journées vont permettre de réfléchir, de poser les bonnes questions, d'amener les gens à chercher toujours pour réussir à optimiser, à trouver des solutions. Les solutions ne viendront que de la qualité des outils et de la qualité, surtout, des acteurs. J'entends par acteurs l'ensemble des formateurs et des intervenants, parce qu'au delà de l'outil, c'est l'animation qui prend souvent plus d'importance que les contenus auprès des bas niveaux.

La table ronde va s'organiser en deux temps. Dans un premier temps, trois intervenants vont se centrer sur les problèmes de l'apprenant. Dominique Padé, qui se présentera elle-même, va exposer ce que signifie pour une personne de se dire illettrée, et comment on peut travailler à partir de cette base-là pour faire de la formation.

Ensuite, Franck Hermann, de Nantes, va parler de la Pédagogie du Projet, de comment développer l'autonomie à partir des personnes elles-mêmes.

Bernard Xavier René abordera le sujet sous l'angle de la médiation, sur son rôle dans le développement du mécanisme d'apprentissage.

Après un débat avec les participants et une courte pause, la deuxième partie de la matinée portera sur les techniques favorisant l'apprentissage.

Mustapha Torun interviendra sur l'interculturel.

Claude Bastien partira du principe de l'organisation des compétences et de leur antériorité, à savoir comment partir de l'acquis pour améliorer les nouvelles connaissances à acquérir.

Enfin, Jean Berbaum exposera sa conception de la notion « apprendre à apprendre », et expliquera comment on peut jouer le rôle de médiateur entre l'apprenant et les connaissances.

J'espère que je n'ai pas trop déformé ce que les intervenants vont avoir à dire, et passe la parole à Dominique Padé.

Pour une psychopédagogie clinique de l'illettrisme

Dominique PADÉ

Centrée sur les sujets apprenants et formateurs, leurs interactions, le sens dans leurs histoires personnelles et inter générationnelles de leur illettrisme ou de leurs interventions professionnelles, cette intervention ne s'intéresse pas à ce qui pourrait ressembler à la vision « informatisée » de l'homme.

Même le cognitif n'est pas une simple mécanique.

En tant que praticien de l'insertion, je ne me sens pas en désarroi parce que j'aurais à insérer des exclus dans une société elle-même entraînée dans une

logique de l'exclusion. Justement, c'est dans la société telle qu'elle est que nous avons à intervenir, pas dans celle idéale, sinon nous renforçons l'exclusion en insérant dans une société qui n'est pas.

S'insérer, c'est faire un compromis entre ce que je veux et ce qui est possible, tout en oeuvrant à rendre de plus en plus possible ce que je veux, qui lui même se modifie.

Devenir lettré, c'est de même abandonner de cette toute puissance infantile qui fait dire à l'enfant de trois ou quatre ans « j'écris comme je veux ».

La phrase de l'éducateur peut/doit répondre : « Tu peux dessiner comme tu veux, mais si tu veux entrer dans le monde symbolique, dans celui de l'échange, il y a un code à respecter même si à ce code tu peux imprimer ton style... »

Je souhaite commencer par *poser la trame de mon intervention via quatre postulats* :

1) Tout sujet possède un appareil à penser qui lui permet d'acquérir au moins les savoirs de base.

Ce postulat pourrait être discuté pour des sujets repérés par des spécialistes (psychiatres, neurologues...) comme ne possédant pas cet appareil à penser. Reste qu'il me semble que nous, les praticiens, avons tendance à infirmer ce postulat lorsque l'illettré nous met en échec dans notre capacité professionnelle à lui faire acquérir les savoirs de base.

2) Tout sujet (illettré, professionnel, chercheur, politique...) possède un inconscient.

Ce postulat a quelques conséquences car même si l'inconscient n'est pas l'objet de travail du pédagogue, les inconscients œuvrent dans la situation pédagogique.

Notamment, ils génèrent des bénéfices secondaires, dont le bénéfice à échouer ou à faire échouer.

Dans une lecture freudienne, ce qui est souffrance ou problème dans le conscient - comme l'illettrisme - peut être solution ou plaisir dans l'inconscient...

D'un point de vue lacanien, la relation d'aide (dont dérive la relation pédagogique) s'origine dans le sadisme inconscient.

Donc, l'illettrisme peut être une solution, source de plaisir pour l'illettré et le pédagogue un sadique (certes inconscient).

3) Il y a une réalité externe/objective et une réalité intrapsychique

A la première, nous n'accéderons jamais dans sa totalité. Elle précède la perception que nous en avons. La terre a été ronde avant que l'être humain ne le sache. Et nous avons encore sûrement beaucoup à découvrir, y compris sur l'illettrisme.

La deuxième est singulière à chaque sujet. Elle est la résultante de son histoire personnelle et générationnelle. Elle se construit en grande partie à l'insu du sujet, dans l'implicite, le non dit. Elle participe de sa non acquisition des savoirs de base.

Nous avons sûrement tous tendance à prendre notre lecture de la réalité pour la réalité, oubliant au passage que notre lecture de la réalité dit au moins autant quelque chose de notre identité personnelle que de la réalité dont nous parlons.

4) La relation pédagogique repose sur la rencontre entre au moins deux sujets : un formateur et un apprenant, qui, d'un point de vue psychique, n'ont pas de différence même si l'un sait des choses que l'autre ne sait pas, même s'ils n'ont pas la même place sociale, le même rôle, la même fonction...

Ils ont tous deux, formateur et apprenant, des bénéfices à échouer, des résistances au changement, un inconscient...

Ces quelques postulats posés, je voudrais vous faire part des *idées clés* qui guident aujourd'hui mon intervention auprès des personnes illettrées et auprès des professionnels qui travaillent avec ces personnes.

Si l'illettrisme n'est pas le résultat d'un défaut de l'appareil à penser, je pense qu'il a du sens dans l'histoire du sujet illettré. Bien sûr, nous pourrions l'attribuer à des causes externes au sujet : une mauvaise pédagogie, un environnement familial, culturel, socio-économique peu favorisant...

Mais aucune cause externe n'a d'effet inéluctable sur le sujet. Tous les enfants, placés dans le même contexte, ne deviennent pas illettrés.

De ce point de vue, il me semble que les professionnels manient allègrement le paradoxe, attribuant l'illettrisme à des causes sociales, culturelles, économiques, alors qu'ils sont payés pour y remédier. Venir d'un quartier en difficulté n'a jamais suffi à expliquer pourquoi un enseignant n'arrivait pas à faire acquérir

les savoirs de base à un enfant. Il en est de même de l'échec scolaire des 16-25 ans avec la difficulté des formateurs à les aider à sortir de leur illettrisme.

Il me semble important de sortir du raisonnement simpliste qui fait que, si un sujet apprend, c'est grâce au professionnel. Mais s'il échoue, c'est à cause de lui-même, de son histoire, de son environnement, des précédents intervenants qui l'ont accompagné...

Donc si l'illettrisme ne résulte ni d'un défaut de l'appareil à penser, ni de causes externes, s'il a un sens dans l'histoire du sujet, c'est vers la quête de ce sens que pédagogue et apprenant vont cheminer.

Un exemple : l'histoire de Karine

A ce sujet, je vais vous raconter l'histoire de Karine. Karine a dix sept ans. Nous l'accueillons d'abord dans un stage dit de socialisation, puis dans un module préparatoire à l'apprentissage.

Karine est illettrée. Sa seule exigence orthographique est que nous écrivions Karine avec un 'K'. Elle la répète jusqu'à ce que nous l'entendions. Mes interventions portent sur l'histoire de vie, la connaissance de soi, le génogramme (codage particulier des ascendants et descendants du sujet en formation). Ce « travail sur soi » vise l'emploi, l'acquisition des savoirs de base. Il a cet objectif et cette donne-là, entre autres, le différencie du travail thérapeutique.

Pendant une des séquences, nous travaillons sur le carnet de santé, le livret de famille, sur ces points de vue extérieurs au sujet, même s'ils portent sur lui-même.

Karine est la deuxième fille d'une fratrie de trois filles. Je remarque, avec elle et avec le groupe, que son carnet de santé est plein de blessures, de chutes... Je lui émets l'hypothèse qu'elle était ou qu'on la considérait comme un garçon manqué.

Karine approuve et se met à pleurer. Elle commence à raconter. Sa mère voulait que ce deuxième enfant soit un garçon. Elle n'avait pas choisi de prénom de fille. C'est la sage femme qui l'a choisi. La seule marque de la mère de Karine a été de dire Karine avec un K.

Dans la semaine qui a suivi, Karine a trouvé un contrat d'apprentissage dans le secteur de la mode, secteur qu'elle avait choisi.

Que s'est-il passé de mon point de vue ?

Entrer dans les savoirs, c'est entrer dans l'ordre symbolique, dans l'ordre qui unit signifiant et signifié.

Le symbole, dans la mythologie, était un objet dont on accrochait une moitié au cou de l'enfant abandonné, pour qu'il puisse un jour retrouver l'autre moitié auprès de celui qui l'avait abandonné.

Pour Karine accéder aux savoirs, à l'ordre symbolique, signifiait accéder à un savoir difficile, celui sur ses origines.

Elle n'a pas été désirée, attendue. Ce n'est pas elle que ses parents attendaient. Son illettrisme l'a protégée d'accéder à ce savoir, tant que psychiquement elle n'était pas capable de vivre avec.

L'illettrisme est, de ce point de vue, une défense, dans le sens dynamique du mot. Il permet de vivre avec quelque chose de son histoire qui est, pour un temps du moins, inélaborable, non symbolisable.

La défense, c'est un processus psychique qui aide à grandir avec, malgré ce dont le sujet se défend. Puis un jour, le sujet est prêt à se confronter à la souffrance dont il se défendait. Ce jour là, sa défense, si elle persiste, l'empêche de grandir.

Je pense, comme d'autres, que le désir de savoir (qui est inhérent à tout être humain) s'origine dans le désir de savoir son origine.

De ce point de vue là, tout être humain est face à un mystère. D'où vient l'humanité ? Pourquoi suis-je né à ce moment-là ? Quand vais-je mourir ? Ce mystère perdure, même si croyances et hypothèses cheminent.

Mais les sujets en difficulté d'apprendre où de s'insérer sont confrontés à un traumatisme personnel en plus du traumatisme collectif. Leur origine personnelle génère de la souffrance.

La société actuelle, avec toutes les incertitudes qu'elle véhicule, potentialise ces incertitudes personnelles. Il me semble que l'insécurité et la souffrance sont inhérentes à l'humanité parce que nous ne savons rien de nos origines d'humains, parce que nos histoires personnelles ne sont jamais idéales, parce qu'il nous faut vivre en sachant que nous allons mourir, mais sans savoir quand.

Face à ces incertitudes existentielles, l'être humain cherche des sécurités sociétales qui ne combleront jamais les premières, même si quelquefois elles

sont sources d'humanisation. Ça donne la sécurité sociale, la sécurité de l'emploi... L'homme voudrait que ces sécurités sociétales soient définitives. Mais la réalité lui rappelle que « rien n'est jamais acquis à l'homme », pas même sa vie.

Dans la période précédant le chômage, ces sécurités sociétales ont semblé fonctionner. L'homme avait à vie un emploi, une classe sociale, une famille, une région... dans la majorité des cas. Ces sécurités pouvaient lui servir de béquilles sur lesquelles étayer ses fragilités intra psychiques.

Aujourd'hui, et pour un certain temps je crois, ces béquilles sont pour le moins fragilisées. Si le sujet ne s'en reconstitue pas en intra psychique, s'il continue à les attendre de la société, il risque de continuer à souffrir psychologiquement, socialement.

Vivre dans la société d'aujourd'hui, quoi que chacun pense de celle-ci, nécessite d'autres organisations psychiques que de vivre dans la période de plein emploi. Aujourd'hui l'être humain a à reconquérir à plusieurs reprises une place familiale, une place professionnelle, une place part rapport au savoir.

Pour Daniel Sibony, avec lequel je suis d'accord, cette problématique de la place à reconquérir réactualise la problématique, plus ou moins bien résolue par chaque sujet, de la place dans sa propre famille.

Cette hypothèse a été déjà énoncée par Françoise Dolto, pour laquelle le sujet ne pourrait s'insérer dans la société que s'il l'avait fait dans son histoire générationnelle.

Quand Christophe, autre jeune illettré accueilli dans le module préparatoire à l'apprentissage, me demande devant le groupe où il doit inscrire son grand-père maternel sur son génogramme, puisque cet homme est à la fois son père et son grand père, il nous demande - à moi et au groupe - s'il peut vivre, s'aimer et être aimé en étant l'enfant d'un inceste de son grand-père sur sa mère

Christophe peut-il acquérir les savoirs de base sans obtenir la réponse à cette question existentielle ? Je pense que devenir illettré a été 'la meilleure adaptation' que Christophe ait pu trouver avec un contexte pathogène (ici incestueux) comme le dit Paul Watzlawick, jusqu'à ce qu'il soit psychologiquement suffisamment mature pour poser dans un endroit adéquat sa question existentielle.

J'en entends certains se dire que ce n'est pas au pédagogue de faire ce travail-là avec l'illettré. J'ai posé l'hypothèse inverse :

- parce que les dispositifs thérapeutiques ne sont pas encore prêts à accueillir ces personnes,
- parce que ces personnes ne vont pas dans les lieux thérapeutiques (image de folie, d'anormalité trop prégnante, inélaborable),
- parce que même quand un pédagogue intervient sur des maths ou du P.E.I. ou de la recherche d'emploi, il entend des histoires de vie,
- parce qu'apprendre les savoirs de base n'est pas une obligation, sauf à penser comme je le fais que l'illettrisme en France aujourd'hui est toujours le signe d'une souffrance.

Je me suis dit que quitte à les entendre, il fallait que le professionnel apprenne à les écouter dans un contexte formatif, différent du contexte thérapeutique.

Reste à définir les compétences nécessaires au psychopédagogue clinicien, leurs modalités d'acquisition et les organisations pédagogiques nécessaires à cette approche. Ce que je vous propose de continuer d'explorer dans l'atelier.

Bibliographie

- PADE Dominique, Histoire de vie : un passage possible vers l'insertion et la formation des faibles niveaux, in : « Approches didactiques en formation d'adultes », Education Permanente, n°111.
- PADE Dominique, Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle, in « Illettrisme : quels chemins vers l'écrit ? », Magnard, 1997.
- Recueil de comptes rendus d'interventions à dispositions pendant l'atelier : psychanalyse et illettrisme, psychanalyse et projet, ...

La pédagogie du projet

Frank HERMANN

Je viens de Nantes de l'Institut de Pédagogie du Projet. Initialement, il était prévu que ce soit Virginie VASSILEFF qui intervienne aujourd'hui ; Elle est malheureusement absente en raison de problèmes de santé.

Je vais vous expliquer le concept d'autonomie qui est à la base de notre action à l'Institut de Pédagogie du Projet.

*** Une civilisation en mutation**

L'évolution de notre civilisation, en cette fin de siècle, se traduit par une dynamique de restructuration de la société autour de valeurs fondamentales nouvelles. Parmi ces valeurs, l'autonomie de la personne, de l'acteur social, du citoyen, fait figure de référence.

Dans le monde de la production et de l'entreprise, on apprécie de plus en plus chez les personnes au travail qu'elles fassent preuve de suffisamment d'autonomie pour savoir prendre des initiatives, anticiper certaines situations, se responsabiliser, développer leur créativité.

Le monde de la formation se trouve directement et entièrement traversé par cette mutation de la société. Nombreux sont les formateurs qui souhaitent aujourd'hui faire de l'autonomie des personnes en formation un véritable objectif pédagogique. Ils intègrent de plus en plus l'autonomie au même titre et en même temps que les autres objectifs d'apprentissage assignés au type de formation qu'ils conduisent (formation technique ou professionnelle, formation générale, formation de formateurs, insertion, etc.).

*** Remise en cause des pratiques**

Historiquement, l'insertion des publics marginalisés se conçoit comme une activité destinée à rattacher au corps social les personnes qui s'en trouvent écartées pour diverses raisons, les principales étant, le niveau de compétences et l'état de santé.

Mais en est-il encore ainsi ? Pour en juger, il nous faut analyser si des raisons économiques transforment le rôle de l'institution formation.

En 1970, l'effort collectif fourni en France pour générer le Produit Intérieur Brut a nécessité 38,1 milliards d'heures de travail. Il n'en a fallu que 33,6 milliards pour donner le PIB de 1994, alors que celui-ci marquait par rapport à celui de 1970 un accroissement de 80%.

Devant ce phénomène, on pouvait envisager deux types de politiques : réduire l'horaire de travail ou réduire le nombre de travailleurs¹. Pour des raisons qu'il serait hors de propos d'analyser ici, la réduction de l'horaire a été partielle, le nombre des travailleurs a donc énormément diminué, la société s'est donc trouvée entraînée dans une logique d'exclusion.

La problématique contemporaine de l'insertion doit dès lors s'énoncer différemment : il s'agit d'une insertion dans une société globalement excluante. On imagine dans ces conditions le désarroi des praticiens de l'insertion.

Tous sont touchés par le séisme. Qu'ils soient assistants sociaux, psychologues, éducateurs, enseignants, formateurs, conseillers d'orientation. Qu'ils soient spécialisés dans l'orientation, chargés d'accompagner les publics en difficulté. Qu'ils exercent leur activité au sein d'un organisme de formation, d'un institut d'éducation spécialisée, d'une agence pour l'emploi, d'une Mission Locale, d'une P.A.I.O.. En résumé, tous les acteurs du travail social, qu'ils le veulent ou non, qu'ils soient ou non conscients, voient leurs pratiques remises en cause.

De notre fenêtre de l'Institut de Pédagogie du Projet, nous constatons, à travers la diversité des secteurs auxquels appartiennent les personnes qui font appel à nous, la généralité du malaise.

¹ Les heures travaillées sont le résultat d'une multiplication : horaire de travail x nombre de travailleurs.

* La position de l'Institut de Pédagogie du Projet

Elle revient en quelque sorte à inverser les facteurs. Jusqu'à l'apparition de la crise sociale contemporaine, les institutions chargées d'insertion pouvaient dans un contexte de croissance économique soutenue, assurer bon an mal an leur mission. La crise les met au moins partiellement en échec. Le schéma classique de l'individu pris en charge par l'institution ne fonctionne plus, ou mal. C'est alors à l'individu de se prendre lui-même en charge. Du coup, l'action des praticiens de l'insertion de la personne doit évoluer, se centrer davantage sur la personne que sur les procédures d'insertion.

Face à un tel défi, l'Institut de Pédagogie du Projet a élaboré sa position en optant pour un choix précis dans tout ce qui sous-tend l'idée de « centration sur la personne ». Cette position consiste à faire travailler l'apprenant de telle manière qu'il **développe son potentiel d'autonomie**. Il nous semble que l'incohérence dans laquelle la crise contemporaine plonge le travail social ne peut valablement être levée qu'en dépassant la **dimension fonctionnelle** de l'autonomie pour aller vers sa **dimension existentielle**.

Il s'agit alors pour la personne de donner à sa vie une direction, de se « projeter » elle-même, d'être capable de donner du sens, son propre sens, à l'ensemble de ses choix et de ses activités. Bien entendu, l'**autonomie existentielle** n'exclue pas l'**autonomie fonctionnelle** qui demeure vitale, elle l'englobe.

Notre concept directeur étant celui de l'autonomie personnelle, c'est donc **l'augmentation du potentiel d'autonomie des professionnels** avec lesquels nous travaillons qui constitue la finalité de notre action.

Telle est notre démarche pédagogique, la Pédagogie du Projet, créée à Nantes par Jean Vassileff en 1986.

Son originalité est de placer l'**autonomie** des personnes en formation comme objectif pédagogique au même titre que les autres objectifs d'apprentissage. Cela quel que soit le type de formation envisagé (formation professionnelle, préqualification, orientation, insertion, formation de formateurs, etc.).

Nous nous appuyons pour cela sur le concept de **projet** ; non pas seulement le projet professionnel, mais le projet comme réalisation d'une personnalité autonome, comme fruit d'une **projection authentique** de l'individu.

Telle est la caractéristique essentielle de cette pédagogie. Au lieu de nous focaliser directement sur le projet des personnes en formation, nous travaillons **leur capacité de projection**, origine de tout projet et siège de l'autonomie.

Imaginons un continuum et sur ce continuum deux pôles : le pôle de ce que l'on appelle l'autonomie fonctionnelle et de l'autre côté, le pôle de l'autonomie existentielle. L'autonomie fonctionnelle recouvre les notions de tous les **savoirs faire**, par exemple savoir écrire et lire et, plus loin, savoir faire un cv, savoir utiliser un micro ordinateur, savoir utiliser internet, etc. Il s'agit donc du domaine des savoirs faire, et souvent, en tant que formateurs, pédagogues ou

enseignants, on intervient sur ce domaine-là, on travaille sur les savoirs faire des êtres humains.

Par contre, la Pédagogie du Projet fait un autre choix. Nous travaillons sur l'autonomie existentielle et là, pour être plus précis, c'est le **savoir vivre**. Savoir vivre, pour vous donner une définition un peu plus claire, signifie décider de ce que je veux vivre dans ma vie, dans la société, dans ma vie de tous les jours. Il s'agit de « produire sa vie ».

Autonomie et Pédagogie du Projet

La Pédagogie du Projet se donne comme finalité l'accroissement du potentiel d'autonomie des personnes qui se forment. Toutefois, la notion d'autonomie reste trop vaste, trop multi-dimensionnelle, pour servir concrètement de guide à l'action pédagogique des formateurs. C'est pourquoi la Pédagogie du Projet propose une série d'analyses du concept, destinées à le décomposer en comportements observables au quotidien de la relation formateur-formé.

L'activité d'un individu donné se définit à travers la relation qu'il entretient avec son environnement. Cette relation peut prendre deux formes qui s'opposent : soit la forme d'un rapport d'**adaptation**, soit celle d'un rapport de **projection**.

Le rapport d'adaptation consiste en un ajustement de l'individu aux exigences de son milieu, en une intériorisation par le sujet d'un système de valeurs hétéro-finalisé. Par symétrie, la projection est l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisé par laquelle le sujet donne du sens à ses actes (au sens large :

actions, paroles, pensées...) à partir de ses propres valeurs, de ses propres conceptions.

Opposées en tant que *rappports à l'environnement*, adaptation et projection se complètent en tant que *démarches*. En fait, l'une englobe l'autre. Si un individu se conduit selon une *démarche dominante d'adaptation*, il ne supprime pas pour autant son rapport de projection. Cependant, il lui attribue un rôle subalterne, consistant à rendre ses désirs conformes à ce que l'environnement attend de lui. Les arguments, les valeurs de l'environnement sont intégrés comme valeurs propres à l'individu, qui devient support projetant de ces valeurs au départ extérieures à lui.

La démarche dominante de projection inverse la pondération respective des facteurs, dans la mesure où l'adaptation passe cette fois-ci au service de la projection. Le rapport d'adaptation va servir l'affirmation et l'implantation dans l'environnement des valeurs personnelles produites par celui qui se projette.

On peut donc préciser le concept d'autonomie grâce à l'introduction de ces notions d'adaptation et de projection : être autonome, c'est vivre selon une *démarche dominante de projection*.

L'observation objective de l'histoire personnelle de la grande majorité des individus indique que ceux-ci ont surtout été sollicités par les diverses institutions sociales qu'ils ont traversées (famille, éducation, production...) à utiliser leur capacité d'adaptation. On peut alors considérer que celle-ci a été largement travaillée et se trouve de ce fait sur-dimensionnée par rapport à une

capacité de projection laissée la plupart du temps en friche. On n'est pas suffisamment autonome parce qu'on ne sait pas suffisamment se projeter.

Apprendre à se projeter, telle est l'ambition de la Pédagogie du Projet.

Pour cela, il convient de générer à l'intérieur de l'espace-temps formation, des situations concrètes où le formé ne puisse pas utiliser sa capacité d'adaptation, comme il a tendance à le faire habituellement de manière réflexe. Il est nécessaire d'instaurer un « vide institutionnel », c'est-à-dire un espace que l'institution formation laisse vierge de tout contenu, de façon à susciter la projection des formés¹.

Ce vide est alors comblé par les formés sur le mode de l'une des trois catégories possibles de projection :

- **projection dans l'avenir.** Ce type de projection correspond à la visée d'un *projet d'anticipation*, c'est-à-dire d'un projet tel qu'on l'entend dans le sens commun du terme d'une représentation au présent d'un état ou d'une action futurs.
- **Projection dans le présent,** issue d'une envie, d'un intérêt valables pour l'immédiat, dans l'optique d'un *projet de satisfaction* qui n'engage pas pour autant l'avenir.
- **Projection dans le passé.** Le sujet est préoccupé par son passé, dans le souci d'un *projet de cohérence intérieure*. On se projette dans le passé lorsqu'on cherche à répondre à la question : « qui suis-je, qu'est-ce qui fait que j'en suis là aujourd'hui ? »

Ces trois déclinaisons du concept de projection montre son intérêt par rapport au concept habituel de projet : celui-ci ne prend de fait en compte que la projection

dans le futur, et ne permet pas d'intégrer les deux autres temps de la ²temporalité. Or, il est vain de faire travailler des personnes sur leur avenir si celles-ci ne sont pas suffisamment au clair avec leur passé. Comment conjuguer le verbe devenir si l'on ne sait pas vraiment conjuguer le verbe être ?

En Pédagogie du Projet, le rôle du formateur consiste donc à accompagner la projection des formés en la respectant dans sa nature. Il pourra ainsi accompagner les projections dans le futur et dans le présent en organisant la formation autour d'activités correspondant aux projets exprimés. Par exemple, si quelqu'un émet le projet de devenir comptable, ou encore de faire de la photo, la formation sera le lieu d'apprentissages liés à ces thématiques. Quant à la projection dans le passé, elle se traite grâce à l'instauration d'ateliers Histoires de Vie. On remarque d'ailleurs à l'expérience qu'un même sujet se cantonne rarement dans une seule forme de projection, mais passe successivement de l'une à l'autre, dans un ordre indifférencié. Et c'est en définitive ce travail permanent sur les diverses projections des uns et des autres qui aboutit à un affinement de la capacité de projection de chacun, et en conséquence au développement de son potentiel d'autonomie.

Bibliographie

- Vassileff Jean, La Pédagogie du Projet en formation Jeunes et Adultes, Chronique Sociale, Lyon, 1991.

² Ce principe fondamental de la Pédagogie du Projet, élaboré à partir du contexte de la formation, de la relation formateur-formé, peut fort bien être transposé dans d'autres domaines, dans d'autres types de relations, comme celle de conseiller-conseillé, ou d'orientateur-orienté.

- Jean Vassileff, *Histoires de Vie et Pédagogie du Projet*, Chronique Sociale, Lyon, 1992.
- Menet Jean-Pierre, Vassileff Jean, *Gérer l'autonomie : le management pédagogie. A paraître (application des principes de la Pédagogie du Projet dans le domaine du management)*.
- VASSILEFF Jean, *Le partage contre la croissance, et Eloge de la valeur travail*, Laval : Ed. SILOË, 1995.
- *Projet et insertion*, in *Sciences Humaines*, hors série n°12, février – mars 1996.
- *La Pédagogie du Projet, pédagogie de l'autonomie*, in *Travaux et Innovations* n°25, février 1996.
- *Former à l'autonomie*, in : *Cahiers Binet-Simon*, n°643, avril 1995, in *Actualité de la formation permanente* n°133, nov-déc. 1994.
- *Eloge de la valeur travail*, in : *Revue Educations*, n°3, avril- juin 1995.
- *Projet et autonomie*, in : *Cahiers Binet-Simon*, n°638, mars 1994.
- *Du besoin au désir*, in : *Cahier des Sciences de l'Education*, Université de Genève, 1994.
- *Histoire de vie en formation par enquête de groupe*, in : *Revue Peuple et Culture, Education Permanente*, mai 1992, collection *Histoires de vie*.
- *Autonomie et projet – Recherche pédagogique*, in : *Publication interne à l'A.F.P.A.*, 1989.
- *Le temps rassemblé*, in : *Revue Education permanente*, n°87, décembre 1987.
- *L'E.P.A.P. (Espace de Parole et d'Accompagnement de Projet), Rapport de synthèse d'une recherche-action menée en Bretagne sur le thème de l'accompagnement des jeunes en Mission Locale et P.A.I.O.*, 1992.

Médiation et apprentissage

Bernard Xavier RENE

Sans du tout remettre en cause ce qui vient d'être dit, je vais proposer une autre approche.

J'enseigne les sciences de l'éducation à l'Université de Poitiers et je dirige un centre de recherche (le CRUISE : Centre de Recherche Universitaire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education, de Poitiers). Je travaille essentiellement depuis plus d'une dizaine d'années auprès de formateurs et d'enseignants qui ont des personnes en difficulté d'apprentissage, dans l'AIS, les EREA, et également auprès de formateurs d'entreprise qui s'occupent de BNQ (les Bas Niveau de Qualification).

Vous avez eu droit à travers les différents discours que vous avez entendus à une approche plurielle de l'illettrisme. C'est que non seulement toute réalité est susceptible de plusieurs lectures mais que, en outre, il n'y a pas qu'un seul type d'illettré ni qu'un illettrisme. Un, il y a des illettrés et tous n'ont pas les mêmes causes à leur illettrisme. Ils n'ont sans doute pas la même histoire ni le même itinéraire, et ce n'est donc pas pour la même raison qu'ils se trouvent dans cette difficulté. Deux, il y a des approches, des systèmes d'explication multiples et donc des propositions d'actions diversifiées pour surmonter ce problème.

Dans certains cas, il faut sans doute envisager une approche plus clinique, voire une intervention de type psychanalytique. Dans d'autres cas moins

lourds, une intervention pédagogique plus modeste mais bien conduite peut être suffisante. Pour en majorer l'efficacité, nous proposons de mettre à la disposition des pédagogues des formations, des outils et des démarches pédagogiques qui peuvent les rendre plus efficaces. Cela laisse entendre, bien sûr, que les systèmes d'enseignement, faute d'une formation initiale suffisante de leurs personnels ne les ont pas préparés à travailler avec ces publics de façon bien armée. Mais, réciproquement, cela suppose aussi que les personnes qui sont en situation d'illettrisme et qui sont pourtant passées par l'école, n'y ont pas reçu toutes les aides dont elles avaient besoin.

Car, à l'évidence, il y a des ratés dans les systèmes d'apprentissage. Certaines personnes ne savent pas lire et sont même en refus de lecture comme si, de cette expérience qui a mal tourné, elles avaient surtout gardé un dégoût pour la lecture qu'il est bien difficile de surmonter quand on essaie de refaire avec elles un itinéraire plus positif. D'une manière générale, et au-delà du strict problème de la lecture, il y a des blocages manifestes et l'on peut supposer que ceux qui sont dans cette situation n'ont pas bénéficié de tout ce dont ils avaient besoin pour pouvoir s'emparer des savoirs qu'on leur proposait. Ils n'ont pas construit les moyens d'apprendre et se sont vite retrouvés en échec. D'échec en échec, ils se sont rapidement trouvés emportés dans la spirale infernale où plus ça va, moins ça va. On commence par ne pas réussir, et puis on entend dire qu'on est nul et alors, effectivement, on finit par le devenir, ne serait-ce que pour justifier ce qu'on entend dire autour de soi, c'est-à-dire pour répondre à l'image que les autres nous renvoient.

Je vais présenter une autre démarche qui, je l'espère, a ses intérêts mais aussi, sans doute, ses limites, tout comme celles dont nous avons entendu parler tout à l'heure. C'est pourquoi elle reste volontairement modeste mais aussi proche que possible des besoins des praticiens, tels du moins que nous les rencontrons tous les jours, quand nous allons sur le terrain pour travailler avec eux, dans leurs classes.

Pour présenter globalement cette approche, je dirai trois choses :

- Un, on remarque qu'il y a plus d'échecs d'apprentissage chez les jeunes de milieux défavorisés que chez ceux de milieux favorisés. Toutefois, rien n'est si mécanique qu'on a pu le croire : certains enfants de milieux favorisés échouent et, inversement, certains enfants de milieux défavorisés réussissent. La question se pose donc, quel que soit donc leur espace social d'origine, comme on dit : qu'ont ceux qui réussissent dont ne bénéficient pas les autres ? Et, si ce n'est pas une histoire de fatalisme social, qu'est-ce que l'école n'a pas su apporter aux plus démunis, si bien que malgré toute leur longue scolarité ils n'arrivent pas à s'en tirer ni à surmonter leur handicap d'origine ? Il faut néanmoins reconnaître que sous l'impulsion des chercheurs et des militants pédagogues, beaucoup de progrès ont été accomplis ces dernières années, mais il reste encore beaucoup à faire. Beaucoup d'élèves arrivent encore en sixième avec un niveau de lecture très faible et des apprentissages fondamentaux très insuffisants.

- Deux, notre hypothèse est que ces difficultés d'apprentissage sont dues à un déficit de médiation, dans leur milieu d'origine d'abord, à l'école ensuite. Dans le milieu d'origine, quel qu'il soit, le déficit de médiation

entraîne une déprivation culturelle, comme disent les américains. C'est-à-dire qu'ils ne construisent pas les outils de l'intelligence qui sont à la fois les produits, les éléments et les moyens essentiels de la culture. C'est, effectivement, plus souvent le cas dans les milieux défavorisés dans lesquels on a moins le souci de l'enfant et moins les moyens intellectuels et culturels de pratiquer une bonne médiation spontanée. On ne donne que ce qu'on a. Et, à l'école, ils ne trouvent pas non plus la "re-médiation" dont ils auraient besoin, faute de formation professionnelle suffisante des maîtres.

- Trois, et pour relativiser, si le déficit de médiation peut entraîner des déficiences cognitives et, en aval, des difficultés de régulation relationnelle et affective que l'on peut surmonter avec un bon travail de médiation, en revanche, la médiation n'est pas une baguette magique. D'ailleurs personne n'a de baguette magique. J'ajoute que, d'une part, tous les élèves en difficulté, ne souffrent pas que de déficit de médiation ; et que, d'autre part, ni la médiation ni rien de ce qui se fait à l'école ne peut aider à surmonter certains cas sociaux ou certaines situations familiales perturbantes voire traumatisantes.

Je vais aussi rapidement que possible avancer six points :

1) L'homme est un être culturel relativement démuné, même s'il a des potentiels (qu'on les appelle aptitudes ou dispositifs génétiques).
--

Ce premier point est très simple et bien connu et il situe bien notre hypothèse de l'apprentissage médiationnel qui s'inscrit dans le courant du culturalisme psychologique et tire parti des travaux de Feuerstein, de Bruner, de Wallon et

de Vygotsky. L'homme est moins un être naturel que culturel et est un produit historique. Il ne suffit pas d'être enfant d'humains pour accéder d'emblée à l'humanité : cela s'apprend et est relatif à la culture. A la naissance nous sommes des êtres très démunis, sans savoir-faire innés.

Madame Padé, avec laquelle je vais travailler cet après-midi, nous a dit tout à l'heure que l'appareil à penser était le même pour tous et qu'il était là, en place chez chacun, d'emblée. Soit. Cela nous rappelle Descartes qui dit dans la première page du Discours de la méthode que " le bon sens est la chose du monde la mieux partagée ". Tout le monde sait cela pour l'avoir lu ou entendu mais, ce que l'on n'a pas bien retenu, c'est ce qu'il dit deux lignes plus loin : " l'essentiel n'est pas d'avoir l'esprit bon, mais de l'appliquer bien ". Autrement dit, même en supposant que chaque être humain soit doté par nature d'intelligence, la vraie difficulté est de savoir s'en servir comme le dit Zazzo. Or, ce mode d'emploi est ce qui fait problème pour les élèves en échec scolaire. Les psychologues sont d'ailleurs parfois étonnés de trouver des élèves en échec qui ont un bon QI, qui ont construit les opérations piagétienne en somme, et qui cependant échouent parce que tout se passe comme s'ils ne savaient pas les mobiliser. Comme s'ils n'en connaissaient pas le mode d'emploi. En admettant même que l'on ne remette pas en cause l'idée que le bon sens soit la chose du monde la mieux partagée, la question est donc loin d'être résolue pour autant. Que pouvons-nous faire pour aider ces élèves à s'emparer du mode d'emploi de leur intelligence ?

Demain, Michel Habib vous entretiendra de cas très difficiles. Il peut, selon lui, y avoir des lésions, des traumatismes, des cas pathologiques, et des

handicaps en tout cas, qui font que si la plupart des individus sont équipés pour lire par exemple, eh bien quelques-uns n'en ont pas moins des difficultés très profondes. L'équipement c'est bien mais ça ne suffit pas. C'est comme si vous aviez un ordinateur sans mode d'emploi... Il explique que le dyslexique par exemple a des caractéristiques et des singularités dans son cerveau qui font qu'il a plus de difficultés que d'autres à aborder la lecture. Cependant, il vous montrera qu'un entraînement bien conduit et intensif, opéré dans des conditions particulières, peut aider à modifier la structure même du cerveau, et ouvrir la voie à de nouvelles techniques de rééducation.

Sans aller jusqu'à des cas si lourds, nous avons tous les jours à l'école des élèves qui sont sans doute pourvus de potentiels mais qui sont démunis de savoirs et de savoir-faire mentaux. De ces modes d'emploi de l'intelligence dont je parlais. C'est la condition humaine.

2) Nous sommes démunis, donc nous devons apprendre.

Nous sommes donc condamnés à apprendre. Pour le meilleur, et peut-être parfois pour le pire. Et je dis : pour le pire, parce que passer par l'école n'est pas toujours la meilleure chose qu'on puisse faire. Je suis désolé de dire cela dans un IUFM !

Le fait que nous soyons démunis est, en quelque sorte, une chance : nous avons dû être intelligents pour combler ce manque ; nous avons pu inventer et avoir une histoire. Si nous n'avons pas de savoir-faire inné, en effet, nous n'en avons pas moins des tendances élémentaires qui se spécifient culturellement en besoins et que nous apprenons à satisfaire de façon

institutionnelle. C'est la culture. Nous avons faim et nous apprenons à satisfaire cette faim dans des codes, des usages, des rituels, des habitudes culinaires qui modèlent nos goûts, etc. Les moyens culturels que nous inventons pour satisfaire nos besoins élémentaires nous posent autant de problèmes qu'ils en résolvent et produisent des besoins secondaires et tertiaires qui sont spécifiques de nos cultures. Ils en sont le produit et le moteur. Cette dialectique moyens de satisfaction – besoins, c'est toute notre histoire, la diversité de nos cultures et la dynamique de leur évolution.

Mais qu'apprenons-nous ? On peut pointer au moins deux grands domaines d'apprentissage qui sont, au reste, intimement liés :

- Premièrement, les connaissances, les savoirs et les savoir-faire qui, à l'école constituent l'essentiel des programmes et vont des apprentissages premiers (maternelle) aux apprentissages fondamentaux (primaire) et aux apprentissages disciplinaires (collège et lycée) qui nous permettent de participer à notre société et à notre culture, de nous approprier son patrimoine culturel, de comprendre et d'agir dans ce milieu dans lequel nous nous vivons.

- Deuxièmement, les équipements mentaux. Ces instruments de l'intelligence, ces modes d'emploi dont je parlais tout à l'heure qui nous permettent de gérer, de combiner, d'opérer à partir de et sur ces connaissances et ces représentations, pour en produire de nouvelles et pour agir. Autrement dit, on apprend tout, même l'intelligence.

Ces équipements mentaux sont indispensables pour apprendre mais il ne faut pas attendre que ça se fasse tout seul ou que l'enfant soit équipé naturellement pour le mettre en situation d'apprentissage. C'est en apprenant qu'il développe son intelligence. Pour nous, le développement ne précède pas l'apprentissage mais il en est le produit et le moyen à la fois. Ils sont concomitants.

La question se pose néanmoins de savoir s'il suffit de mettre un élève en situation d'apprentissage pour que ça se fasse automatiquement ou si un adulte, un maître, un expert, n'est pas utile pour l'aider à s'emparer de ces savoir-faire mentaux dont il a besoin. C'est tout le rôle de la médiation qui permet d'effectuer le passage entre ce que l'on sait faire spontanément tout seul et ce que l'on est sur le point d'arriver à faire à condition que l'on nous y aide. Ce passeur, ce guide, cet aide, c'est le médiateur.

3) On s'accorde, en général, à repérer trois sources de l'apprentissage :

Il est, en effet possible de distinguer trois sources d'apprentissage qui ont été repérées et privilégiées , chacune à leur tour par des théories différentes.

1) L'une d'elles est l'environnement dans lequel nous sommes plongés et qui, par imprégnation plus ou moins lente, plus ou moins silencieuse et discrète, nous modèle, nous transforme, fait que nous acquérons un certain nombre de comportements et que nous montons par répétition des habitudes et des automatismes. De ce côté, on trouvera plutôt des analyses de type comportementalistes, très sensibles à l'influence de l'environnement et centrées sur le comportement et les automatismes.

- 2) Une autre source est nous-mêmes : nous apprenons et nous construisons à travers notre activité et notre expérience. L'apprentissage se fait en interaction avec l'environnement et à travers notre sensibilité à notre propre activité. A l'occasion de cette interaction, le sujet se construit de manière endogène. Il tire de son expérience de l'environnement des savoirs et des représentations ou de quoi les soutenir et il tire de son expérience propre, de son action sur les objets et sur ses propres représentations, des savoir-faire mentaux, des opérations. C'est, de façon un peu lapidaire, la perspective du constructivisme.

- 3) La troisième source c'est le milieu humain, autrui, les autres. Or, la majorité des choses que nous apprenons nous vient des autres et passe par la médiation des autres. L'école est le lieu privilégié de cet apprentissage qui, pour une grande partie, n'est d'ailleurs pas un apprentissage en direct mais par transmission – construction. Nous apprenons des autres et nous nous approprions, par diverses modalités, ce que nous comprenons grâce à eux. Le rôle de la transmission sociale est donc prépondérant dans cette perspective culturaliste. Cela n'efface pas les autres possibilités d'apprentissage mais les minore sérieusement. Mais, eu égard à l'importance du rôle qui peut être le leur, il faut être très attentif à la manière dont ces autres interagissent avec nous. Car s'ils peuvent nous apprendre, nous inciter à apprendre et même nous provoquer à apprendre d'une manière experte, ils peuvent aussi nous bloquer et nous dégoûter du savoir s'ils s'y prennent mal.

4) Dans notre perspective de recherche qui est une perspective culturaliste, l'importance de l'interaction avec les autres nous paraît déterminante pour la réussite des apprentissages.

Nous mettons l'accent dans notre travail sur ce qui se fait, ce qui s'apprend avec, grâce à, et en relation avec les autres.

C'est essentiel et déterminant à plusieurs points de vue :

- pour apprendre que et pour apprendre à. Ce qui recouvre tout ce qu'on apprend à l'école en termes de savoirs fondamentaux : lire écrire compter, et de contenus de savoir, de savoirs disciplinaires: l'histoire, la géographie, la biologie, la littérature, les mathématiques, etc., leurs méthodologies, leurs procédures spécifiques, bref tout ce qui constitue l'essentiel des connaissances déclaratives et procédurales des programmes de contenus et d'objectifs,

- pour apprendre où, quand, comment, on peut se servir de ce qu'on apprend. Ce qu'on appelle les connaissances conditionnelles,

- pour apprendre, à l'occasion de tout ce travail d'apprentissage, comment on s'y prend pour apprendre, comment on s'organise pour se confronter à un problème, à une leçon, à une recherche. Qu'est-ce qu'on fait dans sa tête quand on travaille. Bref, les repères et les moyens de maîtriser l'ensemble de ces activités pour en avoir le contrôle et être capable de les mener seul, de façon de plus en plus autonome quand le maître ne sera plus là pour nous aider. Mieux : nous prenons ainsi l'habitude de la métacognition, du regard interne sur nous-mêmes et notre activité cognitive. Nous installons

progressivement, avec l'aide de l'autre, l'exigence de la maîtrise de notre activité mentale et de son autocontrôle. En un mot, nous apprenons de lui ... à nous passer de lui. Evidemment, ce n'est pas quelque chose de très développé dans nos formes d'enseignement d'aujourd'hui,

- j'ajouterai : apprendre pourquoi ? C'est encore moins présent dans nos systèmes d'enseignement. En général, aujourd'hui, sauf dans de rares exceptions, on apprend parce que le maître a dit d'apprendre et parce que c'est dans le programme d'apprendre. D'ailleurs, le maître lui-même ne sait peut-être pas toujours pourquoi il faut apprendre cela. En gros, on l'apprend parce que l'inspecteur pourrait venir. Apprendre, pour nous, ne peut aller sans qu'il y ait une réflexion collective, induite et conduite par le maître, bien sûr, sur le pourquoi et le pour quoi. C'est-à-dire sur tout ce qui peut donner du sens. Pas de leçon sans que l'on s'interroge à un moment ou un autre ou sans que le maître explique où l'on va, où il à l'intention de nous mener, pourquoi on fait cela, pourquoi on le fait comme cela, à quoi cela pourrait nous servir. Pas de leçon sans que l'on sache ce qu'il veut nous faire apprendre et construire, ce qu'il espère déclencher en nous. Pas de leçon non plus sans que des liens soient faits, trouvés ou retrouvés avec ce que l'on a fait avant, ce que l'on fait à côté, ce que l'on pourra en tirer à tous les niveaux et dans toutes les situations possibles. Bref, ce sens se construit dans un maximum de mises en relation, et un maximum de transparence. Plus l'intentionnalité est claire, plus le sens est précisé et produit par une réflexion collective, plus l'élève est impliqué et plus il se sent concerné. Plus, par conséquent il y a de chances pour qu'il accepte de vous suivre et de rentrer dans l'apprentissage. Je dis bien " rentrer " car, souvent, les élèves restent dehors. Ils restent sur le bord

de l'activité, ils la font en surface, ils font semblant de la faire pour qu'on les laisse en paix. Ils travaillent au minimum, à l'économie, et oublient aussi vite ce qu'ils ont appris qu'ils l'ont traversé. Je suis d'accord pour dire qu'on peut apprendre sans comprendre. Et c'est vrai que ça fonctionne souvent comme ça pour un certain nombre d'apprentissages. Mais je tiens à ajouter que mieux on comprend ce qu'on apprend, comment on fait pour l'apprendre, pourquoi on l'apprend, etc., plus il y a de chances pour que cet apprentissage soit, d'une manière ou d'une autre, fructueux et durable. Si l'élève ne comprend pas, s'il ne sent pas quel intérêt cela peut avoir et quel prix vous accordez à ce qu'il va faire et apprendre, il y a beaucoup de chances pour qu'il ne rentre pas dans votre chemin. Il n'apprend pas ou il ne s'implique pas dans ce qu'il apprend.

- apprendre, enfin, c'est s'apprendre. S'apprendre soi-même, apprendre à faire le point avec soi-même et sur soi-même. Ce que l'on sait et ne sait pas, bien sûr, mais aussi ce que l'on est, ce que l'on fait, la façon dont on réagit et dont on se comporte. Dans le travail. Dans la relation avec les autres. Comment on contrôle son émotion, son impulsivité, par exemple. Bref, apprendre c'est apprendre à s'enrichir de ce que l'on fait et de ce que l'on vit. Qu'apprenons-nous quand nous apprenons ? Qu'est-ce que cela nous apprend vraiment et nous apprend de nous ?

Si on ne fait pas ce travail multidimensionnel, eh bien, on ne fait rien ou, en tout cas, pas grand chose. Beaucoup d'élèves, du reste, traversent leur scolarité avec peu de gains. Toutefois, reconnaissons-le, quelques élèves rentrent quand même dans ces apprentissages, et s'en emparent

convenablement. Ils profitent bien de leur scolarité. Ils sont en harmonie avec elle, en phase avec les situations d'apprentissage et les méthodes. Tant mieux. Sans doute ont-ils réussi à construire quelque part, dans leur expérience, dans leur histoire personnelle, dans leur famille, les moyens de le faire. Ils ont bénéficié dans leur milieu de médiations spontanées, naturelles mais suffisantes pour pouvoir s'emparer des savoirs et surtout des attitudes et des gestes mentaux utiles pour rentrer dans ces apprentissages et en faire leur profit. Ils sont capables, tout seuls, de faire des liens, de donner du sens, d'apprendre en projet, de transférer et d'adapter ce qu'ils apprennent, ici ou là, à une autre situation. Malheureusement, ce n'est pas le cas de tous. D'autres n'ont pas eu cette chance ou bien ils n'ont pas su la saisir, peut-être. Ils arrivent ainsi démunis devant la situation scolaire où ils ne trouvent pas de médiation suffisante pour suppléer celle qu'ils n'ont pas rencontrée ailleurs, et ils restent donc au fond de la classe en attendant que ça passe.

5) C'est dans la qualité de l'interaction avec les autres, des parents aux éducateurs, en passant par le grand frère, le cousin, l'oncle, le voisin, la tribu, que s'organisent l'éducabilité cognitive - ces équipements mentaux qui s'installent en nous - et l'éducabilité conative, c'est à dire ce qui va des compétences sociales aux valeurs, en passant par les repères sociaux, l'affectif, le relationnel.

La réussite de l'apprentissage dépend de la relation et, très exactement, de la qualité de la relation et de l'interaction. Plus cette relation est positive, plus l'élève est positivé et regardé positivement, plus il se sentira à la fois sécurisé et estimé. Le maître n'est pas là pour le juger mais pour l'aider à réussir. Ce

qui paralyse les élèves en échec, c'est l'angoisse de l'apprentissage, de ce saut dans le vide, de son coût cognitif difficile à assumer et de cette perturbation intense qu'il suppose. Ils ont si peur d'échouer qu'ils préfèrent ne pas essayer. Ils préfèrent ne pas savoir. Ils n'ont pas confiance en eux. Ils ont une mauvaise image d'eux-mêmes. Ils ne se sentent pas capables, alors pourquoi aller se planter une fois de plus ? On leur a déjà si souvent dit qu'ils étaient nuls ... L'image de soi a un rôle majeur dans cette aventure. Nous savons aujourd'hui que plus un élève a une image de soi positive, que plus il a le sentiment qu'il doit pouvoir y arriver et plus il met en œuvre des stratégies de haut niveau pour réussir. Plus il met en œuvre des stratégies de haut niveau, plus il a de chances de réussir et plus son image de soi en sort positivée, etc. Et, bien sûr, la spirale inverse est vraie. Or l'image que nous leur envoyons influe beaucoup sur leur propre perception d'eux-mêmes. La question est celle-ci : que faisons-nous pour mettre nos élèves en situation de réussir et faisons-nous bien tout ce qu'il faut pour qu'ils sentent notre confiance et pour leur renvoyer une image positive ? Attention, toutefois, à ce que nous mettons là-dessous. Leur renvoyer une image positive, ce n'est pas dire que tout ce qu'ils font est bien, quoi qu'ils fassent, ni leur laisser penser qu'ils sont doués par nature mais que s'ils font ce qu'il faut ils peuvent très bien y arriver. Et qu'il n'y a pas de raison pour qu'ils ne fassent pas ce qu'il faut et pour qu'ils n'y arrivent pas. D'ailleurs, nous sommes là en cas de besoin, etc. Faire ce qu'il faut, c'est employer de bonnes stratégies et nous sommes là pour les y aider, les y encourager et renforcer tout ce qui va dans le bon sens.

Je ne développe pas plus ce point qui pourtant le mériterait car je souhaite insister sur les effets de cette interaction en terme de fonctionnement. Si de la

qualité de cette interaction dépend, en effet, l'image de soi de l'élève, cette image de soi a moins un sens ontologique que fonctionnel. C'est à partir d'elle et grâce à elle que s'installent les équipements mentaux, les régulations et les équilibres affectifs et relationnels, les valeurs et les repères sur lesquels s'appuient les conduites mentales et les comportements des élèves. Les apprentissages scolaires mais aussi sociaux, les qualités relationnelles et sociales et la régulation affective en dépendent. Dans cette dimension sociale, je ne vise pas simplement la professionnalisation et les compétences qui permettent de trouver un emploi. Des emplois, on vient de nous expliquer qu'il y en a de moins en moins et qu'on produit de plus en plus en travaillant de moins en moins. Disons que, pour l'instant, il y a une régression du nombre d'heures de travail qui se traduit par une diminution des emplois tels que nous avons pu les connaître. Mais ce n'est pas parce que les gens ne travaillent pas qu'ils cessent d'exister. Ils continuent d'être là, de vivre dans une cité, une société, un environnement. S'ils ne sont plus des travailleurs, ils ne doivent pas moins se comporter en citoyens, vivre avec les autres dans leur communauté, leur quartier, leur famille. Si on ne leur donne pas les moyens de gérer cette vie qui n'est plus balisée, cadrée par les normes traditionnelles du travail, eh bien les gens sont perdus. Pour s'intégrer et vivre dans ces conditions, il faut des moyens matériels et pécuniaires. C'est un problème économique et politique que nos sociétés et nos gouvernements devront résoudre sans tarder. Mais il faut aussi des moyens mentaux. Ces moyens mentaux sont indispensables pour s'adapter à des situations de vie et de travail de plus en plus mouvantes et pour se comporter en citoyen. Cela, c'est le problème de l'éducation. Notre problème.

6) Cette installation d'équipements mentaux ou leur faiblesse et leur déficience, est fonction des différentes formes de stimulations et de différentes modalités d'interaction entretenues par et avec les médiateurs.

Le médiateur nous met en contact avec les savoirs, il nous met en situation de nous les approprier, il aménage les situations à cette fin et nous accompagne dans ce cheminement. L'apprentissage par médiation n'est pas conçu comme une relation bipolaire entre un apprenant et des savoirs, entre un apprenant et des problèmes à résoudre ou des déséquilibres à surmonter. C'est une relation tripolaire dans laquelle le maître est partie prenante, aux côtés de l'apprenant. Il y a une co-gestion de l'apprentissage. Ce n'est pas un face à face maître - élève mais un coude à coude. Dans cette interactivité intensive, le maître apporte les médiations nécessaires. Il aide l'élève à se repérer dans la masse des informations, lui apprend à les chercher, à les recueillir, à les trier, à les organiser en fonction de leur pertinence, à les traiter, à produire des informations et des réponses nouvelles. Il intervient comme un aide, un guide, un filtre, un tampon entre l'élève et son environnement, entre l'élève et ses réponses, entre l'élève et lui-même. C'est un donneur de sens qui induit du besoin de sens. Et, à travers toutes ces activités, il conduit l'élève à s'emparer de ses savoir-faire mentaux, de ses conduites mentales. Il lui apprend à s'autocontrôler, à maîtriser son comportement, à développer sa réflexivité. Bref, à travers les apprentissages scolaires, il l'aide à construire son intelligence et à savoir s'en servir.

S'il y a déficit de médiation, eh bien il y a des risques de déficience ou de défaillance de la part de l'apprenant. C'est de la qualité de ces interactions et,

donc, de l'expertise du médiateur que dépend la réussite de ces différents apprentissages puisque, je le répète, tout peut s'apprendre, même l'intelligence. C'est, en tous cas l'hypothèse de l'éducabilité cognitive.

Bien sûr, il y a des médiateurs spontanés et naturels, des mères, des pères - même dans des milieux défavorisés - qui apportent une médiation suffisante et permettent à leurs enfants de devenir des élèves performants. Mais pour les enfants qui n'ont pas cette chance, il doit y avoir des maîtres compétents.

Concernant la lecture, nous avons affaire à un savoir-faire essentiel dans notre culture. C'est une capacité à décoder des séquences de symboles culturels, visuels, en fonction de règles apprises, qui constitue un outil essentiel de l'intelligence et qui est absolument transversal pour l'ensemble des autres apprentissages. Si lors du montage de cette capacité les médiations ne sont pas suffisantes, si les moyens de s'emparer de tous ces codes – codes sociaux, codes culturels,... - ne sont pas suffisamment bien installés et maîtrisés, il n'y a pas d'apprentissage. Et si ça ne marche pas, si l'élève tombe dans la spirale de l'échec dès ces apprentissages fondamentaux, il y aura même bientôt refus d'apprentissage. Personne n'aime échouer. Quand ils échouent, non seulement les gens n'apprennent pas mais surtout, en même temps, ils se désapprennent eux-mêmes, ils construisent des images négatives d'eux-mêmes. Ne pas apprendre, ce ne serait pas grave si ce n'était que partie remise. Mais c'est grave parce que ça installe des blocages très lourds à surmonter. C'est pourquoi, avec les personnes qui relèvent de l'illettrisme et avec toutes les personnes en échec en général, scolaire ou social, nous devons

travailler sur la restauration narcissique. Gardez cela en mémoire : sans image de soi positive, pas de bonnes dispositions à l'apprentissage.

Cela nous conduit, dans notre Centre, à une analyse aussi fine que possible du travail du médiateur. Je me contente d'en évoquer les trois principales composantes.

- Un, son attitude et sa démarche de médiation. Nous avons essayé de baliser sa conduite, de donner des repères structurants pour aider les enseignants à organiser leur intervention autour de trois pôles : la médiation de l'apprentissage, la médiation de l'image de soi et la médiation de la conduite sociale. En quoi consiste ce travail de médiation ? Que faudrait-il savoir faire ? Comment réguler notre conduite de pédagogue, d'enseignant, d'éducateur ? Comment conduire notre relation pédagogique ?

- Deux, être compétent en ce qui concerne ces équipements mentaux, ces exigences mentales, ce souci de logique et de rationalité qu'il nous faut installer chez nos élèves et dont ils ont le plus grand besoin.

- Trois, organiser les apprentissages. Comment construire nos leçons ? Comment organiser des stimulations efficaces ? Comment mettre en place un environnement modifiant qui permette de rendre à ces jeunes en formation le goût d'apprendre ? Parce que, s'il n'y a pas le goût d'apprendre, il n'y aura rien.

Et puisque tout peut s'apprendre, ma foi, on peut apprendre ce métier de médiateur comme on peut apprendre à lire. C'est un problème de formation professionnelle initiale et continue. Les savoirs et l'intelligence s'apprennent. C'est le métier des formateurs. Ce métier s'apprend. C'est le travail des formateurs de formateurs et des Instituts de Formation. La balle est dans leur camp. J'espère qu'ils m'entendent. Je vous remercie.

Bibliographie

- AGUIAR M.S., Apprentissage à apprendre, Septentrion.
- BANDURA Albert, L'apprentissage social, Mardaga.
- BARTH Britt-Mari, L'apprentissage de l'abstraction, Retz.
- BARTH Britt-Mari, Le savoir en construction, Retz.
- BRUNER Jérôme, ... Car la culture donne forme à l'esprit, Eshel.
- BRUNER Jérôme, Comment les enfants apprennent à parler, Retz.
- BRUNER Jérôme, Savoir faire Savoir lire, P.U.F.
- CARDINET Annie, Pratiquer la médiation, Dunod.
- CHAPPAZ Georges (sous la direction de), Comprendre et construire la médiation, Marseille, Co publication Université de Provence et CRDP de Marseille, 1995, 230 p.
- DEBRAY Rosine, Apprendre à penser, Eshel.
- DELANNOY C. et PASSEGAND J.C., L'intelligence peut-elle s'éduquer ?, Hachette CNDP.
- PARAVY G. et AVANZINI G., Médiation éducative et éducabilité cognitive, Chronique Sociale, 1996.

- PARAVY G. et MARTIN J., Pédagogie de médiation, autour du PEI, Chronique Sociale.
- RENÉ Bernard Xavier, Pédagogies de médiations, Montamisé BP7 86360 : CRUISE, T1, 1995.
- RENÉ Bernard Xavier, Pédagogies de médiations, Montamisé BP7 86360 : CRUISE, T2, 1997.
- VYGOTSKI L.S., Pensée et langage, Messidor.
- WINNIKAMEN Fayda, Apprendre en imitant ?, P.U.F.

Difficulté et aides à l'apprentissage : une approche interculturelle

Mustapha TORUN

Bien, tout à l'heure j'ai bien écouté les intervenants, j'ai beaucoup apprécié leur intervention, et, j'ai relevé quelques termes tels que : « autonomie », « projet », « sujet », « manque à rattraper », « table ronde » ! ... Voici quelques unes des expressions pourvues de significations éminemment culturelles que j'entends depuis l'ouverture de ces journées. On a parlé de l'autonomie. Qu'est ce que

52

c'est l'autonomie si l'Europe à laquelle j'appartiens me demande, exige de moi, de garder ma place par rapport à l'autre sans être autonome ; Donc si mon groupe culturel me demande, m'exige d'être dépendant plutôt ? On a parlé du projet, comment je me projette dans l'avenir si j'ai tout confié à une force surnaturelle qui décide à ma place.

Nous sommes assis, face à un public, derrière des tables rectangulaires disposées rectangulairement et nous participons à une « table ronde ». Si nos collègues africains, asiatiques, en tout cas de cultures traditionnelles avaient organisé quelque chose de similaire, comment s'y prendraient-ils et quel discours tiendraient-ils ?

De la même manière, dans notre pays, quand nous nous trouvons, en tant que formateurs, face aux populations de cultures différentes, notre démarche consiste à nous adresser à eux, avec tout ce que nous avons chez nous, dans notre tête, dans notre cœur et dans notre corps.

L'approche interculturelle dans la formation est d'inverser cette démarche et de se dire avant tout, « comment se passe ce qui se passe chez lui, chez l'autre culturellement différent ? ».

De nos jours, cette approche est mise en pratique dans plusieurs domaines : celui de l'éducation : comment s'y prendre et comment tenir compte des cultures dans une classe où se trouvent des élèves porteurs de différentes cultures. C'est ce que l'on appelle l'*éducation interculturelle*. La même problématique se pose pour la formation.

Ce que l'on appelle le *management interculturel* consiste à préparer les cadres à animer des équipes composés des éléments de cultures différentes ou expatriés, à travailler avec les gens du pays où ils seront envoyés.

Quant au développement interculturel, c'est se poser la question de participer ou/et de contribuer au développement d'un pays tout en tenant compte des cultures de différentes populations de ce même pays.

Enfin la *communication interculturelle* qui consiste à réussir la communication avec les personnes véhiculant des cultures différentes.

Pour ce qui est notre sujet : « difficultés et aides à l'apprentissage », il me semble fondamental de clarifier les différents éléments concernant la formation, l'apprentissage et surtout les fonctions du formateur afin de mieux cerner les interférences culturelles et d'y remédier au cas où il y aurait un obstacle quelconque.

Les éléments constitutifs d'une situation de formation sont les formés, le formateur et l'objet de la formation. Cette situation triangulaire se situant bien entendu dans un cadre institutionnel, le quel cadre peut inclure les institutions allant d'une association à l'éducation nationale. Là, l'apprentissage fait partie de la formation. Dans la situation de formation, l'apprentissage n'est que le processus qui se déroule entre l'apprenant (formé) et l'objet de l'apprentissage, autrement dit l'objet de la formation ou le contenu.

Les autres processus sont là pour faciliter celui de l'apprentissage, à savoir l'effort de l'apprenant pour s'approprier l'objet, processus qui englobe

d'ailleurs l'attention, la compréhension, la mémorisation, la réflexion et la création, selon la perspective de la gestion mentale (cf. Antoine de la Garanderie).

La distinction ainsi faite entre la formation et l'apprentissage nous permet, dans une démarche interculturelle, de voir comment la culture intervient dans ces deux domaines. Et quand elle intervient, en quoi celle-ci peut constituer un obstacle ?

Là, une autre parenthèse nous est nécessaire. C'est que l'apprentissage constitue également notre première expérience dans la vie. S'il est vrai que l'on se défait difficilement de ses premières expériences, c'est qu'on les reproduit constamment, régulièrement. Autrement dit, l'individu se trouve dans une situation d'apprentissage permanent. Et, cela est encore plus significatif pour un formateur, ou/et un enseignant.

Cette reproduction, c'est celle de la réalité, du monde, dans une échelle plus grande, plus large. C'est également l'acquisition de la réalité, du monde, pour en faire et refaire sa propre réalité, son propre monde. Ces derniers constituent ce que les psychosociologues appellent « représentations », et la Programmation Neurolinguistique (P.N.L.) appelle avec Korzybski : « carte du monde », « modèle du monde », etc.

Quand l'apprenant, comme tout autre individu, 'se fait sa carte du monde', quand 'il se représente le monde', il l'apprend bien sûr et en l'apprenant, il utilise consciemment et inconsciemment ses filtres à travers lesquels passent ce monde, cette réalité :

Il a d'abord ses cinq sens qui constituent ses *filtres sensoriels* ;

Ensuite, il a ses *filtres socio-culturels*. C'est ce qui est extrêmement important pour toute approche interculturelle. C'est tout ce qu'apporte ou inculque à l'individu la socialisation, l'acculturation, et cela en bas âge. On peut facilement se rendre compte que tout cela joue un très grand rôle quand l'individu apprend à l'âge adulte.

Enfin, ce que l'on appelle les *filtres personnels*. L'individu étant également le sujet, il prend, en tant que tel, des décisions, mène des actions et tire, à tout âge, de ces expériences des leçons, s'en fabrique des règles, des valeurs, des croyances qui s'ajoutent à celles inculquées au cours de l'acculturation ou qui les éliminent.

Il y a également trois processus en cours : sélection, généralisation et distorsion. Ils indiquent la façon dont nous nous approprions la réalité, le contenu de nos apprentissages, etc. L'apprenant, comme tout un chacun, procède, consciemment et inconsciemment, à une sélection dans ce qu'il a à apprendre, généralise son choix, et le transforme.

Les croyances, valeurs et critères constituent le contenu de notre carte du monde, de notre modèle du monde.

C'est grâce et par ce contenu, donc ses représentations, que l'individu donne du sens aux choses, au monde et établit des liens entre les choses. D'où la nécessité de la médiation (pédagogique), dans le sens où celle-ci signifie 'donner du sens et créer des liens' chez l'apprenant qui éprouve des difficultés de le faire.

Quand l'apprentissage se fait sans l'intermédiaire d'un médiateur, d'un formateur, etc. ; l'apprenant se trouve face à ses propres difficultés et/ou facilités pour apprendre.

Mais, dans le cas de la formation dont nous parlons, l'apprentissage se fait en groupe. Evidemment l'apprenant peut apprendre aussi en faisant abstraction du groupe. Mais le groupe fait intervenir ce que l'on appelle l'interaction.

Or, le formateur doit transmettre l'objet d'apprentissage, former les apprenants, faciliter ainsi l'apprentissage. Cela nous amène aux trois fonctions fondamentales du formateur. Autrement dit, la situation de formation est en même temps :

- une **situation de transmission** des savoirs dans laquelle le formateur réalise sa fonction de transmetteur. Cette fonction lui confère la responsabilité de savoir comment transmettre, c'est-à-dire comment '*je dois présenter mon contenu*'. Nécessité de connaître les apprenants et leurs façons d'apprendre,
- une **situation de médiation** dans laquelle, le formateur joue, en tant que tierce personne, facilitateur et communicateur, le rôle de médiateur non seulement entre les apprenants et l'objet de l'apprentissage, entre les apprenants, ceux-ci et lui-même aussi d'une part, et entre le groupe et le cadre institutionnel d'autre part,
- une **situation de communication** où le formateur assure sa fonction de communicateur pour instaurer une communication efficace. Dans une situation de formation qui met en interaction les personnes et les groupes de différentes cultures, la communication est d'abord, comme dans d'autres situations, une

communication interpersonnelle, mais aussi bien évidemment une communication interculturelle.

Cette dernière exige du formateur qu'il tienne compte et résolve également les chocs et conflits culturels.

L'ethnocentrisme, les préjugés et stéréotypes, et même l'exotisme des uns et des autres peuvent se trouver à l'origine de ces conflits, mais ces attitudes font partie, dans le même temps, de leur carte du monde, de leur modèle du monde.

En clair, le formateur est appelé à tenir compte, dans la réalisation, de ces trois fonctions citées, des croyances, valeurs et critères d'une part, et des préjugés/stéréotypes, de l'ethnocentrisme, et de l'exotisme de l'autre. Cela fait un très grand monde pour le formateur. Et nous avons, à l'heure actuelle, un grand vide dans ces domaines. Que l'on n'excuse pas mon ignorance, mais je n'ai pas encore lu, vu, entendu parler de pédagogues chevronnés s'intéressant au monde des croyances de l'apprenant. Ce sont souvent celles-ci qui constituent de véritables obstacles à l'apprentissage. Que fait-on, par exemple, quand un apprenant déclare : « *je ne peux pas apprendre, c'est trop difficile pour moi* », « *Je ne pourrai jamais apprendre une langue étrangère* », ou encore « *j'ai une tête comme ça, rien n'y entre, je suis nul* », et j'en passe...

Une fois ces clarifications faites succinctement, nous sommes à même de chercher et de trouver des réponses quand nous nous posons les questions de savoir, de quel domaine relève la difficulté ou l'obstacle « à l'apprentissage ». A quel niveau ou dans quel domaine se situe tel ou tel élément culturel ? De la

formation ou de l'apprentissage ? De la fonction de communication ou de médiation ? De la transmission des savoirs ou de leur appropriation ?

Si un apprenant africain a un rapport au temps différent d'un européen, en quoi est-ce que cela pose un problème ? A quoi c'est un obstacle ? Et pour qui c'est une difficulté ?

Est-ce un problème pour lui ou pour le groupe ? Un obstacle à l'apprentissage ou au fonctionnement du groupe ? Une difficulté pour qui et pour quoi ?

Si un apprenant maghrébin est fort en calcul mental, mais résiste quelque peu à calculer conformément à notre façon de faire les quatre opérations, si problème il y a, c'est où, pour quoi et pour qui ? Comment s'y prendre pour valoriser cet apprenant et son mode de calcul ?

Le formateur est appelé à se placer dans la perspective de valoriser les différents modes d'apprentissage relevant des cultures, afin que la différence culturelle soit un enrichissement.

Il est utile d'indiquer sans prétendre à l'exhaustivité les domaines dans lesquels il se peut qu'il y ait différence du fait d'appartenir à cultures différentes. Il s'agit du rapport :

- au savoir, à la connaissance, à la parole, à l'écrit,
- à la capacité d'apprendre et à l'intelligence,
- au temps (passé, présent et futur) et à l'espace,
- au connu et à l'inconnu,
- au corps et à soi,

- à l'autre, au monde,
- à la famille, au groupe, à la collectivité,
- à l'autorité, à l'institution ; etc. ...

Il s'agit encore d'autres domaines d'apprentissage :

- comptage, calcul mental, quatre opérations, mesures ...,
- langue : phonologie, lexique, syntaxe ...

Au delà des remarques qui relèvent de l'approche interculturelle, il y a des éléments plus généraux à prendre en considération pour que l'apprentissage se fasse. Comme chacun sait, en tant qu'apprenant, il vaut mieux que :

- j'ai des raisons valables pour apprendre : au fait pour quoi j'apprends ?
- je déploie également l'effort nécessaire. Cet effort doit être accompagné par la croyance en ma réussite et encouragé par mon entourage,
- je dispose d'excellentes méthodes d'apprentissage : comment je m'y prends ? C'est le rôle du formateur de me faire découvrir les méthodes et mes procédés appropriés pour apprendre.

En tant que formateur, au delà de la maîtrise du sujet et de la parfaite connaissance et des apprenants et de l'environnement, il est fondamental de poursuivre :

- une pédagogie de la réussite : mettre l'accent sur la réussite de l'apprenant et partir toujours de celle-ci,
- une pédagogie de l'erreur qui consiste à considérer tout échec comme une expérience. Donc pas d'échec mais des expériences. Et une forte et sincère croyance en la possibilité d'apprendre ce que l'on décide d'apprendre.

Bibliographie

☐ Approche interculturelle :

- CLANET Claude, L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Science Humaines, PU du Mirail, 1993.
- VERBUNT Gilles, Les obstacles culturels aux apprentissages ; Guide des intervenants, CNDP, 1994.

☐ Communication :

- CAYROL A., DE SAINT PAUL J., Derrière la magie : programmation neuro-linguistiques, InterEditions, 1984.
- DE SAINT PAUL J., L'esprit de la magie – La PNL, InterEditions, 1995.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D, Une logique de la communication., Seuil, 1972 ; (Points).

Et tout ce qui émane de l'Ecole Palo-Alto dans ce domaine, ainsi que l'approche systématique.

☐ Communication, apprentissage et formation :

- GREBOT E., DOVERO M., Enseigner, Former, Communiquer grâce à la PNL,
- LEPINEUX R., N. SOLEILHAC N., ZERAH A. , La programmation neuro-linguistique à l'école, Nathan, 1993.
- THIRY A., LELLOUCHE Y., Apprendre à apprendre avec la PNL , De Boeck Université, 1996.

☐ Médiation (en pédagogie) :

- CARDINET A., Pratiquer la médiation en pédagogie, Dunod, 1995.

- DEBRAY R., Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire, Eshel, 1989.

☐ Gestion mentale :

- CHICH J.P., JACQUET M., MERIAUX N., VERNEYRE M., Pratique pédagogique de la gestion mentale, Retz, 1991.

- GARDOU Ch. (Dir.), La gestion mentale en question, Erès, 1995.

☐ Acquisition de la réalité :

- SAUCET M., La sémantique générale aujourd'hui, Le Courrier du Livre, 3^e éd., 1996.

L'approche cognitive de l'acquisition du langage écrit

Claude BASTIEN

Les organisateurs ont souligné que les approches de l'illettrisme étaient plurielles. Je vais rajouter une dimension à celles qui vous ont déjà été proposées, ce qui va sans doute vous contraindre à une gymnastique intellectuelle supplémentaire, d'autant plus que vous parler de l'approche cognitive de la lecture est nécessairement un peu technique.

S'il a paru utile d'aborder ici les processus d'acquisition de la lecture c'est pour comprendre l'illettrisme. Il faut aussi savoir comment se passe normalement l'acquisition du langage écrit. Or, contrairement à ce qu'on pourrait penser, on ne sait toujours pas réellement comment fait un enfant pour apprendre à lire. La seule certitude que nous ayons est que cette acquisition n'est pas spontanée - on a jamais vu quelqu'un apprendre à lire tout seul - et qu'elle doit donc faire l'objet d'un enseignement. Les règles de correspondance grapho-phonologiques étant arbitraires, on ne peut pas les découvrir si elles n'ont pas été enseignées. Mais il serait fallacieux de croire que ce qui est appris est exactement ce qui est enseigné : d'une façon générale l'appropriation des connaissances passe par leur transformation en fonction, notamment, des connaissances déjà acquises auparavant mais aussi de ce que ces connaissances permettent de faire.

Je voudrais évoquer brièvement ce que la psychologie peut dire actuellement de la façon dont se construisent et s'utilisent les connaissances humaines avant de

voir quelles conséquences on peut en tirer du point de vue qui nous occupe ici, c'est à dire celui de l'acquisition de la lecture.

Deux types de travaux ont contribué à faire évoluer nos conceptions de la nature et de l'organisation des connaissances humaines. Les premiers ont concerné l'étude de la façon dont procèdent ceux qu'on considère comme des spécialistes dans un domaine de connaissances précis et qu'on appelle des "experts". Il peut s'agir de domaines complexes : on s'est ainsi intéressé à la façon dont des médecins spécialistes élaborent un diagnostic, à la façon dont des ingénieurs conçoivent un nouveau dispositif technique, à la façon dont les pilotes d'avions réalisent leurs tâches de pilotage... Pendant longtemps, faute sans doute d'y être allé voir de plus près, on a pensé que les experts étaient des gens capables de faire des raisonnements très compliqués à partir de connaissances très abstraites. Les recherches qu'on a conduites récemment pour comprendre comment ils procédaient montrent que c'est faux. Les connaissances qu'ils utilisent en fait sont des connaissances extrêmement spécialisées au contraire, qu'ils ont construites par leur expérience ce qui fait précisément qu'ils sont experts, et qui sont adaptées à leur activité. Quand, par exemple, un pneumo-pathologue donne un diagnostic à partir d'un cliché radiologique et d'un tableau clinique, ce qu'il fait souvent dans un temps très très bref, et que vous lui demandez comment il a fait, sa réponse spontanée est "parce que je le sais". Et si vous le poussez dans ses retranchements en lui demandant pourquoi il a donné ce diagnostic et pas un autre, il produit un raisonnement, mais ce raisonnement est une justification, parce que vous la lui demandez. Ce n'est pas comme cela que lui a procédé. En fait il a simplement activé de façon très rapide une connaissance pertinente liée à son expérience. Ce qui revient à dire que quand nous sommes compétents dans un secteur nous n'utilisons pas des connaissances logiques et générales

(contrairement à ce qu'a pu faire penser une interprétation fallacieuse des travaux de Piaget notamment) mais au contraire des connaissances particulières, adaptées aux situations, organisées en fonction de ce à quoi elles servent (on dit : à leur contexte d'utilisation). Autrement dit, plus on est expert dans un champ de connaissances et moins on raisonne.

La seconde raison de l'évolution de nos conceptions dans le domaine de la psychologie des connaissances est plus théorique. Elle est liée à un changement de perspective important sur le développement de l'intelligence chez l'enfant, changement qui a été l'œuvre de collaborateurs de Piaget et s'est traduit en 1992 par la publication d'un ouvrage tout à fait important (Inhelder & Cellérier : "le cheminement des découvertes de l'enfant"). Schématiquement l'idée de base est que Piaget a bien décrit et analysé les caractéristiques et l'évolution des connaissances humaines en général (c'est le "constructivisme épistémologique") et qu'il appartient à la psychologie de comprendre à partir de là comment des individus particuliers s'approprient et utilisent ces connaissances (c'est le "constructivisme psychologique"). C'est un peu le même problème que celui des psycholinguistes qui, à partir des descriptions des linguistes cherchent à déterminer comment on apprend et comment on utilise une langue naturelle. De cette perspective qu'on ne peut évidemment pas développer ici, on retiendra deux aspects essentiels :

- le premier est que les connaissances étant des "schèmes d'action", c'est-à-dire des unités de connaissances susceptibles de s'appliquer à une classe d'objets ou de situations données, tout nouveau schème a un "précurseur". Ce qui signifie que toute connaissance nouvelle prend appui sur une connaissance antérieure.

Par exemple l'acquisition des fractions par les enfants s'appuie d'abord sur les connaissances qu'ils ont des propriétés des nombres entiers. Ceci permet d'expliquer à la fois les erreurs qu'ils commettent mais aussi les différents cheminements par lesquels ils peuvent passer pour acquérir cette connaissance relative aux fractions.

- le second aspect est que les schèmes ayant un précurseur, ils se structurent dans ce qu'on appelle un réseau, c'est à dire que les connaissances ont entre elles des liens. Or, ces liens sont non pas des liens logiques (propriétés abstraites ou générales) mais des liens "fonctionnels" c'est à dire que les schèmes sont liés entre eux parce qu'ils concourent à atteindre le même but, de résoudre le même problème. Du coup "raisonner" ce n'est plus produire des inférences logiques mais c'est trouver le bon cheminement dans le réseau de nos connaissances.

Il résulte de ces considérations une certaine conception de l'apprentissage. Apprendre c'est réorganiser complètement les connaissances générales (celles qu'on trouve dans les manuels par exemple, qui sont, elles, logiquement organisées) en fonction des buts qu'elles permettent d'atteindre c'est à dire des situations qu'elles permettent de résoudre. On peut, de ces perspectives, dégager un certain nombre de conséquences concernant l'acquisition de la lecture.

On a longtemps abordé l'acquisition du langage écrit à partir de l'analyse de ses propriétés formelles, essentiellement ce qui concerne les règles de correspondance entre phonèmes et graphèmes comme si, apprendre à lire était apprendre ces règles. Or, parmi les problèmes que pose cette conception, il se trouve que l'unité linguistique de base, le phonème,

n'est pas une unité de perception : nous percevons, auditivement, des unités plus larges que le phonème, lequel est en fait une unité abstraite. Par ailleurs, du point de vue de la signification, l'unité précocement traitée est le mot.

Au début l'enfant repère quelques caractéristiques graphiques du mot pour l'identifier, par exemple "ma---" pour "maman" et il dira "maman" en voyant écrit "marmite". Il n'y a évidemment dans ce type de traitement (appelé "logographique") aucune esquisse de correspondance grapho-phonologique mais il constitue cependant un précurseur, dans la mesure où pendant cette période, l'enfant construit un certain nombre de connaissances, en particulier le fait que pour identifier un mot il faut qu'il y ait toutes les lettres de ce mot. Que se passe-t-il ensuite? Quand commence l'apprentissage scolaire (lequel est indispensable : on ne peut découvrir sans enseignement explicite le codage arbitraire des langues alphabétiques) le problème majeur qui se pose est celui de la segmentation : où couper pour obtenir des unités prononçables ? On a pu montrer qu'au début sont repérées les syllabes simples, c'est à dire composées d'une consonne et d'une voyelle. Ainsi la segmentation de mots composés d'une suite de syllabes simples comme "panorama" par exemple ne pose pas de problème. Mais rapidement on tombe sur des mots pour lesquels ce découpage est impossible parce qu'ils sont composés de syllabes complexes (consonne-voyelle-consonne comme "ban" dans bandit, consonne-consonne-voyelle comme "cra" de cravate, etc.). Les enfants élaborent alors des procédures qui permettent d'extraire différents patterns prononçables. La conséquence est que face à un mot nouveau l'enfant peut très bien commencer la lecture par le milieu du mot parce qu'il a identifié au milieu un pattern qu'il connaît. Cela ne signifie nullement qu'il ne sait pas qu'il faut lire de gauche à droite, mais signifie qu'il a

utilisé les connaissances qu'il a, et qu'il segmente à partir des patterns qu'il reconnaît.

Cette caractéristique en entraîne une autre. Utilisant ce qu'il connaît, l'enfant est capable de distordre ce qui lui est présenté pour pouvoir y appliquer ses connaissances, c'est à dire pour se ramener à quelque chose qu'il peut traiter. Par exemple "formule" va être lu "foromule" ou "fomule", "souple" va être lu "sopule". C'est-à-dire que l'enfant ajoute, supprime ou déplace des lettres pour parvenir à une suite de syllabes consonne-voyelle identifiable. Ce type de production a été longtemps considéré comme l'indice d'un trouble de la lecture, une marque de dyslexie. En fait ces "erreurs" constituent une phase normale de l'acquisition, correspondant au fait que l'enfant ne disposant pas encore de l'ensemble des connaissances nécessaires se débrouille avec celles qu'il a. Le danger est alors de considérer comme un trouble ce qui n'en est pas un et d'entreprendre une démarche rééducative sur une difficulté qui n'en est pas une. Et je ne suis pas éloigné de penser qu'on augmente alors la probabilité de fabriquer un illettré.

D'une façon plus générale si les connaissances se structurent en fonction des connaissances antérieures pour former un réseau de connaissances organisées fonctionnellement, alors il faut admettre qu'il existe plusieurs cheminements possibles pour aboutir à la même compétence, à la même efficacité, comme nous l'avons vu chez les experts. Il en résulte, en ce qui concerne le langage écrit, qu'on peut observer des rythmes différents de l'acquisition sans que cela ait de signification sur le résultat final. Mais, il en résulte surtout - et cela me paraît de première importance - qu'il ne saurait y avoir "une" méthode

d'apprentissage de la lecture. De ce fait les grands débats, voire les grands combats, auxquels on a assisté concernant les faits et méfaits des méthodes syllabiques, globales, semi-globales, etc., paraissent assez vains. Ainsi s'explique aussi le fait qu'on ait, à ce propos, recueilli des résultats contradictoires. Il ne peut exister que plusieurs modes d'accès au langage écrit, l'essentiel étant de créer les conditions qui permettent à l'apprenant de construire son chemin compte tenu de la diversité des précurseurs.

Dernière conséquence, celle-ci sans doute plus hypothétique : on ne peut exclure que chez un nombre non négligeable d'illettrés, le problème soit venu d'un mauvais guidage au moment de l'acquisition. Il est fort possible en effet, étant donné la tendance parfois très forte à n'appliquer que "la bonne méthode", qu'on ait imposé à certains des cheminements qui ne leur convenaient pas au regard du processus dans lequel ils étaient engagés et que de ce fait, on les a bloqués. Et l'essentiel de l'enseignement passant par le langage écrit, on les a bloqués pour le reste et on en a fait des illettrés.

Pour terminer je voudrais formuler une remarque de méthode. Nous sommes confrontés à un problème complexe, qui revêt des aspects multiples.

Mais je ne suis pas certain que nous puissions avancer en embrassant simultanément l'ensemble de ces aspects sauf à se contenter de grandes formules qui témoigneront de bonnes intentions mais ne résoudront rien. Il faut, avec modestie, se poser clairement des questions limitées et déterminer comment on peut tenter d'y répondre réellement, autrement que par les croyances qu'on peut avoir. On ne pourra progresser que petit à petit et la première chose à faire est sans doute de bien comprendre d'abord comment

s'organisent et fonctionnent les connaissances de ceux auxquels on s'adresse, sachant qu'il existe plusieurs possibilités de ce point de vue, afin de savoir sur quoi fonder l'aide qu'on veut leur apporter.

Bibliographie

- BASTIEN Claude, Les connaissances de l'enfant à l'adulte, Paris : A. COLIN et MASSON, 1997.
- BASTIEN-TONIAZZO M., La représentation du mot écrit aux débuts de la lecture, *L'Année Psychologique*, 1992, p. 489-509.
- BASTIEN C. et BASTIEN-TONIAZZO M., L'importance de la période dite « logographique » au début de la lecture, in M. Fayol, J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles (Eds) : *L'acquisition de la lecture/écriture*, Paris : Nathan, 1993.
- BASTIEN-TONIAZZO M., L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture, *Revue Française de Pédagogie*, n°113, 1995 p.51-58.
- BASTIEN-TONIAZZO M., MAGNAN A. et BOUCHAFA H., Une étude longitudinale des stratégies d'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique en Français, *Revue de Psychologie de l'Education*, 2, 1996, p. 37-65.
- BASTIEN-TONIAZZO M., FAYOL M. et LECOCQ P., Introduction, *Revue de Neuropsychologie*, 6, 2, (n° spécial édité par M. BASTIEN-TONIAZZO, M. FAYOL et LECOCQ (P.)), 1996, p. 125-126.

- BASTIEN-TONIAZZO M., Tutorials in domain-specific acquisition, *International Journal of Psychology*, 32,3, 1997, p. 129-138.
- BASTIEN-TONIAZZO M., Ils n'ont même pas lu l'énoncé, Editions Education Permanente, 117,4, 1993, p. 25-31.
- BASTIEN-TONIAZZO M. et BASTIEN C, Les confusions des lettres symétriques : problème de latéralisation ou problème cognitif ?, Actes des Neuvièmes Journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé : Les dyslexie, Amiens, 24-26 mars, 1994.
- BASTIEN C. et BASTIEN-TONIAZZO M., Acquisition de la lecture : nouvelles perspectives théoriques, Actes des Neuvièmes Journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé : Les dyslexie, Amiens, 24-26 mars, 1994.
- BASTIEN-TONIAZZO M., Etude différentielle des difficultés de lecture, Actes du colloque « Les difficultés de la compréhension de l'écrit chez l'adulte », Illettrisme et Recherche, Bulletin périodique de l'Université de Caen, 1995, p. 53-61.
- BASTIEN-TONIAZZO M., MAGNAN A. et BOUCHAFA H., Nature et gestion des connaissances dans l'apprentissage de la lecture, Actes du colloque « Attention et contrôle cognitif », Rouen, 5-6 avril, 1996.
- MAGNAN A., BOUCHAFA H., et BASTIEN-TONIAZZO M., Différences inter-individuelles dans l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique, in J. Juel, T. Marivain et G. Rouxel (Eds), *Psychologie et différences individuelles*, 1997, Rouen : Presses Universitaires de Rouen, p. 157-162.

Pour un développement de la capacité d'apprentissage

Jean BERBAUM

J'essaierai de ne pas redire ce qui a été dit, et pourtant, un grand nombre d'éléments qui ont déjà été présentés font partie de ce que j'essaie de faire depuis un certain temps, c'est-à-dire de constituer ce qu'on appelle maintenant un modèle, c'est-à-dire une synthèse, une représentation schématique de la réalité, ce modèle étant ici le modèle de l'apprendre.

Pour le réaliser, je me suis basé sur de nombreuses observations, sur le recueil de nombreux témoignages, sur l'organisation de discussions de groupes dans lesquels la question était toujours la même : comment vous y prenez-vous pour apprendre, de quoi partez-vous pour apprendre,

Comment est-ce que les choses se passent quand vous cherchez à apprendre ? J'ai essayé de faire ceci dans une perspective qu'on appelle systémique, c'est-à-dire qui essaie de considérer l'apprendre ici comme un système.

72

Chacun sait qu'un système s'étudie en termes de structure et de fonction, et j'ai essayé de voir quelle était la structure nécessaire pour qu'il y ait apprentissage et, quelles sont les fonctions qui sont nécessaires pour qu'il y ait apprentissage. Dans le contexte d'aujourd'hui, je vais très rapidement rappeler quels sont ces éléments de structure et quelles sont les fonctions, pour parvenir ensuite à déduire un certain nombre de conséquences de ceci concernant les difficultés d'apprentissage et les remèdes qui peuvent y être apportés.

Je m'adresserai, dans cette deuxième partie, peut-être plus aux formateurs eux-mêmes qu'aux intéressés, qu'aux apprenants, mais nous allons voir qu'il y a peut-être des ponts à faire entre les deux.

Je voudrais dire d'entrée de jeu que le modèle que je propose est un modèle qui, comme toute approche de type systémique, veut être global. J'ai entendu la critique de Monsieur Bastien voulant dire que, sans doute, il nous faut avancer pas à pas et je suis tout à fait partisan d'une telle démarche, reprenant cette idée que malgré tout il s'agit de penser globalement mais agir localement. Nous avons besoin naturellement des apports des uns et des autres pour réaliser cette démarche locale, mais à partir d'une appréhension globale qui laisse toute sa place à ces dimensions dont nous avons déjà entendu parler ce matin, ces dimensions de l'ordre de l'affectif, de l'ordre des valeurs qui nous ont déjà été présentées. Comment est-ce que nous pouvons les situer, je voudrais ici vous présenter quelques schémas par lesquels j'essaie de décrire ce qu'est apprendre.

Comme je l'ai dit, il nous faut aborder la connaissance des structures et la connaissance des fonctions.

Connaissance des structures : je pose la question « de quoi avons-nous besoin pour qu'il y ait apprentissage ? » Je me situerai un peu différemment de l'exposé de tout à l'heure. Pour moi il n'est pas nécessaire qu'il y ait un formateur. Nous avons tous, les uns et les autres, appris beaucoup de choses sans la présence d'un formateur. Mais par contre nous avons besoin, pour qu'il y ait apprentissage, de la présence d'un objet d'apprentissage, c'est-à-dire de ce support qui est à l'origine de l'apprentissage. Je reviendrai dans un instant là-dessus. En plus, il nous faut ce que j'appelle ici une situation d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il nous faut un certain nombre d'éléments de l'ordre du temps, de l'espace, de l'organisation sociale. Quand j'interroge des élèves en difficulté, combien me disent : « ah ! Si j'avais plus de temps ».

C'est-à-dire qu'il nous faut, pour qu'il puisse y avoir apprentissage, la présence simultanée de ces trois composants que sont ici l'apprenant, l'objet d'apprentissage et la situation. S'il devait y avoir un enseignant, un formateur pour moi il se trouverait dans l'environnement. Naturellement, cela signifie qu'il se trouve en partie dans l'objet, en partie dans la situation. Excusez-moi de ne pas entrer plus dans le détail pour préciser ceci mais je serai prêt à répondre à des questions si elles devaient se présenter.

Ces structures, lorsque les composants sont en interaction, peuvent produire des fonctions. Ce sont essentiellement les fonctions de l'apprenant, celles qui sont nécessaires, celles qui se produisent lorsqu'il y a apprentissage. Je vais maintenant cliquer sur la case fonction, celle-ci va se fermer, et celle-là va s'ouvrir et nous allons voir ce qu'il y a dedans.

Voici ce que nous y trouvons, voici les fonctions par lesquelles j'ai essayé de synthétiser ce qui se passe lorsque nous apprenons. Ne croyez pas que ce soit le

résultat de quelques cogitations à un moment donné de ma part. Tout ceci cherche à synthétiser l'ensemble des données que j'ai recueillies à travers les observations, les entretiens, les discussions de groupe, et si je dis cela c'est simplement pour vous dire que vous pouvez le faire également, en essayant de constituer ces lieux d'échanges autour de l'apprendre. Qu'est-ce que je trouve ? Je trouve des personnes qui me disent : « oh oui, moi je n'apprends pas parce que je n'ai jamais réussi ». C'est-à-dire que, parmi les fonctions de l'apprendre, il y a cette fonction « développement d'attitude ». J'aurais du dire développement d'attitude favorable. S'il n'y a pas à un moment donné développement d'attitude favorable, il ne va pas y avoir apprentissage. Et inversement, quand j'apprends c'est parce que j'ai développé des attitudes favorables. Je ne développe pas davantage ce point ; Chacun serait à développer. Entre autres, il y a l'attitude à l'égard de soi-même, appelez ça image de soi etc., il y a évidemment aussi l'attitude à l'égard des autres, il y a l'attitude à l'égard de l'objet d'apprentissage, il y a l'attitude à l'égard du changement, car si je ne suis pas persuadé que changer, c'est-à-dire apprendre, est important pour moi, pourquoi voudriez-vous que je me mette à apprendre.

Et je constate aussi que lorsqu'il y a apprentissage, c'est qu'il y a eu choix d'un projet. Je désire effectivement réaliser tel changement dans mes acquisitions. Je souhaite effectivement acquérir tel type de comportement. C'est un projet que je définirai de manière plus précise en terme d'objectif et de démarche, là encore je n'entre pas dans le détail. Et je constate aussi que lorsqu'il y a apprentissage, c'est parce que les uns et les autres ont choisi des situations. Ce que j'entends par situation ici c'est le fait, par exemple, de lire.

Pour apprendre certains souhaitent lire, d'autres souhaitent écouter, d'autres souhaitent discuter, d'autres souhaitent observer, expérimenter, autant de situations qui vont être propres aux uns et aux autres pour réaliser l'apprentissage. Et vous voyez en passant que si j'essaie de traduire ce qui se passe d'une manière globale, en prenant en compte les différentes dimensions qui sont nécessaires à l'apprendre, en même temps, je découvre l'unicité de la démarche d'apprentissage qui nous a déjà été rappelée à l'instant, mais qui se traduit pour moi par ces choix de situation. Et si je ne me donne pas des situations je ne vais pas apprendre. Vous savez très bien que ce qu'on appelle le bon élève, c'est celui qui, rentré chez lui, se donne d'autres situations que celles qu'on lui a proposées en classe, c'est-à-dire des moments où il va peut-être lire, où il va peut-être interroger, où il va essayer par lui-même ce qui n'a pas été possible dans la situation de formation.

Il y a aussi une fonction que j'appelle la prise de distance. Là encore je n'insisterai pas. Elle correspond à l'évaluation : « où est-ce que j'en suis ? ». Elle correspond à l'appropriation : « comment est-ce que je peux à partir de tout ce que j'ai observé, faire mienne la démarche ? ». On vous a montré tout à l'heure des exemples de démarches propres aux uns et aux autres. Ce découpage qui se fait par les uns et les autres sans doute de manière différente, l'attention qui est apportée par les uns et les autres à des aspects particuliers, tout cela va conduire à une appropriation de ce qui est entrain d'être acquis. Naturellement, il y a comme autre fonction le traitement de l'information. Je suis ce que me disent les cognitivistes. Ils me disent que nous apprenons en saisissant de l'information, en la réorganisant - on appelle cela la compréhension - et en la mémorisant. Ceci est étroitement lié aux autres fonctions : il n'y a pas traitement s'il n'y a pas une attitude favorable, il n'y a pas traitement s'il n'y a

pas un choix de situation correspondant à ce que le sujet souhaite effectivement pratiquer, etc. Je n'entre pas plus dans le détail. La question qui se pose alors, à nous aujourd'hui c'est : à partir du moment où je comprends l'apprendre de cette manière, qu'est-ce qui va se passer lorsque nous chercherons à comprendre ce que sont des difficultés d'apprentissage ?

Je ne voudrais pas abuser de votre temps et, je passe à ce que j'appelle ici les origines possibles des difficultés d'apprentissage.

Vous avez compris que ces difficultés d'apprentissage peuvent se situer au niveau de l'apprenant lui-même. C'est-à-dire au niveau de ses caractéristiques physiques. Si je n'entends pas bien, je vais évidemment avoir des difficultés pour apprendre. Mais j'aurai aussi des difficultés pour apprendre si je ne suis pas capable d'une maîtrise corporelle sur le plan de l'attention, sur le plan de l'absence de gesticulation. Je ne pourrai pas non plus apprendre si j'ai des problèmes d'estomac. On parlait de la rage de dent tout à l'heure, je ne peux pas non plus apprendre lorsque j'ai une rage de dent.

Il y a un certain nombre de nécessités sur le plan physique et sur le plan psychologique en terme d'attitude et d'intérêt ; mais aussi en terme de connaissance acquise. On nous a dit plusieurs fois déjà que nous apprenons dans la mesure où nous pouvons greffer le nouveau sur de l'ancien, vaste problème en lui-même.

Je pense aussi que les origines possibles des difficultés d'apprentissage, si celles-ci renvoient à la notion de structure que j'ai essayée de développer, sont en rapport avec les fonctions auxquelles j'ai fait allusion tout à l'heure.

C'est-à-dire que s'il n'y a pas de choix d'objectif ou de démarche satisfaisante, il va y avoir difficulté d'apprentissage. Et rien que sur ce point des objectifs :

vous imaginez très bien que le formateur a, lui, un certain nombre d'objectifs. Mais si ces objectifs ne correspondent en rien à ceux que l'apprenant souhaiterait se donner, il va de soi qu'il va y avoir des difficultés d'apprentissage.

S'il n'y a pas de choix pertinent de situation, c'est-à-dire si le sujet utilise comme situation d'apprentissage quelque chose qui ne correspond pas du tout à ce qui devrait être fait, et j'en vois j'allais dire presque tous les jours parce que je continue à m'asseoir à côté d'élèves, des élèves qui pour se préparer à l'utilisation par exemple d'un petit logiciel d'ordinateur qu'ils souhaitent exclusivement travailler à partir de la notice sans se confronter à la réalité, il va de soi qu'ils vont avoir quelques difficultés.

S'il n'y a pas de prise de distance, c'est-à-dire pas de mise au point - « où est-ce que j'en suis? » - en terme d'appropriation, c'est-à-dire de reconstruction pour soi d'une démarche, d'une procédure par exemple, il y aura encore des difficultés.

Si les attitudes favorables n'existent pas, j'y ai fait allusion, s'il n'y a pas de traitement d'information satisfaisant, s'il n'y a pas de saisie satisfaisante, c'est-à-dire si je ne me centre pas sur les informations pertinentes, j'ai appelé ça, dans un autre contexte, savoir écouter et lire utilement, et j'aurais beaucoup de choses à vous dire là-dessus, si je ne sais pas écouter et lire utilement, il va de soi que je ne vais pas pouvoir progresser grandement dans mon apprentissage.

Au niveau de la compréhension je fais allusion à un point qui me semble très important, que j'ai appelé le degré d'élaboration. Il consiste à faire la distinction entre l'apprenant qui en reste aux faits, celui qui passe au niveau des relations,

celui qui passe au niveau du sens. Si j'en reste au niveau des faits, il va de soi que je ne pourrai pas beaucoup progresser par la suite, et enfin il peut y avoir des difficultés au niveau de la mémorisation.

Alors si ces difficultés sont effectives, quelles sont les aides auxquelles je peux penser ? Ce sont des aides qui vont consister à proposer des objets et des situations puisque ce n'est que là-dessus que l'enseignant, le formateur peut agir. Il ne peut pas agir directement sur les fonctions. Les fonctions résultent de la structure que j'ai montrée, cette structure dans laquelle le formateur essaye de mettre en place des objets d'apprentissage et des situations. Le seul moyen que nous avons pour agir à l'égard des apprenants, c'est de concevoir des situations et des objets d'apprentissage, entendez par là des supports pédagogiques, pour que, face à ceux-ci, l'apprenant puisse mettre en œuvre les fonctions qui sont nécessaires, et que j'ai très rapidement, très sommairement, présentées.

Alors qu'est-ce que je peux faire ? Je peux favoriser le développement des caractéristiques physiques et psychologiques nécessaires à l'apprendre, c'est tout le problème des rythmes scolaires, du climat psychologique. Je peux aider l'apprenant à se donner un objectif, c'est-à-dire peut-être en proposer plusieurs et puis essayer de discuter avec lui pour savoir quel est celui qui correspond, à un moment donné, à son intérêt, etc. Je peux l'aider à choisir une situation, proposer des situations variées. Je peux l'aider à prendre de la distance, je peux l'aider à évaluer, à s'évaluer, à s'approprier, etc. Je dirai simplement que tout ceci je peux le faire par l'aide à l'explicitation de sa manière de faire et d'apprendre à faire. Je peux l'aider par l'aide à l'élaboration et à la pratique de manières de faire nouvelles.

Et c'est là sans doute que se pose le problème : comment puis-je m'y prendre pour aider à expliciter sa manière de faire et d'apprendre ?

Pour vous dire que je ne suis pas en dehors du problème de la lecture, j'ai par exemple à plusieurs reprises amené des enfants qui savaient lire, ça se passait au niveau du CP deuxième partie de l'année, et des enfants qui ne savaient pas encore lire, qui ne s'en sortaient pas. Et je leur ai demandé de discuter sur « comment est-ce que vous vous y prenez pour lire ? ». Inutile de vous dire que ceux qui ne savaient pas lire donnaient des réponses tout à fait vagues et inconsistantes alors que ceux qui savaient lire nous disaient comment ils s'y prenaient, et que, ceux qui ne savaient pas encore ont eu subitement des idées : « tiens si je faisais ça aussi ».

Je ne veux pas dire par là que c'est la réponse à tous les problèmes, que c'est la solution. Je veux simplement dire qu'un des éléments qui peut nous permettre de progresser, peut être, et même au niveau de l'apprentissage de la lecture, d'aider les intéressés à expliciter, à prendre conscience de leur manière de faire et d'apprendre, s'appelle maintenant la métacognition. Cela peut se dire en termes très simples : « comment t'y prends-tu pour, qu'est-ce que tu fais quand ? ». Essayez d'engager de tels dialogues, vous en verrez la richesse, et vous en verrez les possibilités pour un développement de la capacité d'apprendre.

Il me reste encore deux minutes pour vous dire de manière très concrète comment j'ai essayé de proposer aux formateurs des supports qui leurs permettent de réaliser cela avec leurs élèves. Partant du modèle que je vous ai

présenté, je me suis posé la question : « est-ce qu'il serait possible de synthétiser un certain nombre de propositions qui résumeraient, en quelque sorte, ce que je vous ai montré tout à l'heure sous la forme du modèle ? ». D'où trente deux propositions pour mieux apprendre.

Vous trouvez une première proposition pour mieux apprendre ; Il s'agit de veiller à sa forme physique et psychologique. Vous voyez, cela renvoie à la structure. Et puis, j'ai essayé d'opérationnaliser « veiller à sa forme physique et psychologique ». Eh bien j'ai fait quatre propositions : « se reposer, s'alimenter, alterner les formes d'activité, se centrer sur son travail ».

Puis, vous trouvez les autres propositions en rapport avec les autres fonctions qui ont été présentées. Que signifie développer une attitude favorable ? Eh bien, cela veut dire développer la confiance en soi, apprécier l'aide des autres, trouver l'intérêt du contenu, trouver l'intérêt du changement, etc. Pour mieux apprendre prendre de la distance, pour mieux apprendre se donner un objectif, pour mieux apprendre se choisir ses situations d'apprentissage.

Concernant la partie traitement, je l'ai subdivisée en trois :

- pour mieux apprendre, 'écouter, lire utilement',
- pour mieux apprendre, 'comprendre',
- pour mieux apprendre, 'mémoriser'.

Et à partir de là, je peux faire des suggestions concrètes aux intéressés, aux apprenants, car à travers ces items, je vais progressivement les aider à mieux analyser leur manière d'apprendre : « est-ce que je fais ça ? ah oui j'ai des difficultés à mémoriser », Comment t'y prends-tu pour mémoriser ? Qu'est-ce que tu fais ? est-ce que tu mets en ordre ? Est-ce que tu organises ? Est-ce que tu

te donnes des points de repères ? Est-ce que tu te donnes une image mentale ?
Est-ce que tu répètes est-ce que tu contrôles?

Progressivement, je vais les aider à réaliser effectivement ces différentes propositions que j'ai ici retirées du modèle que je vous ai présenté.

Il va de soi que si je commence à travailler sur la mémorisation, très vite je découvrirai avec les intéressés que pour mieux mémoriser, il est préférable de comprendre, qu'il est peut-être nécessaire d'avoir un objectif, et de proche en proche, les différentes propositions s'introduiront. Ces propositions sont présentées sous la forme d'un fichier de trente deux fiches sur lesquelles j'ai essayé de synthétiser ceci à l'usage des formateurs mais aussi à l'usage d'élèves susceptibles de comprendre la terminologie avec notre aide.

J'ai essayé de proposer une démarche concrète qui, compte tenu du modèle, essaie d'appréhender la globalité de l'acte d'apprendre, et essaie de tenir compte des particularités propres aux uns et aux autres.

Bibliographie

- BERBAUM Jean, Etude systémique des actions de formation, P.U.F., 1982.
- BERBAUM Jean, Développer la capacité d'apprendre, Ed. E.S.F., 1991, 4^e éd. 1994, 191 p.
- BERBAUM Jean, Pour mieux apprendre, Ed. E.S.F., 1992, 2^e éd. 1993, 106 p.

- BERBAUM Jean, Le développement de la capacité d'apprentissage, in HOUSSAYE (J.) (sous la direction de) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Ed. E.S.F., 1993, p. 315 à 325.
- BERBAUM Jean, Apprendre à ...apprendre, Sciences Humaines, 1996, Hors série n°12, février-mars 1996, p. 40-42.
- BERBAUM Jean, Fichier PADéCA – 32 Propositions pour mieux apprendre (SAFOR – Diffusion ; 26400 La Clastre), 1997.
- BERBAUM Jean et WLOCH Bernard, Je sais mieux comment apprendre, Ed De Boeck, (distribué en France par Belin, 1997, 80 p.

Débat

Jacques AVICE

Sartre disait je crois : « Je suis ce que je suis, parce que je suis ce que les autres ont fait de moi ».

Effectivement, le rôle des médiateurs est particulièrement important.

Plus le public est de faible niveau scolaire plus le rôle de la médiation est à mon avis essentiel et important. L'absence de sens n'empêche effectivement pas d'apprendre, et on a tous appris mécaniquement comme tous les bons élèves, mais il empêche de comprendre. Ce n'est pas un raccourci dans le développement des capacités d'apprentissage de ne pas donner de sens aux choses.

Je vais repasser la parole à la salle, le temps est court ; donc essayez d'être assez précis dans vos questions, de dire de quelle personne vous souhaitez une réponse ou un éclaircissement sur tel ou tel point de son intervention, de façon à ce qu'on puisse avoir un maximum de questions dans un minimum de temps. Puis on essayera de répondre à tous de manière très succincte.

(N.B. : Il s'agit ici de témoigner de la richesse des discussions qui ont eu lieu. Des moments de la discussion sont transcrits et non son intégralité).

Une personne : *Il est très important aussi de savoir comment les gens arrivent en face de ces pédagogues, comment on peut repérer Je pense que le pédagogue doit se poser la question de savoir quel est le parcours de la personne en amont de sa formation.*

Réaction dans la salle : « ...Ce parcours est complexe, et c'est un parcours qui peut-être un parcours familial. Mais c'est aussi un parcours scolaire. Nul n'échappe à cette institution. Et souvent les jeunes y ont construit une image très négative d'eux-mêmes, une image aussi très négative du savoir. Ils ont un rapport au savoir qui est totalement un rapport de refus parce que ils n'ont pas su là non plus être remis en accord avec eux. On ne leur a pas donné les moyens de réussir quelque part dans l'école ce qui avait été mal vécu de leur vie dans leur milieu social. C'est la raison pour laquelle il est important de travailler auprès des enseignants et des éducateurs.

En France, nul ne passera plus bientôt par le service militaire. Jusqu'ici, le niveau de maîtrise en lecture était repéré chez les garçons uniquement, bientôt il n'y aura plus personne. Le seul point par où tous le monde passe, c'est par l'école. Les enseignants aujourd'hui formés dans les IUFM n'ont pas une formation professionnelle suffisante. Ils ont des formations académiques, ils ont des formations sur les savoirs, sur les didactiques de savoirs, mais en ce qui concerne leur professionnalité de pédagogue, il y a très peu de choses. La formation générale est très faible et il n'y a pas une information suffisante sur ce qui pourrait être la démarche pédagogique. »

Dominique PADÉ

Je voudrais répondre parce que j'ai participé à l'élaboration et à la diffusion de la démarche de repérage de PAQUE. Vous vous en souvenez je suppose : Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi ; Dispositif qui s'adressait uniquement à des personnes illettrées. Quand vous dites « ils n'ont pas les outils », on n'a jamais tout à fait les outils, mais on a des outils pour travailler. Quand je vois ce qu'il en reste aujourd'hui ça me pose un certain de nombre de

questions. Pour moi, effectivement, le repérage fait parti du dispositif d'acquisition des savoirs de base puisque, effectivement, si le jeune ou l'adulte n'est pas repéré, ou ne se repère pas comme illettré, le début de l'apprentissage ne peut pas commencer.

La première étape de l'apprentissage des savoirs de base, ou d'autres savoirs, c'est la prise de conscience qu'on ne les a pas. Si on pense les avoir, on a aucune raison de les acquérir. Alors, il me semble qu'on se précipite trop vite dans les actions sur le contenu, alors qu'il me semble qu'il faudrait prendre le temps de traiter nos représentations et les leurs de comment ils sont arrivés là, pourquoi ils n'ont pas appris, qu'est ce qu'ils pensent qu'on peut leur apporter etc. Les dispositifs ont tendance à se précipiter trop vite, faire du 'plus de la même chose' après 12 ans d'échec scolaire. Les jeunes ou les adultes vont se coltiner quelques heures de plus de maths et de français ce qui ne changera rien au problème. Alors il me semble important aussi de conceptualiser la notion de demande. Je pense que c'est une notion qui est trop flou aujourd'hui et qu'on a à travailler sur cette notion.

Jacques AVICE

Il y a plusieurs approches qui peuvent être possibles. On a effectivement travaillé avec Dominique Padé à l'époque sur l'histoire de vie qui permet de faire le deuil sur un certain nombre de choses et de construire sur des bases plus solides. On peut aussi se dire pour des personnes qui ont traversé des situations d'échecs successifs et sont passées de missions locales en PAIO, de PAIO en PAQUE etc ..., qu'on peut faire table rase du passé, et travailler uniquement sur les compétences que les gens se sentent avoir et, amorcer dès le début un

processus de restauration narcissique sur lequel effectivement il y a des difficultés pour faire de l'apprentissage.

Une personne dans la salle :

Je m'occupe, sur le plan associatif, de décroisonner un petit peu les secteurs entre les gens qui s'occupent de l'éducation, ceux qui sont dans la recherche scientifique etc. Une chose me frappe toujours dans ce genre de débat : c'est à quel point les choses sont encore clivées. Je crois qu'il ne s'agit pas de dire qu'il y a le handicap d'un côté et puis il y a la pédagogie de l'autre.

Je crois qu'il s'agit de créer maintenant des ponts. Je crois que d'une part le nombre de gens touchés par des problèmes neuropsychologiques est quand même relativement important. On est en train de se rendre compte qu'il y a beaucoup plus de catégories de handicap qu'on ne le pensait, qu'on a besoin de ces approches-là.

Une autre personne:

J'ai toujours beaucoup de mal à entendre parler des personnes qui sont illettrées comme des personnes qui ont des problèmes, qui ont des handicaps, à entendre des raisonnements techniciens sur la façon de résoudre ces handicaps, de résoudre ces problèmes. Au 10ème ou au 11ème siècle, il y avait des conciles qui se réunissaient pour se demander si la femme était un être humain. Je me demande un peu si ici on n'est pas en train de se demander si les illettrés sont des êtres humains. Je me demande comment sortir de cette impression-là. J'essaie de comprendre comment ce que vous dites des illettrés peut nous aider à parler avec les illettrés. Comment nous pouvons mieux les approcher avec ces

approches. Une autre image, c'est celle qui revient souvent dans ce que les illettrés disent, l'image qu'ils donnent de leur situation est souvent l'image des trains de première classe et de deuxième class, où il y a un wagon où il n'y a presque personne, où tout le monde voit qu'il y a beaucoup de places et où ils ne comprennent vraiment pas pourquoi eux ne peuvent pas monter. »

Jacques AVICE

Le problème de l'illettrisme n'est pas un handicap, mais c'est un handicap dans l'insertion sociale et professionnelle. Donc si l'illettrisme conduit à l'exclusion c'est un handicap. Ca n'est pas un jugement sur les personnes, c'est un problème, puisque le nonaccès à l'emploi et le nonaccès à l'ensemble d'une vie citoyenne est souvent lié à l'illettrisme.

Dominique PADE

On a supprimé les premières classes dans le métro, c'est un début. Dans le métro à Paris, il n'y a plus de première et seconde classe donc tout le monde peut monter dans les mêmes wagons. C'est une image, mais elle me paraît importante. Pour répondre aussi à l'intervention précédente, moi, je ne veux pas parler avec les neurologues.

Je trouve très dangereux ces types d'approches de l'illettrisme. Je vais vous dire pourquoi. L'intervention de demain matin m'inquiète dans son résumé. Quand je lis « dyslexie du développement » j'ai beaucoup de crainte, quand je vois ce qu'on fait aujourd'hui de ces théories sur le terrain, on psychiatrie, on 'cotorépise' des personnes qui n'ont pas d'handicap structurel, et donc je ne suis pas sûre d'avoir envie de travailler en partenariat avec ces théoriciens et ces praticiens, parce qu'on cotorépise, on psychiatrie et on donne des médicaments

à des personnes qui n'ont pas d'emplois ou qui n'ont pas les savoirs de base en considérant que c'est une maladie. Je suis très vigilante par rapport à ça.

Il y a quelques années, on pensait que les trisomiques étaient incapables d'apprendre quoi que ce soit. Notre regard sur eux a changé, et puisque notre regard sur eux a changé, on sait qu'ils sont capables de vivre plus longtemps, d'acquérir des savoirs. Mais c'est notre regard sur eux qui a changé et je crains qu'aujourd'hui les illettrés deviennent les trisomiques d'hier. Autre chose par rapport au handicap, personnellement, je ne reconnais pas cette notion. L'illettré n'est pas handicapé. J'ai parlé de souffrance. Il y a de la souffrance à ne pas pouvoir entrer dans le code commun. Je parle de souffrance, pas de handicap.

Ensuite, qu'il y ait des conséquences sur l'insertion, sûrement. Je vous rappelle qu'il y a des illettrés qui travaillent beaucoup et que la question n'est pas forcément seulement là. Il y a une souffrance dans la difficulté d'accéder au code qui permet de se penser et de penser son environnement, de déterminer la place qu'on a envie d'occuper dans la société, et de pouvoir l'occuper. Mais s'ils sont exclus de la connaissance, ils sont pas exclus de l'intelligence et de la pensée.

Réaction dans la salle :

Dans les associations qui s'occupent d'enfants qui sont en grave difficultés d'apprentissage, les coups de fils qu'on a tous les jours, c'est des gens qui disent « on a perdu 4 ans, 5 ans avant de trouver les bonnes adresses pour que nos enfants s'en sortent ». C'est dû justement à ces clivages qui existent actuellement entre le monde d'à côté, je dirais, de la psychanalyse, de l'éducation et de la psychologie, et le monde médical de l'autre côté. Quand on

va dans tous les centres de documentation, on s'aperçoit que les documentations sont incomplètes, mais des deux côtés.

A la faculté de médecine, on aura uniquement des choses médicales à emplacement vertical ; au GPLI, à l'Education Nationale, on aura au mieux des choses cognitivistes, mais on n'aura rien au niveau neurologique, au niveau neuropsychologique. Nous avons des centaines et des milliers d'enfants qui sont en panne entre les deux. Alors il s'agirait peut-être d'arrêter d'avoir peur quand on est du côté éducatif, du neurologique, parce que le danger, c'est de rebasculer du tout psy au tout neuro, et ça n'est pas mieux! Il faut absolument arriver à ne pas avoir peur les uns des autres. Je pense que vous verrez demain qu'en parlant avec Michel Habib, on peut s'apercevoir qu'il apporte quelque chose qui est fondamental. Dans le concret, pour sortir d'affaire des enfants gravement dyslexiques, c'est sur les compétences de Michel Habib qu'on peut compter. Je le sais d'expérience étant psychanalyste et père de dyslexique majeur, j'ai perdu comme tout le monde 4 ans en pensant que c'était un problème psychologique.

Une autre personne :

Je travaille à l'ANPE donc je suis un peu interpellée par les interventions et par la question quand vous demandez comment ces personnes arrivent devant le pédagogue. Je crois que je peux vous dire comment en tout cas on les oriente à l'ANPE vers le pédagogue. La demande qui est exprimée à l'ANPE par ces personnes qui sont donc en demande, du moins exprimée, d'apprentissage du français, ou de perfectionnement puisqu'on a à la fois les personnes illetrées et analphabètes, cette demande est toujours une demande d'urgence. Et je crois que la façon qu'on a de la traiter, c'est d'orienter vers les pédagogues en

situation d'urgence. Ceci dit, ça veut dire que la demande de formation, c'est une demande de formation souvent économique, c'est souvent un stage à défaut d'un emploi et non pas en vue d'un emploi. Je crois que ça il faut bien en être conscient, que ça me fait poser trois questions par rapport aux interventions :

- Peut-on trouver sa place dans la société quand on est en situation d'urgence ?*
- Peut-on développer des capacités de projections quand on est en situation d'urgence ?*
- Peut-on apprendre tout simplement, être disponible dans sa tête quand on est en situation d'urgence ?*

Je crois que toutes les approches et méthodes centrées sur la personne sont essentielles, incontournables. Ceci dit, je crois qu'on arrive un peu à la limite quand on ne prend pas assez en compte et l'environnement économique de ces personnes, et leur environnement institutionnel.

Autre question de la salle :

Par rapport à l'histoire de vie, quelle est la place des dits et des non-dits dans l'histoire de vie ? Qui la fait ? Qui intervient pour faire l'histoire de vie sachant que tout ce public-là l'a fait au moins cinquante fois. De l'ANPE jusqu'au centre de formation, tout le monde s'érige en auditeur libre ou en psychanalyste.

Dominique PADE

J'ai envie de vous dire, et non d'une manière démagogique, que je suis d'accord avec vous et que j'ai d'ailleurs arrêté de travailler avec les histoires de vie. Je me suis dit que puisqu'ils les racontent partout effectivement, et en face de personnes qui n'avaient pas les compétences pour les entendre et les traiter, ce

qui me paraît un point important à discuter, j'ai décidé que c'était à moi, d'apprendre à entendre le sujet dans ce qu'il me dit de lui ici et maintenant, et qui me permet d'avoir des hypothèses sur ce qu'il a vécu de traumatique dans son histoire. Donc je ne fais pratiquement plus de travail d'histoire de vie mais j'essaie d'entendre. Ma position pédagogique aujourd'hui est d'essayer de comprendre quel rôle la personne en formation, qu'elle soit illettrée, SDF ou autre chose, ou formateur ou travailleur social, ou chercheur, c'est d'entendre ce qu'elle me dit d'elle au-delà de la question objective qu'elle me pose. Résoudre l'illettrisme, accéder à l'emploi, se professionnaliser, au-delà de ces questions-là : on dit tous quelque chose d'existentiel et de douloureux. Ma position aujourd'hui, c'est d'essayer d'apprendre à l'entendre sans imposer au sujet de raconter son histoire une énième fois. D'autre part, ce qui m'intéresse dans l'histoire de vie, ce n'est pas l'événement qu'a raconté le sujet mais ce qu'il en a fait dans son histoire. C'est se décentrer de la sociobiographie de l'histoire événementielle pour ce centrer sur les effets que le sujet attribue à son histoire personnelle, dans ses difficultés présentes et à venir.

Sur l'urgence, parce qu'il y a des urgences qui durent, il me paraît important de conceptualiser l'urgence. Quand la personne sans domicile fixe vient nous trouver et qu'elle nous dit qu'il est urgent de trouver un appartement et que ça fait 10 ans qu'elle est sans domicile fixe, quelle est l'urgence ? Il me semble important que sur ces questions-là, on ait une réflexion. Sinon on a une culpabilité de professionnel à pas répondre à quelque chose qui nous semble vital et quand on est dans la culpabilité on ne peut plus travailler.

D'abord par rapport à la projection et à l'urgence je crois qu'on peut dire si on fait un peu d'analyse institutionnelle, que cette urgence n'appartient pas au formateur bien que ça appartienne au contexte socio-économique. Mais là on peut observer une certaine dérive institutionnelle où maintenant, aujourd'hui souvent les formateurs sont chargés d'un rôle qui ne leur appartient pas en terme de valeur. On est formateur pour augmenter les connaissances, les savoirs, les apprentissages à des formés, mais initialement on est pas là pour insérer les gens dans la société.

Là il s'agit bien d'une dérive où la politique, où l'économie n'est plus apte à créer une place pour tous le monde dans la société, ça ne veut pas dire qu'on n'est pas face à cette urgence dans la formation.

Donc moi en tant que formateur avec mon groupe, qu'est ce que je peux faire ? Je peux essayer de relativiser l'urgence parce que je ne suis pas responsable pour les choix politiques, j'ai mon projet de société. Si j'avais le pouvoir, la société serait certainement plus juste qu'aujourd'hui, donc moi personnellement, je ne suis pas responsable de ce qui se passe dans la société. Qu'est ce que je peux faire ? ça rejoint l'intervention que j'ai faite tout à l'heure. Je peux essayer de créer un climat de confiance et relativiser ainsi la lourdeur de l'urgence, parce que il y a quand même tout un groupe qui souvent à les mêmes problèmes. Il y a la socialisation de ce qui ne va pas dans ma vie pour moi : qu'est ce qui vient de moi, qu'est ce qui vient de la société, qu'est ce que vient des autres, qu'est ce qui vient de mes parents etc.

Là on rejoint l'aspect histoire de vie en formation. Nous, on fait beaucoup d'histoire de vie en formation, mais par enquête de groupe. C'est à dire qu'on analyse le vécu, de nous, de moi-même, de l'être humain en général en terme de

pouvoir, pouvoir dans l'analyse de croiser incertitudes, certitudes. Si on applique ça, on peut constater que l'histoire d'un être humain est l'histoire de 'comment elle a pris son pouvoir dans la société, dans sa vie, avec ses parents, avec ses amis, à l'école, dans l'organisation du travail après, dans la société en général'. Au lieu de psychologiser l'individu et de le rendre malade, il faut bien dire qu'il s'agit d'un institut de formation et pas de thérapie.

Je ne suis pas psychologue et pour moi le formé n'est pas malade ; Je suis un formateur qui a des connaissances en psychologie, comme en sociologie, comme en économie, qui est là pour agrandir le savoir de l'individu qui est en face de moi.

C'est dans ces termes là et par rapport aux dits et aux non-dits, ça dépend du groupe. C'est à dire que je peux aller très loin dans les histoires de vie avec un groupe, si le groupe le souhaite. Ce n'est pas moi qui le pousse, vous voyez, ça dépend, ça se négocie, je donne le pouvoir à chaque formé de s'exprimer sur ce qui se passe dans le groupe. Donc aussi, je lui donne en quelque sorte le pouvoir de s'exprimer dans la société, parce que le groupe est une mini société.

Jacques AVICE

Effectivement peut-on se projeter, où peut-on trouver sa place ? Tout le dispositif de formation, je dirais de lutte contre l'échec scolaire, de lutte contre le chômage, est d'abord basé sur des parcours qu'on a tendance à faire de plus en plus long parce qu'on a des gens de plus en plus cassés. C'est vrai que d'autres approches peuvent être possibles. La notion de travail par exemple. On essaie de faire du logement d'urgence, on peut aussi chercher une solution pour du travail d'urgence si la demande est plus du type « il me faut un travail d'urgence » et c'est un projet minimum peut-être, mais un projet de suivi

indispensable. C'est vrai qu'il faut chercher, et c'est pas forcément le savoir-faire des formateurs à ce moment là, mais la possibilité de répondre à une demande de travail d'urgence parce que c'est une manière de remettre la personne dans un cycle sans pointer ses incompétences, sans pointer ses difficultés à trouver.

FIN DES DEBATS

ATELIER N°1

LE FONCTIONNEMENT COGNITIF DE L'APPRENANT DANS L'ACQUISITION DE LA LECTURE

Jean BERBAUM

Développement des informations apportées lors de la table ronde relatives aux structures et aux fonctions qui interviennent dans l'apprendre, en fonction des questions posées par les participants à l'atelier, et pouvant aboutir à l'élaboration de suggestions concrètes pour la mise en place des formations

Claude BASTIEN - Mireille BASTIEN-TONIAZZO

Présentation de deux séries de travaux expérimentaux.

La première série a été effectuée auprès d'enfants de Grande Section de maternelle. Ces travaux ont permis de caractériser la nature des indices que traite le jeune enfant pour identifier les mots. Les résultats n'apportent aucun

95

argument en faveur du traitement global du mot. Ils suggèrent par contre un appui sur les lettres qui le composent et qui servent d'identificateurs du mot. Quelques lettres peuvent alors suffire, particulièrement si ce sont des lettres rares ou si ce sont celles du début. Par ailleurs, l'ordre des lettres n'est pas traité par certains enfants. L'ensemble des résultats paraît d'autant plus intéressant que les mêmes phénomènes s'observent chez des adultes analphabètes en cours d'alphabétisation. Les erreurs que ces personnes produisent sont strictement identiques à celles des jeunes sujets, tant en reconnaissance visuelle qu'en lecture orale. Tout laisse penser qu'il s'agit d'une phase essentielle dans l'acquisition de la lecture en ce sens où elle fournit les précurseurs sur lesquels pourront se greffer les acquisitions ultérieures.

La seconde série a été réalisée auprès d'enfants de Cours Préparatoire. L'évolution de la construction de la correspondance grapho-phonologique est étudiée auprès d'une population de 62 enfants de CP de milieu scolaire contrasté. Les données recueillies montrent que le phénomène n'étant pas une unité psychologique de traitement, l'enfant n'apprend pas des règles de combinatoire mais extrait des groupes de lettres (patterns) qui correspondent à une syllabe orale. L'analyse des réponses qui porte essentiellement sur les erreurs montre une grande différence d'un enfant à l'autre. Il semble, par ailleurs, que certains enfants stockent les patterns graphiques sous forme de suite ordonnée de lettres, alors que d'autres les stockent sous forme d'ensembles de lettres dans leur ordre. Cette différence de représentation pourrait être à l'origine d'erreurs particulières (rajouts ou omissions de lettres dans le premier cas, permutations dans le second cas).

Interventions libres des participants déjà signalées

*Anne Torunczyk, Greta d'Aix en Provence : Le divorce de la parole et de l'écrit - Des difficultés cognitives aux représentations de l'écrit chez le public illettré en formation (document joint annexe 1)

* Jean Louis Paour, AECD - Marseille : L'expérimentation d'un programme d'hyper-lecture auprès d'un public en formation : approches cognitives, médiations et production d'écrits (document joint annexe 2).

Restitution de l'atelier n°1

Nous sommes partis d'un constat : l'hétérogénéité des connaissances et des processus d'apprentissage est la même chez les adultes et chez les enfants. La première fonction est le codage du sens qui permet de traiter l'information.

Le deuxième constat concerne le processus de l'apprentissage de la lecture. Il y a un processus d'inférence déficitaire chez les mauvais compreneurs. Pour améliorer le processus de manière autonome, un exemple a illustré l'utilisation de l'image animée à travers un programme d'hyper-lecture qui s'appelle « transmédiat » et qui pose comme condition la nécessité d'un va-et-vient entre le texte et l'image pour solliciter la fonction d'inférence.

Les conditions de réussite de l'apprentissage à travers l'utilisation de l'image animée, c'est d'abord qu'il n'y ait pas d'ordre dans les séquences, que l'on

donne des extraits d'une histoire qui ne corresponde pas à des épisodes et, que les deux médias (l'image et le texte) soient présentés ensembles.

Un autre constat est celui de la confusion entre comprendre et entendre. On s'est rendu compte qu'il y a un déclic sur le processus d'apprentissage, lorsque l'apprenant prend conscience de la nature phonétique de l'écrit. Mais attention, ce déclic peut faire l'objet de résistances. On s'est rendu compte que certaines personnes apprennent à lire, et désapprennent par la faute de ces résistances. Il y a également un décalage entre la langue familière, qui est souvent dévalorisée, c'est ce qu'une intervenante a appelé « *la langue cassée* », et la langue de l'école, qui est « *la vraie* ». Il s'agit donc d'une coupure entre le monde affectif de la langue maternelle et des copains, et, l'écrit, la langue de l'école.

Suggestions qui ont été proposées pendant cet atelier :

Il a été rappelé, qu'il est nécessaire de prendre en compte les différentes dimensions. Il y a une interaction du processus par rapport au savoir, par rapport à l'école ou l'organisme de formation, et par rapport à la langue.

Pourquoi ne pas apprendre la lecture dans une langue parlée ? L'exemple a été cité à propos de la langue basque.

Il faut passer par l'analyse préalable de l'univers verbal pour construire un vocabulaire correspondant aux préoccupations des apprenants, soit les adultes, soit les enfants,) sachant que le langage simple des adultes n'est pas le langage simple des enfants.

Enfin, il semble qu'il y ait combinaison entre l'utile, l'agréable, le désir de se faire comprendre. Mais en fait tous ces ingrédients ne suffisent pas systématiquement à déclencher le processus.

Nous avons aussi évoqué la condition de l'expérientiel. Le formateur ou l'enseignant débutant ne va pas utiliser les mêmes méthodes, ne va pas progresser ou réussir de la même façon avec les apprenants s'il est expérimenté ou non.

ATELIER N°2
LA RELATION PEDAGOGIQUE DANS LE REAPPRENTISSAGE
DES SAVOIRS DE BASE

Dominique PADÉ - Cabinet FORCES, Chartres

Comment le pédagogue peut-il penser et mettre en oeuvre une situation, une relation pédagogique (individuelle ou groupale) qui facilite l'acquisition des savoirs de base ?

A l'aide de quels repères théoriques - dans la 'matière', en didactique, en psychologie cognitive, en psychanalyse, en sociologie, en économie, en ethnologie, en 'pédagogie',...-? Avec quelle hiérarchisation de ceux-ci ?

Quelles sont les compétences professionnelles nécessaires, sachant qu'il est plus difficile d'apprendre à quelqu'un qui n'y arrive pas qu'à un autre qui y réussit ?

Comment le professionnel peut-il les acquérir ?

Quelles organisations pédagogiques sont facilitantes, et pour les illettrés et pour les professionnels ?

Acquérir ou faire acquérir des savoirs (fussent-ils de base), quels sens, quelles fonctions ?

En quoi la trajectoire personnelle de l'intervenant - et notamment son rapport au savoir - influe-telle sa pratique professionnelle ? D'où forme-t-il ?

Le savoir ne se transmet pas. L'apprenant le construit, il se l'approprie.

Hypothèses et questions seront développées à partir des questions des participants, d'analyse de situations qui leur posent problème, et d'apports théoriques adéquats.

Bernard Xavier RENÉ - Université de Poitiers

Analyser la relation pédagogique dans le réapprentissage des savoirs de base c'est :

- Etudier la qualité de cette relation dont dépend l'établissement d'un « climat relationnel » qui joue sur plusieurs dimensions : relation à l'autre (interpersonnelle), relation à soi (intrapersonnelle), relation au savoir et relation à l'environnement (qui finalisent la relation pédagogique).
- Explorer ses différentes formes et moyens d'action : des modalités de gestion de l'apprentissage aux régulations de la conduite pédagogique et à la mise en place d'environnements modifiants par leurs stimulations organisées et réfléchies.

A partir d'un ensemble de repères théoriques et pratiques, le groupe sera invité à réfléchir aux conditions à mettre en oeuvre pour favoriser les réapprentissages auprès des personnes en échec et en difficulté.

Interventions libres des participants déjà signalées

* Françoise Pujades - Fédération des Oeuvres Laïques, Digne

Les « groupes de solidarité » en formation : instaurer une dynamique de groupe qui modifie la relation pédagogique et le rapport au savoir

* Christine Martin - Base aérienne d'Orange

La relation formateur-officier conseil/formé. Présentation de l'organisation et du programme mis en place à la base aérienne d'Orange

Restitution de l'atelier n° 2

Je vais essayer cet exercice de style pas facile que de rapporter, à chaud, ce qui s'est passé dans l'atelier.

Le premier constat, personnel, mais qui je pense était partagé avec un certain nombre de participants de l'atelier, c'est la difficulté à ce centrer sur ce sujet-là, à savoir, la relation pédagogique.

Nous avons démarré notre atelier à partir d'expériences inscrites dans le cadre du service national sur la base d'Orange et sur la base d'Aix-en-Provence. Il nous a été expliqué comment les choses pouvaient se dérouler avec des volontaires à réapprendre la lecture et l'écriture. Ces deux expériences, avec des outillages différents, nous ont amené à poser les deux questions principales du début. La question du volontariat, Dominique Padé nous indiquant que l'on ne pouvait le considérer comme inné. Il s'agit d'un objectif à atteindre plus qu'un acquis de départ. Elle nous indiquait l'aspect deuil qu'il peut y avoir à faire pour rentrer dans l'ordre symbolique. « *Il faut sortir de sa toute puissance* », disait-elle, « On ne négocie pas avec la grammaire ». C'était le premier aspect de l'objectif qu'il paraissait important d'atteindre et non pas un pré-requis a priori. L'autre aspect était celui de la demande, sachant que l'on avait à faire à des gens qui avaient plutôt rencontré, dans leur passé, des adultes qui ne les avaient pas particulièrement aidés dans les apprentissages, des adultes qui n'avaient pas étayé leurs apprentissages mais qui avaient été plutôt handicapants. L'idée de la demande est, qu'une remise en confiance est forcément nécessaire avant que l'on puisse espérer de l'apprenant qu'il formule sa demande. L'idée du contexte

du réapprendre nous semblait alors essentielle. Une phrase a été dite à ce sujet-là, par rapport à cette idée du contexte de réapprendre, « faire du plus de la même chose ». L'idée de retourner au scolaire c'est l'idée d'en rajouter un peu, de retourner au scolaire pour quoi faire, de quoi s'agit-il ? Apprendre c'est autrement.

Nous sommes revenus, à plusieurs reprises, sur l'aspect central de la médiation et de la relation psychopédagogique. L'idée que les supports étaient secondaires, supports sur lesquels nous sommes revenus à plusieurs reprises. Nous avons essayé de nous centrer sur cet aspect là. Une question a été posée sur la formation des médiateurs. A savoir qu'un formateur en alpha ou en lutte contre l'illettrisme pouvait, à priori, se considérer, il y a quelques années, comme ayant un peu plus de savoir que les élèves auxquels il aurait à faire. On est encore un peu sur cette illusion-là. Quelle est la formation centrale que doit avoir un médiateur, un pédagogue dans le domaine ?

Nous avons un peu tapé sur le dos de l'Education Nationale et refermé le chapitre avec difficulté. Nous avons parlé de l'effet miroir, de mesurer ce que l'on transmettait. De quoi s'agit-il ? S'agit-il de transmission ? Nous en sommes arrivés à dire que le plus important était d'accompagner, de cogérer l'apprentissage.

Nous avons alors abordé le sujet de la motivation, de la projection et de l'envie. « L'idée d'un apprentissage c'est avoir les moyens d'aller là où on veut aller ». Cela veut dire deux choses : avoir envie d'aller quelque part, et avoir les moyens de cette envie-là. Donc, de nouveau, on retrouve l'idée que la motivation est un objectif à atteindre dans la plupart des terrains sur lesquels on est.

On a beaucoup évoqué les aspects des bénéfiques : le bénéfice de ne pas savoir lire, le bénéfice, aussi, du formateur, à apprendre à lire : quel est son bénéfice en jeu lorsqu'il choisit ce métier-là ? Il nous est apparu important de travailler sur ces aspects-là.

On a parlé aussi de l'objet central de l'atelier, à savoir, qu'il a été dit qu'on devait travailler sur l'objet qui nous était donné quelles que soient les données socio-économiques des apprenants et quelles que soient les données politiques, les dispositifs et le contexte dans lequel on se trouvait.

On a évoqué le problème du manque de prise de conscience en amont de la formation. Le problème du repérage notamment, ou du traitement de : qu'est-ce qu'un illettré vient faire quand il décide d'entrer dans un cycle de formation. Donc le problème de la décision : comment travailler sur la motivation. On a évoqué l'envie d'apprendre comme le résultat d'une inter-relation, qui n'était pas un prérequis. Ce n'est pas quelque chose qui préexisterait et qui serait resté bloqué chez des gens qui auraient mal appris, et ce n'est pas quelque chose que l'on donne. On entend souvent : je vais donner un cours, je vais transmettre un savoir, je vais donner l'envie d'apprendre. Ça ne se donne pas.

Il a été évoqué l'idée qu'il était parfois nécessaire de très peu de temps pour enclencher un apprentissage, et que c'était peut-être cela l'objet de notre métier. Il suffit parfois d'une heure. Un témoignage a été donné sur une animatrice demandant à un enfant « qu'est-ce qu'il t'arriverait si tu savais lire ? » Et l'enfant répondant : « je n'aurai plus besoin de ma mère ». Donc les moments du moment du déclenchement peuvent être très courts. Le problème de la durée a été posé. Nous avons des dispositifs qui n'ont que la durée que l'on connaît. Les gens préexistent avant, comme nous le rappelait Dominique, et continuent d'exister après. Qu'est-ce que l'on doit faire dans le cadre de notre

mission ? Si on ne peut lui apprendre à dire son illettrisme, c'est peut-être ce que l'on peut faire de plus intéressant, lui donner le droit de dire.

On a évoqué le fait que l'on peut commencer dans ce métier-là sans beaucoup de formation mais par contre, on a le devoir de se professionnaliser tout au long de sa carrière. Il y avait un travail sur soi à dire. C'est à mon sens ce que l'atelier a eu du mal à faire, on a eu du mal à aborder cet aspect-là. Quelqu'un a témoigné du fait que la propre attitude du formateur pouvait bloquer l'apprenant. Là il peut se passer quelque chose d'important et c'est bien dans cet espace-temps que l'on travaille.

Nous avons évoqué ensuite trois aspects sur l'apprentissage de la médiation, enfin la médiation de l'apprentissage dans la formation d'un pédagogue :

- la médiation de l'apprentissage,
- la médiation de l'image de soi,
- la médiation de la relationalité des compétences sociales.

C'est de ce métier-là dont il s'agit, et dont on a essayé de parler dans cet atelier.

ATELIER N°3
ANCRER LES APPRENTISSAGES DANS L'ENVIRONNEMENT QUOTIDIEN,
SOCIAL, FAMILIAL

**Franck HERMANN et Alain JOVELIN - Institut de Pédagogie du Projet,
Nantes**

Le formateur produit du rapport au savoir. Or chaque individu a sa façon personnelle d'appréhender celui-ci. Ceci nous met dans le domaine de l'apprentissage et de l'illettrisme face au questionnement suivant :

Est-ce que le formateur se centre uniquement sur l'illettrisme et les procédures d'insertion ou est-ce qu'il se centre en premier lieu sur l'individu en apprentissage et son rapport au savoir ?

En se centrant sur la façon que l'autre a d'appréhender le rapport au savoir, le pédagogue arrivera à un moment donné à mettre l'individu en décalage par rapport à son système de représentation et lui permettra ainsi d'apprendre et d'évoluer.

Mais quelles valeurs sous-tendent cette centration sur l'autre ? Se pose donc pour le formateur la nécessité de définir son projet pédagogique personnel qui est à la base de chaque action de formation.

Le projet pédagogique du pédagogue de l'autonomie est d'augmenter la capacité de projection des formés afin que ceux-ci expriment leur projet personnel authentique.

Ce projet qui se développe selon un processus de socialisation du désir « ancre les apprentissages dans l'environnement quotidien, social, familial » en partant d'une référence personnelle, la plus authentique possible, pour aboutir à une

planification spatio-temporelle d'opérations décrites dans leurs rapports avec les composantes du tissu social. Entre ces deux extrémités, le projet s'élabore dans un enchaînement de stratégies dialectiques projectives et réactives par intégration progressive des contraintes et réalités sociales. Celles-ci sont constamment analysées par rapport à la référence initiale, qui sert de garant à l'authenticité du projet. Dans le vécu concret cette évolution n'est pas linéaire. Elle procède par paliers, le projet prenant différentes formes identifiables, les projets primaires, secondaires, tertiaires.

Mustafa TORUN

Il s'agit d'aborder l'atelier sous l'angle des liens sociaux. Car l'interaction entre l'individu et son milieu lui permet de :

- construire son image de soi, positive ou négative, avoir l'estime de soi;
- établir des liens avec son environnement immédiat : environnement familial, de voisinage, de camaraderie, etc.;
- s'inscrire enfin dans un ou plusieurs projets de société dans la société où il vit.

L'hypothèse en est que plus ces trois niveaux de liens sociaux sont aidants, plus l'individu qui en bénéficie est ouvert et donc, a plus de chance de réussir. L'inverse est vrai aussi : plus l'individu est ouvert et aidant pour soi-même et son entourage, plus il influe positivement sur son environnement.

Interventions libres des participants déjà signalées

* Caroline Le Roy, CRIE - Centre Ressources de la région PACA : les effets du cadre de la formation sur la recomposition de son territoire et de sa place d'acteur social à travers une expérience d'échanges formatifs

Restitution de l'atelier n°3

La synthèse sera avec deux entrées possibles qui correspondent aux deux approches, des animateurs. Dans chacune des entrées je soulèverai trois ou quatre questions.

La première entrée consistait à s'interroger autour du rapport à soi, du rapport à l'autre, et du rapport à la société, ces trois types de questions nous renvoyant à trois concepts, respectivement, l'intégrité, l'altérité, et la citoyenneté. Beaucoup de questions ont été posées à partir de cette vision-là. Notamment, s'agit-il d'être ou de satisfaire à une attente ? Une attente sociale, une attente familiale, par rapport à ce que les autres peuvent projeter sur l'individu et à dans quelle mesure il peut être à la hauteur de ces projections. Des questions comme : l'apprentissage, si ça doit avoir du sens dans l'environnement, c'est que ça répond à quelque chose et que ce quelque chose est peut-être de l'ordre de la valeur, des valeurs, et donc, lesquelles. La question du comment aussi. Nous avons aussi abordé des questions sur l'interculturalité.

Notamment, les cultures orales axées sur la mémorisation et le problème de la sacralisation de l'écrit, et comment situer nos interventions vis-à-vis de cette approche-là.

Le deuxième axe est de concevoir l'apprentissage comme un décalage entre nos systèmes de représentation (vision du monde). A partir de cette entrée-là, il y a eu beaucoup de questions sur les approches, relatives notamment à la pédagogie du projet. Des questions, aussi, plus larges sur « l'intimité », concept non opératoire, au vu des débats. Il faudrait trouver un autre mot. En tout cas, l'idée, au-delà de la prise en compte des histoires de vie, ou des « histoires de la vie » comme quelqu'un a pu le dire, c'était comment se situer entre prendre en compte et prendre en charge. C'est deux niveaux différents et, vraisemblablement, il y a de quoi poursuivre un débat entre les pédagogues et les spécialistes de tel ou tel traitement, pour savoir comment se situer par rapport à ça. La question, lorsqu'elle a été abordée, semble mal aisée pour les professionnels puisque cela a donné lieu à des réactions vives. Donc pour reprendre les deux axes, sur le premier on pourrait dire, par rapport aux trois concepts énoncés, que l'ancrage serait le rapport dialectique entre ces trois aspects : intégrité, altérité, citoyenneté. La question reste ouverte. Pour le deuxième axe, on pourrait dire qu'il y aurait ancrage à partir du moment où il y a

a

authenticité, à partir du moment où il y a accès à la liberté et au droit, y compris le droit de la formation, et, à partir du moment également où l'apprenant reprend le pouvoir à la fois sur son apprentissage et sur l'espace même de l'apprentissage, et enfin, à partir du moment où il y a responsabilité, le tout pouvant définir un certain degré d'autonomie.

ATELIER N°4
APPRENANTS ET SALARIES DANS L'ENTREPRISE

Alain SAVOYANT - CEREQ Marseille

La mise en situation de travail productif comme alternative à l'enseignement traditionnel pour des publics en difficultés scolaires (et souvent sociales) s'inscrit dans une perspective qui met l'activité de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Reste que ce recours à la situation de travail comme moyen de formation de savoirs et de savoir-faire apparaît souvent plus incantatoire et « magique » que raisonné et théoriquement fondé. Il est nécessaire d'en définir les conditions d'efficacité et d'en souligner les limites. Dans cette perspective, deux questions essentielles émergent : celle de l'articulation théorie/pratique dans l'apprentissage et celle du guidage de l'activité des apprenants par les tuteurs.

Jacques AVICE, Médiation et CLP, Paris

L'entreprise fonctionne souvent comme une machine à exclure les moins qualifiés ou jugés plus assez compétents (bas niveaux, cadres agés).

Elle recrute des personnes plus jeunes parfois surqualifiées, confondant diplômes et compétences. Pourtant, lors de nombreuses occasions les employeurs peuvent constater les savoir-faire et les capacités d'apprentissage potentielles des « exclus », C.E.S. dans certains établissements publics, stagiaires en entreprise, et ils engagent alors ces personnes dites « inemployables ».

Mais les entreprises se méfient, si elles laissent de l'autonomie aux cadres, elles limitent les risques supposés avec les personnels d'exécution par le recours à des « procédures » censées limiter les risques et privant les personnes de toute initiative et donc de tout apprentissage. Le travail peut jouer pourtant un rôle essentiel dans la formation, tant par le rôle de valorisation sociale qu'il confère et donc « d'éducation citoyenne » que dans les enrichissements cognitifs à fortiori si les tâches se situent dans ce que Vitgotsky nomme « la zone proximale de développement ».

Interventions libres des participants déjà signalées

* Jean Luc Marchand - Conseil Général des Bouches du Rhône :

La mise en place d'un dispositif de formation pour des agents peu qualifiés de la fonction publique territoriale.

* Marie Claude Zolesi - Agence Locale pour l'Emploi , Marseille-Belle de Mai
Etude préalable à la mise en place d'une plate-forme pour l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi analphabètes ou illettrés : proposer une autre logique (document joint annexe 3).

Restitution de l'atelier n°4

Cet atelier a suscité une quinzaine de questions, après quatre interventions :

. celle d'Alain Savoyant du CEREQ de Marseille sur « qu'est-ce qu'on apprend en situation de travail ? » ; la relation entre la théorie et la pratique, qu'est-ce qu'on transforme, quelles sont nos représentations ?

. celle de Jacques Atis, intervenu pour nous expliquer sa vision de l'entreprise - machine à intégrer ou à exclure. On se rend compte, d'après sa démonstration, que c'est un peu l'illustration de la maxime de Coluche : plus on est grand, fort et en bonne santé, mieux ça vaut. C'est la représentation des cadres. La formation, tout leur bénéficie alors que ceux qui sont considérés comme non qualifiés se voient souvent dans des tâches répétitives, pas valorisantes ni formatrices, à quelque niveau que ce soit. Et en plus on les exclue de la formation au cas où ils en aurait envie.

. Monsieur Marchand du conseil général des Bouches-du-Rhône nous a fait part d'un constat lié à son expérience personnelle. On parlait d'un million trois de fonctionnaires, il y a là aussi beaucoup d'illettrés ou d'analphabètes. Dans les 3500 personnes que monsieur Marchand a en charge, il y en a plein qui aux archives ne savent pas lire, qui etc. Je vais reprendre quelques exemples. Dans des formations, des formations internes, trois constats : incompréhension du mot département, alors qu'on est employé par ce même département ; des femmes de ménage qui ne savaient pas lire les consignes de sécurité ; des examens catastrophes par rapport à des gens qui devaient passer sans problème des diplômes ou des formations de forestiers-sapeurs, etc. Ce qui est intéressant, c'est qu'à partir de ce constat, effectivement, Jean-Luc Marchand nous a

expliqué comment, progressivement les gens ont vu l'intérêt de la formation : ils se sont mobilisés et ils se sont motivés les uns les autres. Là il y a eu la réussite du pied à l'étrier dans le cadre d'une formation interne, qui a transformé la vie de ces personnes et qui a amené le Conseil général à mettre en place un programme de formation bien adapté à ces problématiques.

. Marie-Claude Solesi, ANPE de Marseille, nous a expliqué, à partir d'une étude organisée dans le cadre de l'ANPE, quelle a été sa démarche et les réflexions qu'elle a menées avec ses différents partenaires. Globalement, il en est ressorti qu'il était difficile de trouver une définition à ces publics tellement ils étaient divers.

. Ils étaient tous plus ou moins différents les uns des autres. La question de départ, qui était de monter une plate-forme pour répondre à ces problèmes, c'est transformée en une difficulté à sérier les publics, et peut-être que c'est mieux, plutôt que de mettre les publics dans des cases. La question de la définition des publics est revenue : de qui parle-t-on ? La question qui se posait c'est finalement, par rapport à ces publics quelle réponse individuelle et surtout quelle concertation des institutions entre elles pour travailler sur une plate-forme, sachant que la plate-forme n'a de justification que si elle répond à un besoin qui n'est pas encore couvert.

Donc, pas d'approche globale mais plutôt une approche individuelle. Ensuite, un certain nombre de questions ont tourné autour de ces quatre interventions. Les questions ont tourné autour de la définition de l'illettré. Est-il le même dans l'entreprise et hors de l'entreprise ? Le rôle de l'entreprise ? Peut-elle être déclencheur d'une insertion sociale ? Est-ce qu'elle est le lieu de l'acquisition ? Et pour quel public ? Si on a des gens tout frais émoulus qui arrivent de l'école, ont-ils plus de compétences, moins de compétences que ceux qui sont dans

l'entreprise depuis longtemps? Est-ce que la manière de considérer la théorie et la réalité n'est pas deux types de compétences complémentaires ? Etc.

Pour faire deux phrases faciles : pour les bas niveau de qualification, c'est plus facile à faire qu'à dire, alors que pour le jeune premier

diplômé frais émoulu de l'école, c'est plus facile à dire qu'à faire, sachant que le premier connaît bien les contextes précis d'une situation concrète et est peut-être moins en capacité d'exprimer la théorie. Et le second, l'inverse.

Globalement, et je terminerai là, les questions se sont beaucoup orientées sur la notion de champ de compétence et de niveau de compétence. Le champ de compétence étant l'ensemble des activités que l'on est capable de faire, le niveau de compétence étant la réponse à comment on arrive à le faire. Sachant que l'on a considéré l'entreprise comme un lieu avec une approche un peu paradoxale puisque c'est en même temps un lieu d'insertion, en même temps un lieu d'exclusion. Le salarié est parfois mis dans une situation où il est en sommeil. Dans d'autres cas, au contraire, c'est l'entreprise qui provoque une renaissance de la personne à travers une formation, qui permet à l'illettré de s'ouvrir par rapport à la société, mais aussi de s'ouvrir en terme de capacité d'adaptation par rapport à son champ de compétences.

Ce qu'on pourrait dire, par rapport à ces ateliers, c'est qu'on a tendance à ne pas arriver à s'excentrer de ces propres pratiques. On projette ce qu'on sait faire ou sait dire, le plus difficile reste à synthétiser toutes ces paroles au niveau du groupe et essayer d'aller plus loin. Donc une légère insatisfaction de ne pouvoir travailler plus.

DEUXIEME JOURS

Joëlle ARNODO

Nous allons poursuivre ces journées régionales et amorcer le rassemblement des centres ressources par une matinée qui va être divisée en quatre interventions que l'on peut regrouper en deux grands thèmes :

- 1- Apprentissage de la lecture-écriture sous l'angle neurologique avec le professeur Michel Habib, puis Tatjana Nazir qui va aborder cet aspect sous l'approche beaucoup plus expérimentale de la psychologie expérimentale.
- 2- Nouvelle technologie de l'information et de la communication avec Georges Chappaz puis Michel Courtault, avec la formation d'une part dans l'environnement de l'apprentissage, et, d'autre part, au niveau des représentations avec des publics de faible niveau de qualification.
- 3-

Michel HABIB

Je vais vous parler de dyslexie et de trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit. Vous savez peut-être que l'on considère qu'à peu près dix pour cent de la population, en commençant par les enfants d'âge scolaire, mais également lorsque ces enfants deviennent adultes, sont considérés comme dyslexiques, c'est-à-dire considérés comme ayant des difficultés spécifiques dans le langage écrit. La question que vous pourriez vous poser d'abord, c'est pourquoi un neurologue s'intéresse à ce problème ? Et, je vais tâcher d'y répondre au cours de cet exposé en vous montrant que les

progrès qui ont été faits dans le domaine depuis une quinzaine d'années montrent clairement qu'il s'agit de quelque chose qui ne marche pas bien au niveau du cerveau, et je vais essayer de vous montrer quoi.

Tout d'abord, je voudrais vous préciser qu'au sein de la neurologie, il y a une nouvelle discipline, qui a déjà une vingtaine d'années, qui est particulièrement impliquée dans le problème de dyslexie et qui est la neuropsychologie. Qu'est-ce que la neuropsychologie ? C'est en fait une discipline scientifique et médicale qui s'occupe des liens entre le cerveau (la structure), et la fonction du cerveau (la cognition, l'intellect). Pour assembler des données, des connaissances, la neuropsychologie a utilisé deux modèles, qui sont parallèles, qui se rejoignent plus ou moins mais qui sont tous les deux existants, et qui tous les deux apportent beaucoup d'informations dans le domaine qui nous intéresse. Le premier modèle est l'approche anatomoclinique. Historiquement au début du siècle, on a étudié des patients qui avaient été blessés ou qui avaient eu une lésion au niveau du cerveau. On a regardé quels symptômes ils présentaient, en l'occurrence par exemple des troubles de la lecture, et où se situait la lésion dans le cerveau, et on en a déduit des liens entre la partie du cerveau qui a été détruite et la perturbation observable. C'est ce qu'on appelle l'approche anatomoclinique, qui est une vieille approche mais qui continue à être utilisée. Plus récente, une approche dite cognitive, et je pense que Tatjana Nazir se réclame plus de celle-là, consiste non plus à regarder le cerveau, mais à essayer d'analyser les processus impliqués dans une fonction donnée, en l'occurrence, encore une fois, la lecture.

Là, je vous ai dessiné des boîtes et des flèches pour vous montrer qu'en fait on s'intéresse à ces processus, on va essayer de les disséquer, sans se demander à quel endroit du cerveau, ou du corps d'ailleurs, se passent ces processus.

Ces deux approches ont en commun le fait d'avoir été développées sur des sujets adultes qui avaient eu des lésions au niveau du cerveau. Et pour cette dernière approche, dite cognitive, effectivement le principe de base est de dire : on étudie un adulte qui a une lésion cérébrale, on regarde quel est son trouble de la lecture, et on essaie de mettre en évidence des dissociations. C'est-à-dire, une fonction de la lecture est perturbée, une autre est préservée.

On va chercher un autre sujet qui a la dissociation inverse et on va en déduire qu'il existe deux mécanismes distincts l'un de l'autre. Puisque dans un cas, l'un est touché, l'autre est préservé, dans l'autre cas le second est touché, l'autre est préservé, cela prouve bien qu'il y a deux mécanismes. Mais, dans ce cas là on ne se demande pas quelle est la partie du cerveau qui est responsable de chacun de ces deux mécanismes. Voilà pour vous présenter les modèles sur lesquels on travaille, et d'où on est parti pour réfléchir sur la question cerveau et dyslexie.

Je pense qu'il n'est pas inutile de vous rappeler qu'il y a dans le cerveau deux parties, qu'on appelle deux hémisphères, le droit et le gauche, et que c'est le gauche qui est considéré comme important pour tout ce qui a trait au langage, y compris au langage écrit. Voilà une représentation schématique de l'hémisphère gauche d'un cerveau. Ce qui est représenté en rouge, c'est la zone qui est spécifiquement responsable de toutes les activités du langage, qu'il s'agisse d'articuler, de comprendre, de décoder ce que l'on entend. On le sait de longue date et on a beaucoup de preuves en faveur de cela. On sait également que les personnes qui ont des destructions de la partie plus en arrière de cette zone

rouge peuvent avoir spécifiquement une perte de la possibilité de lire et d'écrire sans aucun autre trouble. Ils sont comme vous et moi pour tout ce qu'il y a dans la vie courante sauf pour lire et écrire.

Ils ont complètement perdu cette possibilité. Donc il y a là une zone spécifiquement impliquée dans la lecture et dans l'écriture. On appelle ce syndrome, qui est relativement fréquent en neurologie, « alexie - agraphie ».

Au début du siècle, un ophtalmologiste écossais, Inshelwood, en observant des enfants dyslexiques qui avaient des difficultés à lire et à écrire, s'est dit que peut-être ces enfants avaient, non pas une destruction de cette zone, mais un mauvais développement de cette même zone. Depuis on sait que cette intuition était en partie vraie, en partie fausse. En partie fausse parce que, quand on analyse des cerveaux d'enfants dyslexiques, il n'y a rien de particulier dans cette zone. Mais c'est en partie vrai parce qu'il y a quelque chose d'anormal dans la totalité de la zone du langage.

C'est depuis une dizaine d'années maintenant, qu'un neurologue de Boston aux Etats-Unis, qui s'appelle Galaburda, a étudié des cerveaux de sujets qui avaient été dyslexiques. Il disposait d'une banque de cerveaux qui a été créée depuis plusieurs décennies spécifiquement pour pouvoir travailler sur ce sujet. Il s'agit de personnes qui étaient soit des adultes, soit des adolescents, qui sont décédées de causes diverses, en général des accidents de la circulation, ou des problèmes tout à fait

autres que neurologiques, et qui ont fait don de leur cerveau à la science et, pour lesquels il y a un dossier complet de leurs apprentissages et de leurs capacités de

lecture et d'orthographe pendant l'enfance. Donc on a, dans cette banque, d'une part des cerveaux de personnes qui étaient dyslexiques et, d'autre part, des cerveaux de personnes dont on a la preuve qu'ils n'avaient aucun problème d'apprentissage quand ils étaient enfants.

Donc, Galaburda a pu réunir comme ça une dizaine de cerveaux de personnes qui avaient été dyslexiques et les comparer à une dizaine de cerveaux de personnes qui ne l'avaient pas été. Il a trouvé que le cerveau n'était pas normal. Ça ne veut pas dire qu'on avait une destruction visible sur la surface du cerveau. Le cerveau apparaissait strictement normal. Et maintenant, quand on fait des scanner ou des IRM à des personnes qui sont dyslexiques ou qui l'ont été, on ne voit rien d'anormal. En revanche, microscopiquement, il y existait des anomalies. Lorsque ces cerveaux étaient coupés en tranches très fines de quelques microns, et qu'on les regardait au microscope, on pouvait noter des différences par rapport à l'autre groupe de cerveaux. Je vois que ça vous fait sourire, mais c'est une démarche scientifique, qui peut choquer dans la mesure où l'idée que l'on a par rapport à des troubles d'apprentissage c'est, au moins en Europe, une approche psychologisante. Mais actuellement, et c'est le but de mon exposé, je vais essayer de vous le montrer, on a de plus en plus d'informations, d'arguments pour montrer qu'il s'agit réellement d'un trouble du développement du cerveau. Quand je dis trouble, il ne s'agit pas d'une pathologie mais d'une particularité, d'un cerveau singulier.

Voilà comment se présente au microscope la surface du cerveau, ce qu'on appelle le cortex cérébral, d'un individu standard. Il y a des neurones, ce sont des milliers de cellules. Tout se passe dans ces neurones. Ce qui vous permet de penser ou de sourire, probablement provient de l'activité de ces neurones.

L'épaisseur de cette surface cérébrale, un demi centimètre, est composée de plusieurs couches. Les spécialistes distinguent six couches généralement. La première, juste sous la surface du cerveau, contient beaucoup moins de neurones que le reste de l'épaisseur. Lorsque Galaburda a analysé des cerveaux de sujets dyslexiques, il a trouvé, en nombre important, ce qu'il a appelé des ectopies, des sortes de verrues, d'amas de milliers de neurones supplémentaires dans cette couche superficielle. En faisant la synthèse des dix cas qu'il a observé, il a pu montrer que, d'une part ces ectopies étaient en plus grand nombre qu'on le retrouve sur les cerveaux du groupe contrôle, non dyslexique, et d'autre part, se distribuaient de façon non aléatoire sur la surface du cerveau. C'est tout autour de cette zone du langage que je vous montrais tout à l'heure.

Donc, il semble bien que le cortex de la partie de l'hémisphère gauche qui sert au langage ait un développement qui ne soit pas standard, habituel, et qui se manifeste anatomiquement, microscopiquement, par ces petites ectopies.

Alors, on a pu se demander ce que ça veut dire d'avoir des ectopies. D'abord, est-ce que ça peut être responsable du fait de ne pas avoir appris à lire ? A priori, on va dire qu'il y a un lien, puisqu'en comparant le groupe qui, lui, avait appris à lire on ne retrouvait pas ces anomalies-là. Et d'autre part, quels pouvaient être les mécanismes qui avaient mené à la création de ces anomalies ? Alors, pour ce deuxième point, on en est encore à des hypothèses, mais on présume (parce qu'il y a eu des travaux chez l'animal, relativement complexes) qu'il s'agit d'un trouble de ce qu'on appelle la migration des neurones. Parce qu'on a montré que des anomalies similaires peuvent être créées chez la souris, chez le rat, lorsqu'on introduit un phénomène physique ou

chimique anormal, à une certaine période de la croissance du cerveau du fœtus, et par équivalence, on présume que c'est autour du septième mois de gestation chez l'être humain. Donc, ces anomalies-là se sont mises en place probablement au cours du septième mois de gestation, pour des raisons que l'on ne connaît pas encore. Mais on présume qu'en grande partie, elles sont génétiques, dans la mesure où la dyslexie est

considérée comme quelque chose de constitutionnel avec, parmi les facteurs qu'on connaît, le principal, le mieux identifié, un facteur génétique. Une preuve, c'est la fréquence de cas familiaux de dyslexie. En consultation, quand on voit un enfant dyslexique, on a plus d'une chance sur deux d'avoir quelqu'un de dyslexique dans sa famille au premier degré, c'est-à-dire soit son père, soit sa mère, soit un des frères et sœurs, ce qui est beaucoup et ce qui prouve déjà qu'il y a un facteur génétique. L'autre preuve, c'est qu'il y a beaucoup de travaux faits par des généticiens et qui sont entrain d'essayer d'isoler des gènes qui pourraient être impliqués dans la dyslexie. Il n'y a pas un gène de la dyslexie. Pour l'instant, on en est à suspecter un ensemble de plusieurs chromosomes qui pourraient être impliqués.

L'équipe du docteur Galaburda a mis en évidence une autre particularité qui elle ne peut pas être considérée comme une anomalie parce qu'on la retrouve chez un tiers de tous les individus, mais qu'il a retrouvée chez les dyslexiques sur tous les cerveaux. Il s'agit d'une particularité que l'on peut examiner après avoir fait une dissection de toute la partie supérieure du cerveau. La région temporale est connue pour abriter les processus de décodage du langage, c'est-à-dire, que lorsqu'il y a destruction de cette région, les individus peuvent tout à fait bien parler, mais ils ne peuvent plus rien comprendre du langage oral qu'ils

entendent. On présume que cette région est impliquée dans le décodage du langage oral. Or, cette région se continue dans la fissure de Sylvius, de sorte qu'on ne la voit pas sur la face externe du cerveau et qu'il faut faire une dissection pour voir ce qui se passe au-dessus. Et, ce qui se passe au dessus, ça met en évidence une région, le planum temporal, zone triangulaire qui est probablement très impliquée dans le décodage du langage. Or, chez la majorité des individus, cette zone est beaucoup plus développée à gauche qu'à droite. Le docteur Galaburda a montré que sur les dix cerveaux dyslexiques, cette zone était strictement symétrique entre le coté droit et le coté gauche.

Cette constatation n'est pas anodine quand on sait que, probablement, cette asymétrie du cerveau est le substrat de l'asymétrie de la fonction du langage. C'est-à-dire le fait que je vous ai signalé au départ que le langage est à gauche sur le cerveau humain, ça veut dire qu'il y a une asymétrie de fonction. Derrière cette asymétrie de fonction, il y a probablement cette asymétrie de structure. Le fait que le cerveau soit asymétrique visuellement est sans doute la base du fait qu'il est asymétrique fonctionnellement, que le langage est à gauche et pas dans les deux hémisphères. Or, chez les dyslexiques, on sait qu'il y a souvent des difficultés de latéralisation, qu'il y a beaucoup de gauchers, qu'il y a souvent des inversions entre la droite et la gauche. Cela a fait suspecter depuis longue date qu'ils avaient un problème de latéralisation

hémisphérique. D'où l'idée que cette atypie ou anomalie de l'asymétrie, c'est-à-dire cette absence d'asymétrie normale, cette non asymétrie, pourrait être impliquée dans l'un des mécanismes à l'origine du trouble que présentent ces enfants à lire et à écrire.

Nous avons, dans notre laboratoire à Marseille, étudié cette caractéristique sur des adultes qui avaient été dyslexiques étant enfants, non pas en analysant leur cerveau, évidemment, mais en faisant une IRM (examen par résonance magnétique permettant d'avoir une image très très fine). On a essayé de confirmer les résultats de Galaburda sur une plus grande population puisqu'il n'avait que dix sujets. On a passé cinquante personnes dyslexiques dans cette machine, comparés à des sujets qui ne l'avaient pas été. Et donc, on a pu confirmer en partie ce qui avait été dit, à savoir que globalement, il existe une tendance à ce que ces cerveaux de dyslexiques soient plus symétriques par rapport à une asymétrie standard. Mais ça a été trouvé dans une autre région, qui est la région pariétale et non pas la région temporale. Ces données sont encore entrain d'être expertisées.

Alors, pour la petite histoire sur ce que peut donner la dyslexie à l'âge adulte. Dans notre échantillon on a recruté des adultes jeunes. On est allé les chercher dans une école d'ingénieurs, parce qu'on sait que parmi les populations de mathématiciens et d'ingénieurs, il y a beaucoup plus de dyslexiques que dans la population générale, en tout cas beaucoup plus que parmi les littéraires. Et nous avons pris les témoins, contrôles dans la même école. D'autre part, on a essayé de voir ce qui n'allait pas chez eux à l'âge adulte. Ils avaient réussi leur scolarité, il n'y a pas de doute. Seulement, ils gardaient d'importantes difficultés en orthographe et, dans un autre domaine qui est considéré comme central dans le mécanisme du trouble de l'apprentissage, c'est ce qu'on appelle la conscience phonologique.

La conscience phonologique, c'est la capacité de l'individu à concevoir le langage qu'il entend comme fait de sons distincts. Alors ça, c'est

particulièrement important, pour une première raison. C'est qu'on pourrait croire que lire, et les perturbations de cet acte, sont essentiellement une fonction de la vision. Or il semblerait que, s'il y a un trouble élémentaire qui est à l'origine de ça, il soit plutôt de l'ordre de l'audition. Ou, pour être plus précis, de la conscience qu'on a de la parole qu'on entend.

En effet, chez les enfants qui sont dyslexiques, on observe très systématiquement une difficulté à dire, à couper, à segmenter les mots entendus en leurs sons consécutifs. Par exemple, lorsqu'on demande à un enfant dyslexique : quel est le premier son que tu entends dans tel mot, dans « bateau » par exemple, il va d'abord dire « ba ». On va lui expliquer que ce n'est pas la première syllabe qu'on veut, c'est juste le premier son. On va lui dire « b ».

On lui redonne un deuxième exemple, et il va continuer à dire la première syllabe. Il est incapable de couper les syllabes en sons et de distinguer, au sein d'un mot, les différents sons. Une épreuve qui est typiquement échouée c'est : dis moi tel mot en ayant supprimé le premier son, « bateau » il faut dire « ateau ». C'est relativement simple. Les enfants qui ont un problème de dyslexie sont absolument incapables de faire ça. Les adultes avaient aussi des difficultés à faire ça, de façon évidemment moins importante que chez les enfants dyslexiques, mais significativement présente. Et en particulier, dans une autre tâche qui est difficile pour chacun d'entre nous, mais qu'on peut apprendre assez facilement, et qui pour eux était totalement impossible à apprendre, une tâche qu'on appelle de catégorisation de sons. On donne trois ou quatre mots, par exemple « blé », « bleu », « brun », « blanc », on leur demande simplement en écoutant ces quatre mots de dire quel est l'intrus du point de vue du son. « Blé », « bleu », « brun », « blanc », on n'a pas besoin de passer par l'orthographe des mots pour entendre que le « r » est dans un des mots et pas

dans les trois autres. Ces sujets-là, systématiquement, sont obligés de regarder le mot dans leur tête pour parvenir à ça, et font, par ce fait là, beaucoup plus d'erreurs que des individus non dyslexiques.

Alors, on a mis en relation les indices anatomiques que l'on avait trouvés sur leur cerveau, c'est-à-dire le fait que la région de l'aire du langage n'était pas aussi asymétrique qu'elle aurait dû être, et leurs performances dans cette tâche-là : trouver un intrus phonologique. Et on a trouvé que plus ils étaient symétriques d'un point de vue anatomique, plus ils avaient de difficultés à faire cette tâche. Et plus ils étaient asymétriques, donc plus près de la norme, plus c'était facile pour eux.

Ce sont des résultats récents. On n'a pas pu encore les interpréter. Mais, c'est quelque chose qui vient s'ajouter à la masse d'informations qu'on a en faveur d'un lien entre des anomalies cérébrales et le trouble de l'apprentissage. Et vous voyez que cet indice qu'on a mis en évidence, n'est pas un indice de lecture à proprement parler, c'est un indice plutôt de conscience des sons du langage. Il semble que cela soit cet élément-là qui soit caractéristique du trouble qui va mener à la difficulté d'apprendre à lire et à écrire. Alors, comment peut-on imaginer que mal traiter les sons du langage puisse empêcher d'apprendre à lire et à écrire, alors que ça n'a pas empêché d'apprendre à parler, parce que la majorité des enfants dyslexiques parle apparemment bien.

Alors, si l'on analyse de plus près, on va voir que le langage oral n'est pas strictement normal. Mais apparemment, c'est le plus souvent au CP qu'on s'aperçoit qu'un enfant est dyslexique. C'est-à-dire, qu'avant le CP, on ne s'est aperçu de rien.

Qu'est-ce que c'est que lire pour le neuropsychologue, peut-être pas pour l'instituteur, mais au moins pour le neuropsychologue ? Lire c'est transformer de façon réciproque des lettres en sons. C'est-à-dire, c'est faire le transcodage d'un symbole écrit en un symbole sonore. Si on a une mauvaise conscience du contenu sonore des mots, on peut comprendre qu'on aie des difficultés à faire cette transcription qui nécessite de pouvoir scinder le mot en sons différents. C'est une des interprétations, enfin c'est l'interprétation qui est actuellement la plus largement reconnue au niveau des mécanismes de dyslexie.

Une autre interprétation, qui n'est pas exclusive du reste, fait appel au domaine visuel. Parce qu'on sait qu'en plus du fait que les dyslexiques ont très souvent des difficultés dans ces types de tâches de conscience des sons, ils ont aussi, et c'est évident, des difficultés d'ordre visuel, avec des inversions. C'est des choses très classiques, il y a écrit « bras » il lisent « bar », « bla »,

« balle », des inversions de lettres, des inversions de forme des lettres : le « b » est pris pour un « d », le « n » et le « m » peuvent être confondus. Tout ça donne l'impression que la perception visuelle n'est pas parfaite. De fait, il y a beaucoup d'arguments expérimentaux qui montrent que le traitement visuel, la perception visuelle, n'est pas tout à fait intacte chez les dyslexiques bien que dans le comportement de la vie de tous les jours, ils ne manifestent pas de difficultés visuelles. Et, on a

pu montrer, il a été montré par une autre équipe américaine, que sur ces mêmes cerveaux analysés par Galaburda, le système visuel était également organisé de façon atypique. Nous avons l'oeil, la rétine, les voies qui vont de l'oeil au cerveau, le cortex visuel. Entre l'oeil et le cortex visuel, il y a un petit noyau, qu'on appelle le corps genouillé, qui est aux fins fonds du cerveau. Il y en a un dans chaque hémisphère. Il est fait de deux parties : une partie qu'on appelle

parvocellulaire parce qu'il y a de petites cellules, et une partie qu'on appelle magnocellulaire parce qu'il y a de grosses cellules. On sait que ces deux circuits (l'un passant par la partie parvocellulaire, l'autre par la partie magnocellulaire) véhiculent des aspects différents de l'information visuelle.

Le circuit parvocellulaire sert à percevoir des choses qui vont assez lentement, mais à les percevoir finement et, sert à percevoir la couleur. Alors que le magnocellulaire sert à traiter de façon un peu grossière des informations qui vont très vite. En gros, schématiquement c'est ça. Or, sur les dits cerveaux de Galaburda dont je vous ai parlé tout à l'heure, il a été montré une anomalie, une raréfaction des neurones de la couche magnocellulaire, alors que l'autre était tout à fait intacte. Et donc, cela pouvait être mis en relation avec toute une série de constatations qui ont été faites chez les dyslexiques, comme quoi lorsque les informations leur parviennent rapidement au niveau visuel, ils ont des difficultés à les traiter.

Voilà les deux pistes qu'ont les chercheurs actuellement pour comprendre le cerveau des dyslexiques.

Récemment, il est sorti dans le journal Science, qui est probablement le journal scientifique américain le plus côté, deux articles, dans le même numéro, signés de deux équipes américaines, l'un c'est d'un neurobiologiste qui s'appelle Michael

Merzenich et l'autre, c'est d'une neuropsychologue de New York, qui s'appelle Paula Tallal. Ils ont fait beaucoup de bruit, et vous avez peut-être entendu parler de ça parce que c'est sorti dans des tas de journaux grand public, en proposant une méthode de traitement de la dyslexie qui était révolutionnaire dans la

mesure où en quelques semaines on arrivait à guérir, entre guillemets, des enfants qui avaient ce genre de troubles. Alors, si ces articles sont sortis dans cette revue, c'est qu'ils avaient quelque chose de sérieux. Ils sont effectivement très sérieux. En revanche, l'interprétation qui en a été faite par les auteurs, à mots couverts, et par la presse grand public, à mots découverts, est, elle, un peu excessive. Mais, malgré tout, il me semble intéressant pour terminer, de détailler ça parce que ça pourrait avoir des implications d'une part au niveau de la compréhension de ce qu'il se passe au niveau du cerveau de ces dyslexiques, et d'autre part surtout, au niveau de la rééducation des enfants et éventuellement des adultes qui ont ces problèmes.

Alors, tout est basé sur un travail qui avait été fait dans les années soixante dix par Paula Tallal, qui avait montré que certains enfants qui ont des troubles de l'apprentissage du langage - alors cette fois c'est pas tellement la lecture, c'est le langage - avaient en fait une difficulté spécifique à traiter les informations auditives lorsqu'elles vont vite. Alors ça c'est particulièrement important parce que, l'idéologie qui est derrière, c'est-à-dire que tout ces troubles du développement en fait, sont dus à une anomalie très élémentaire du cerveau de ces individus. C'est pas la lecture, c'est pas l'audition, c'est quelque chose de général qui a trait à la rapidité de l'information, c'est ça qui était fort dans cette hypothèse. Cette hypothèse était basée sur la comparaison d'enfants qui avaient des difficultés d'apprentissage, à des enfants normaux, dans deux tâches qui consistaient à discriminer deux sons, c'était pas de la parole, c'était deux sons, dont l'intervalle variait selon les essais. Alors, ça variait de huit millisecondes jusqu'à quatre secondes. Dans un cas, ils avaient à dire si les deux sons étaient les mêmes, dans l'autre cas ils

devaient reproduire la séquence des deux sons. Lorsque les deux sons sont très rapprochés, les enfants normaux, ont quatre vingt cinq pour cent de bonnes réponses et arrivent pratiquement à cent pour cent à partir de trente millisecondes d'intervalle entre les deux sons.

Or, les enfants du groupe qui avait les troubles de l'apprentissage commencent à soixante, soixante-dix pour cent au départ, à cent cinquante millisecondes ils sont encore très déficitaires, et ils commencent à rejoindre la courbe des normaux à partir de trois cent cinquante millisecondes. Vous voyez que c'est considérable. C'est-à-dire que le taux de cent pour cent est atteint à trente millisecondes pour les individus normaux, et dix fois plus chez les individus qui ont ce trouble-là.

Donc il y a quelque chose de très solide du point de vue expérimental, à savoir : certains enfants qui ont des troubles de l'apprentissage, ont effectivement, spécifiquement, des difficultés à percevoir deux sons lorsqu'ils sont trop rapides. Or ce que nous dit Tallal, c'est que dans la parole humaine, il y a aussi des éléments qui sont très rapides. Quand vous écoutez une syllabe faite d'une consonne et d'une voyelle, qu'il s'agisse de « da » ou de « ba », ça dure quelque chose comme trois cent millisecondes. Et vous voyez que le « a », la voyelle, prend la majorité de cette syllabe, en temps, et que ce qui différencie le « b » du « d » c'est quelques trente ou quarante millisecondes. Or, si ces enfants ont des difficultés à percevoir des sons qui sont à trois cent millisecondes, à fortiori ils vont avoir des difficultés à percevoir les sons, ce qu'on appelle les formants, les transitions entre la consonne et la voyelle qui est de l'ordre de vingt à trente millisecondes également. Ca ne veut pas dire qu'ils soient sourds pour ces sons-là.

Ca veut dire que lorsqu'ils les ont entendus pendant toute leur enfance, ils n'ont peut-être pas formé dans leur cerveau des représentations assez solides pour pouvoir par la suite jouer avec les sons du langage comme le ferait un enfant normal. D'où les difficultés qu'ils peuvent avoir après, soit dans le langage oral, soit dans le langage écrit, si l'on considère que pour le langage écrit on a besoin justement de cette fonction de segmentation des sons, de conscience phonologique.

Ce qu'ont proposé Tallal et Merzenich, c'est d'entraîner le cerveau de ces enfants de façon à ce que cette difficulté à traiter les sons rapides puisse s'améliorer par un entraînement spécifique. Ils ont soumis des enfants qui avaient ces difficultés-là à des exercices quotidiens pendant quatre semaines, de une à une heure et demi, où ils écoutaient, avec des écouteurs, de la parole qui était modifiée acoustiquement. Tous les sons de la parole étaient étirés en temps, on les faisait durer plus longtemps, et toutes les transitions de la consonne à la voyelle étaient accentuées en intensité. C'est un programme informatique qui donnait ça automatiquement, chaque fois que le programme entend une consonne, une transition entre la consonne et la voyelle, il augmente l'intensité pour que ce soit mieux perceptible. Donc, étirer et accentuer. En faisant entendre de la parole comme ça tous les jours pendant quatre semaines, ils ont retrouvé, c'est ce qu'ils ont publié dans Science, une amélioration très spectaculaire des capacités de compréhension, des capacités de traitement, même de la grammaire, chez ces enfants. Alors, la grosse critique qui a été faite à ce travail, c'est que la population d'enfants sur laquelle ce test avait été fait, n'était pas très bien définie. Il s'agissait de ce que Paula Tallal appelle LLI, c'est-à-dire Langage Learning Impairment, d'enfants qui ont des

troubles de l'apprentissage du langage. Ca peut être des enfants qui, à quatre ans ne parlaient pas encore, mais qui après auront plus ou moins de difficultés à lire et à écrire, ou des enfants dyslexiques tels qu'on l'entend habituellement, ou encore divers types de troubles de la parole que peuvent avoir des enfants avant l'âge de l'apprentissage de la lecture.

Or, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, la presse grand public a fait une extrapolation de ce travail en disant : voilà on a le traitement de la dyslexie. Effectivement, l'enjeu était important, puisque c'est dix pour cent de la population qui est concernée, alors que les enfants qu'a étudiés Tallal représentent peut-être moins de deux pour cent. Et il faut avouer que les auteurs américains de ce travail n'ont pas démenti ce qui avait été écrit dans la presse. Cependant, ça restait à prouver que leur méthode soit adaptable à des enfants dyslexiques tel qu'on l'entend, c'est-à-dire des enfants qui n'ont pas eu de difficulté à apprendre la parole, à apprendre à parler, et qui, au moment du CP ou à peine un peu avant, manifestent des difficultés, lorsqu'on commence à leur apprendre des choses qui ont trait au langage écrit.

Et donc, l'année dernière, avec un centre pour enfants dyslexiques qui se situe dans les Alpes, qui est un endroit tout à fait unique en France, tant il est vrai qu'en France on manque dramatiquement de centres pour traiter ces enfants-là, on a pu étudier de façon très précise des enfants qui avaient une dyslexie très semblable. On a étudié douze enfants, et à six de ces enfants on a appliqué une méthode à peu près identique à celle de Tallal.

Ce sont des gens de la faculté d'Aix-en-Provence, du laboratoire de phonétique de Bernard Teston, qui nous ont fourni le matériel. Pendant cinq semaines, on a soumis six de ces douze enfants à des exercices qui contenaient une parole

modifiée avec une augmentation du temps et une augmentation d'intensité pour les consonnes sonores, et comparé à six enfants qui avaient exactement les mêmes exercices avec la parole normale. Dans ce cas-là, il s'agissait vraiment de dyslexiques qui avaient été très bien analysés.

On a obtenu des résultats qui effectivement vont dans le sens de ce que dit Tallal. Par exemple, dans des exercices comme ceux que je vous citais tout à l'heure, « blé-bleu-bras-blanc », à savoir quel est l'intrus. Pour des enfants qui avaient dix à douze ans, on a la performance de ces enfants avant l'entraînement, et après cinq semaines d'entraînement. On a la performance à cette tâche de quatre-vingt enfants qui avaient été pris dans des écoles pour servir de témoins.

On a appelé « placebo » les six enfants qui ont entendu de la parole normale et « expérimental » les enfants qui ont entendu de la parole modifiée. Seuls ceux du groupe expérimental ont, en post entraînement, une performance qui rejoint la performance moyenne des enfants normaux.

Les enfants du groupe placebo restaient, eux, inférieurs à la performance normale.

Et c'est un effet qui a été retrouvé sur pas mal de tests et de façon assez solide. Evidemment, le travail a été fait de façon très contrôlée. Le laboratoire de phonétique nous avait fourni des CD audio et il y avait tous les jours deux orthophonistes qui faisaient passer les exercices pendant une heure en prenant le CD du jour. Pourquoi le CD du jour, parce les deux premières semaines la parole était modifiée de deux cent pour cent, la troisième et quatrième semaine, de cent cinquante pour cent, et la cinquième semaine, c'était de la parole normale. Et les six enfants du groupe contrôle avaient tous le CD de parole normale. Les deux orthophonistes étaient chacune à un poste de travail, les

enfants qui sont dans une école, qui ont l'habitude d'avoir des traitements orthophoniques étaient pris chacun un par un, pendant une heure, de leur classe. Vous voyez l'organisation que ça nécessite pour la classe, de faire sortir toutes les heures un enfant, tous les jours, pendant cinq semaines. Ça a été quelque chose qui a été possible une fois, cela ne sera pas possible deux fois. Heureusement que ça a donné des résultats positifs.

Un dernier résultat intéressant, c'est de montrer comment jour après jour ces enfants s'améliorent. Pour le groupe expérimental, il y a une augmentation progressive dans l'ensemble, pour arriver au bout de cinq semaines à une amélioration significative, alors que dans le groupe qui n'avait reçu que de la parole normale, la ligne reste à peu près horizontale, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'amélioration. Même en regardant les performances jour après jour, on s'aperçoit de cette différence. Il y a une différence significative entre les deux.

Pour conclure, évidemment je n'ai pas parlé du tout d'illettrisme, alors que c'est le sujet de cette réunion. Malgré tout, je pense que la discussion peut être complètement ouverte sur ce sujet-là à savoir, quel est le rapport entre dyslexie et illettrisme. Il y a très peu de travaux qui ont été faits dans ce domaine. Personnellement, je suis persuadé que les adultes illettrés chez lesquels on ne met pas en évidence de raisons majeures pour lesquelles ils n'ont pas appris à écrire, ont probablement plus de chance de faire partie de ces dix pour cent, quand ils étaient enfants, d'enfants dyslexiques. Pourquoi ? Parce que dans la civilisation actuelle, le langage écrit est partout. Pour ne pas apprendre du tout à lire, à moins d'avoir été élevé dans un placard entre six et huit ans, au moment où le cerveau est capable

d'apprendre à lire, on doit pouvoir acquérir de l'information. A moins que le cerveau présente une déficience fondamentale de ce traitement.

Or, on voit de plus en plus, en clinique, des adultes qui viennent nous voir en disant : je sais que vous vous intéressez à la dyslexie, moi j'ai été dyslexique, j'ai pratiquement pas appris à lire, j'aimerais maintenant apprendre à lire, qu'est-ce qu'il faut que je fasse. On ne peut pas dire que ce soit des illettrés au sens habituel, parce qu'ils savent qu'ayant été enfants, ils avaient des difficultés. Mais, le plus souvent, ces adultes-là ont appris qu'ils étaient dyslexique parce que leur enfant est dyslexique, confère le facteur génétique dont je vous parlais tout à l'heure. Ils nous disent : j'ai amené mon enfant à l'orthophoniste, et je me suis aperçu qu'en fait j'étais exactement comme lui quand j'étais enfant, et personne n'avait fait le diagnostic de dyslexie à cette époque-là. De plus en plus, par exemple à l'hôpital cas de figure fréquent, c'est le brancardier qui veut devenir aide-soignant. Pour pouvoir être aide-soignant, il faut pouvoir faire une dictée. Quand on a été dyslexique et qu'on n'a pas forcément été très loin à l'école pour

ces raisons-là, même si on n'a pas identifié le problème à l'époque, on ne peut pas devenir aide-soignant. La demande est à ce niveau-là.

Je pense qu'il n'est pas possible actuellement de préciser quel est ce lien et combien d'illettrés présentent ce cerveau particulier sur lequel je vous ai donné quelques informations, mais il est très possible en tout cas qu'il en existe plus parmi les illettrés que parmi une population normalement lectrice.

CLOTURE DES JOURNEES

Gisèle MARTINEZ

Madame Gilbert et moi-même sommes chargées de clôturer ces journées. Je n'aime pas beaucoup le terme de clôture, je préfère employer le terme d'ouverture, de prolongement sur des perspectives, et des perspectives d'actions plus concertées qu'auparavant, qui puissent regrouper des compétences plus nombreuses et des moyens très divers.

De mon point de vue de représentante de l'Etat, j'entrevois quelques pistes après ces journées-là.

Tout d'abord, au tout début de l'été, les signataires de l'accord cadre DRFAS / DRANPE / DRTEFP ont lancé une opération sous la houlette du préfet de région, ayant pour objectif de dresser un état des lieux des actions de lutte contre l'illettrisme en région PACA.

Ce recensement concerne tous les publics, les principales institutions et couvre trois domaines principaux : la prévention, le repérage et le traitement de l'illettrisme. Il nous permettra de détecter des besoins encore très imparfaitement connus. Ces éléments sont en lien direct avec le projet de programmation futur des actions de formation, au moment de la mise en place de la globalisation des mesures. Le rôle des correspondants départementaux du GPLI, ils sont présents dans cette salle, est prépondérant dans la mise en œuvre de cette opération, dans son suivi, et dans la programmation des actions qui découleront d'une meilleure connaissance de l'état des lieux.

Dans la cadre de la formation de formateurs ou plus largement de la formation des acteurs, il me semble qu'à travers les remarques qui ont été exprimées en particulier hier, concernant les difficultés de repérage, des actions de sensibilisation et de formation devront être développées auprès des missions

locales, des PAIO, des ALE, pour les préparer mieux au repérage des publics illettrés. L'outil de repérage PAQUE a été évoqué hier par madame Padé en déplorant qu'il ait disparu. Je pense qu'il en reste encore des traces dans certaines structures d'accueil. Ceci dit, il y a encore beaucoup à faire à ce niveau-là.

D'ailleurs, cette année, un outil élaboré par le CUEEP de Lille a été diffusé par le biais d'actions de formation en direction des formateurs et des personnels d'accueil, à l'utilisation de cet outil de repérage et de positionnement. Un certain nombre d'organismes ont dispensé la formation: il y a le CLAM, l'ACPM, le CRAPT, et le Centre Ressources Illettrisme.

J'entrevois d'autres pistes de formation de formateurs, des formations portant sur l'ingénierie de projet, des formations relatives à l'ingénierie des parcours, ainsi qu'à la démarche qualité. Pour ces formations, sachez qu'il y a des fonds européens qui peuvent apporter leur soutien.

Ensuite, dans un autre domaine, sachant que l'illettrisme se développe plus particulièrement en milieu urbain - et là je fais référence au développement mal maîtrisé des villes et à ses conséquences - et, en milieu rural - je fais référence à l'isolement des vallées, des montagnes, à l'éloignement des ressources formatives notamment -, il nous faut poursuivre et encourager les initiatives locales adaptées à ces spécificités. En particulier, il nous faut encourager et poursuivre les échanges de pratiques entre ruraux-urbains qui ont été déjà organisés.

Quatrièmement, pour éviter la période d'errance que l'on a évoqué hier, qui concerne de nombreux jeunes en difficulté, ou en tout cas menacés de difficulté parce que sortis du système scolaire sans solution, période d'errance qui s'allonge de plus en plus entre la sortie et le moment où le jeune va frapper à la

porte d'une mission locale ou d'une PAIO, il nous faut encourager toutes les actions permettant de rapprocher l'Education Nationale et les structures qui sont chargées des jeunes en difficulté au-delà de seize ans. Je pense en particulier au réseau public d'insertion des jeunes.

J'ai évoqué précédemment l'illettrisme en milieu rural, et ce matin nous avons consacré un moment à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication et à la formation à distance. Ces actions sont à encourager, avec bien sûr toutes les précautions préalables nécessaires. Elles seront soutenues. Je fais référence à une expérimentation en cours, d'installation de sites de formation ouverte à distance dans des espaces ruraux emploi-formation. Il y en a une vingtaine dans la région. Cette expérimentation, si elle est concluante, sera élargie à d'autres structures. Je pense aux ateliers pédagogiques personnalisés, aux structures d'accueil, les PAIO, les missions locales, ou aux Centres Permanents Linguistiques.

J'évoquerai la perspective des nouveaux emplois-jeunes. Au moment où ils se mettent en place, ils ne doivent pas générer plus d'exclusion. Il faut rester vigilants. En PACA, le réseau d'accueil jouera un rôle essentiel dans la mise en rapport entre l'emploi et les jeunes. Il faudra donc veiller à ce que les jeunes sans qualification accèdent eux aussi à ces nouveaux emplois, et que surtout ils bénéficient d'un accompagnement en formation. Il faudra s'attacher à l'acquisition de leurs savoirs de base en cours d'emplois, à un accompagnement spécifique de formation, formation qualifiante si possible, et à la reconnaissance et validation des acquis professionnels et autres.

Voici une autre perspective que je ne développerai pas parce que nous sommes dans l'attente des textes, c'est la loi de cohésion sociale. On peut espérer que la lutte contre l'illettrisme y occupe une place méritée.

Enfin, deux pistes sont à explorer.

Premièrement, quelles actions pourrions-nous développer avec les collectivités locales et territoriales, en particulier les conseils généraux ? Quant au transfert des actions de mobilisation et de préqualification des jeunes au conseil régional, il est prévu pour début 99. D'ores et déjà il nous faut éviter l'exclusion des publics les plus en difficulté des futures programmations. Les services de l'Etat veillent à sensibiliser la collectivité territoriale et à l'amener dès maintenant à connaître les besoins de ces publics menacés d'exclusion.

Deuxièmement, il y a un domaine qui est encore très peu exploré. Il s'agit des entreprises, des employeurs. Je pense en particulier aux domaines où les risques professionnels sont importants : l'agriculture, le bâtiment, les travaux publics, les industries chimiques. Il nous faut trouver les moyens indirects de sensibiliser ces employeurs, par exemple lorsqu'on évoque l'objectif de baisser le nombre d'accidents du travail, et par là même d'augmenter la compétitivité et l'image de marque de l'entreprise. C'est un moyen parmi d'autres de les sensibiliser à ces problèmes-là.

Citons l'exemple des risques chimiques dans les industries agricoles. Il faut savoir lire pour déchiffrer les étiquettes qui décrivent les risques et les précautions à prendre lors de l'utilisation de produits phytosanitaires. De nombreux employeurs appréhendent mal le problème d'illettrisme. En PACA, certaines entreprises ont pris l'initiative louable de traduire des consignes de sécurité en arabe littéraire, pour leurs salariés maghrébins. Peine perdue, ces personnes-là ne savaient pas non plus lire dans leur langue maternelle. Je

rappelle que des moyens existent pour soutenir les initiatives des employeurs qui souhaiteraient participer à la lutte contre l'illettrisme de leurs salariés. C'est le cas des aides aux conseils, des engagements de développement de la formation, des financements liés à la prévention, et des fonds européens.

En conclusion, je tiens à remercier et à saluer le travail remarquable de préparation et d'organisation réalisé par l'équipe du Centre de Ressources Illettrisme Emploi.

Mme GILBERT

Lutter contre l'illettrisme et pour la lecture, c'est lutter pour la responsabilité et la citoyenneté.

Cette conviction a conduit, en 1990, la Préfecture de Région à coordonner un ensemble d'initiatives avec l'appui actif, pour les services les plus impliqués, de : la Direction Régionale des Affaires

Culturelles, la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports des Bouches-du-Rhône, l'Education Nationale, les Affaires Sanitaires et Sociales, le Fonds d'Action Sociale, la Direction des Services Pénitentiaires.

Cette volonté de promouvoir des actions communes s'est construite autour de deux initiatives conjointes :

- l'envoi d'un questionnaire « Politique du livre et de la lecture dans les villes » à 119 communes en PACA afin d'établir un état des lieux de la lecture publique :

61 % des communes ont répondu au questionnaire,

49 % d'entre elles ont repéré des problèmes d'accès à la lecture ou d'illettrisme et déclaré vouloir majoritairement agir en direction des enfants et des adolescents.

- le deuxième temps fort a été l'organisation des Assises Régionales « Illettrisme, parlons-en. Un enjeu pour la ville : la lecture », qui ont réuni plus de 500 personnes d'horizons différents en octobre 1990.

A l'occasion de ces assises, l'idée d'un appel à projets pour les « **Villes-Lecture** » a été discutée. Cet appel s'adressait aux villes de plus de 5 000 habitants (3000 habitants pour les départements alpins), et était destiné à sensibiliser tous les partenaires d'une commune aux enjeux de la lecture et de la lutte contre l'illettrisme. Il s'agissait d'une démarche novatrice, inspirée de l'expérience de l'Association Française pour la Lecture.

Le premier appel à projets, lancé en 1991, s'est prolongé en 1992 et 1993.

Les villes devaient présenter un dossier mettant en évidence leur intention :

1) de mettre en réseau l'ensemble des initiatives et des actions prises ou à prendre dans le domaine de la lecture :

- par la mise en réseau de tous les partenaires concernés : élus, habitants, professionnels, associations, institutions...
- par la mise en valeur des complémentarités existant dans les actions relevant de différents secteurs (culture, éducation, formation, prévention, économie sociale).

2) d'inscrire ces initiatives dans une démarche globale. Il était fortement conseillé la création de commissions extra-municipales pour le développement de la lecture et de la lutte contre l'illettrisme, réunissant tous les partenaires de la ville, ainsi que la mise en place de coordinateurs ou de chargés de mission.

3) de promouvoir une réelle politique de la lecture par :

- la mise à niveau des équipements,
- un maximum de services gratuits,

- le renforcement et l'encouragement d'actions dans des domaines tels que l'apprentissage initial de la lecture, les formations, les animations de quartier.

4) de rendre positif le « rapport à l'écrit » des citoyens en termes de solidarité et de lutte contre l'exclusion pour les populations les plus défavorisées.

Un Comité Régional d'examen, de suivi et d'évaluation représentant toutes les institutions concernées, avait été constitué afin d'analyser les dossiers présentés par les villes pour les présenter à un jury national qui s'est réuni à Paris au Centre National des Lettres. Le jury était composé de hautes personnalités indépendantes :

- Jean Gattégno, chargé de mission auprès du Directeur de l'Enseignement, de la Culture et du Sport au conseil de l'Europe, président du jury des « Villes-lecture »,
- Bernard Pingaud, écrivain,
- Pierre Dumayet, journaliste,
- Geneviève Patte, présidente de la « joie par les livres »,
- Geneviève Anthonioz de Gaulle, présidente d'ATD Quart Monde,
- Francine Best, inspecteur général de l'Education Nationale, adjointe au Maire d'Hérouville Saint Clair, et ancien Directeur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique.

Entre 1991 et 1993, neuf villes ont été récompensées pour la cohérence de leur projet :

- Aubagne, Avignon et La Garde en 1991,
- Gardanne, Carros et la Ville Nouvelle de Fos en 1992,

- Port de Bouc, Berre l'Etang et Grasse en 1993.

L'objectif était de susciter une dynamique au sein des villes qui s'engagent sur un projet visant à mobiliser tout un ensemble d'initiatives en faveur du développement de la lecture pour tous, et en priorité en faveur des publics les plus défavorisés.

L'appui de l'Etat se traduisait par la conclusion, avec les villes du palmarès, de conventions d'objectifs sur trois ans et d'une aide financière portant sur des types d'actions précises, à savoir : l'animation, la concertation, la formation.

Les subventions allouées étaient prélevées sur le Fonds Social Urbain (67.10 article 10 du Ministère de l'Equipement, du Logement, des Transports et de la Mer). Le Ministère de la Culture a toujours soutenu ce projet en permettant le financement du suivi de la mission.

Afin de maintenir la dynamique enclenchée en PACA, l'Etat et la Région sont convenus d'inscrire dans le CPER 1994-1998 un programme Villes et Villages Lecture, pour un engagement financier de l'Etat de 2 MF, et nul pour la région. Les conventions passées avec les villes étant triennales, cette inscription du troisième CPER permettait de poursuivre les opérations lancées en 1992 et 1993, et de développer ce dispositif.

*** Quel est aujourd'hui le bilan ?**

- Toutes les communes ont signé une charte précisant les principes et l'esprit de la démarche commune (une seule, La Garde, s'est retirée de ce dispositif).

- La majorité d'entre elles a mis en place une Commission extra-municipale ou un comité de pilotage, où siègent des élus ainsi que des partenaires associatifs et professionnels chargés de coordonner les actions de développement de la lecture et de lutte contre l'illettrisme.
- Huit d'entre elles ont recruté ou détaché un coordonnateur pour le développement de la lecture dans la ville.
- Toutes ont mis en place des actions dans les quartiers les plus défavorisés afin de lutter contre les inégalités sociales, économiques et culturelles par le développement de la capacité de lire et de comprendre le monde qui nous entoure.

Cette démarche a permis de dynamiser des quartiers et des communes et, de renforcer des réseaux.

Ainsi, des témoignages des acteurs des huit « Villes-Lecture » de PACA ont été regroupés dans un document que je tiens à disposition. Les enseignements qui peuvent être retirés quant à l'impact des « Villes-Lecture » sont les suivants :

- les commissions extra-municipales sont devenues de véritables lieux de débat professionnel, avec des effets sur les pratiques professionnelles,
- des réflexions différentes y sont apparues sur la prévention de l'illettrisme, le soutien scolaire, la prise en charge du temps extra-scolaire des jeunes, le développement de la lecture auprès des jeunes adultes.

Il m'est impossible de citer toutes les actions répertoriées dans ce document. Je n'en évoquerai qu'une. Et puisque les enfants constituent notre avenir à tous, je citerai le projet « petite enfance » mis en place à Gardanne en 1994.

Ainsi, ce projet, mis en place en février 1994 avait pour objectifs de :

- faire travailler ensemble les structures Petite Enfance de la ville, de la DISS, de l'Education Nationale,
 - faire qu'à l'intérieur des différents lieux, le personnel dans son ensemble soit concerné par le projet et non pas seulement les responsables, les éducatrices, les enseignants.

Cela a été concrètement mis en œuvre :

- par la présence d'animatrices conteuses qui racontent, dans chaque lieu, des histoires aux bébés, toujours en présence du personnel,
- par des stages de formation sur « quels livres pour les tout-petits, pourquoi et comment raconter ? »,
- par la participation aux comités de lecture des représentantes des différents lieux qui échangent sur les nouveautés.

- **Aujourd'hui, quels sont nos chantiers ?**

Ils sont de trois ordres :

Premièrement, développer le nombre de villes-lecture, selon une procédure qui ne peut être la même que par le passé, car il n'existe plus sur le plan financier de dispositif particulier, mais, un encouragement des projets conformes à l'esprit des villes-lecture et en priorisant les crédits de droit commun.

Les villes sont désireuses d'obtenir le label « Villes-Lecture » car cela leur permet d'entrer dans un réseau et d'obtenir plus facilement des subventions des différents ministères.

Certaines villes semblent d'ores et déjà prêtes à monter un dossier : Manosque, Mouans-Sartoux, La Ciotat, Hyères.

Nous allons par ailleurs, porter notre effort pédagogique vers les villes concernées par la politique de la ville en PACA:14 villes en contrat ville, 6 villes sorties fin 96 des conventions de sortie de plan, 8 villes en convention d'objectif. Pour chacune de ces catégories de communes, des villes, Port de Bouc pour la première, Grasse pour la seconde et Carros pour la troisième, ont été sollicités pour constituer des villes-ressources.

Notre deuxième chantier sera de tenter, mais jusqu'alors, la tâche a été plus rude, de mettre en place des « Villages-Lecture », inspirés du même dispositif, en nous appuyant peut-être sur la loi sur l'Aménagement du Territoire et sur le Fonds National d'Aménagement du Territoire.

Enfin, le troisième axe de travail, compte tenu du souhait croissant des villes de recruter des médiateurs du Livre, sera de concevoir ce que pourrait être une formation qualifiante de médiateur du livre de type BEATEP (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la Jeunesse).

En effet, il n'en existe pas encore en PACA, et la ville de Port de Bouc a dû faire former des jeunes en Languedoc-Roussillon.

Nos travaux pourraient consister en :

- une première phase de repérage des besoins parmi les villes de la politique de la ville.

- la mise en place d'un groupe de travail pour la conception de cette formation, groupe composé de divers professionnels du livre et de la formation professionnelle.