



APPRENDRE A LIRE
comment ça marche ?
La question des méthodes

Actes de la journée organisée par
le Centre Ressources Illettrisme de la région PACA
en collaboration avec
la Cité du Livre, l'Association des Bibliothécaires Français
et la
Direction Régionale des Affaires Culturelles.

le Mercredi 22 mars 2006 à La Cité du Livre
Aix en Provence (Salle Armand Lunel)

TABLE DES MATIERES

PROGRAMME	4
DISCOURS D'OUVERTURE	5
PROCESSUS COGNITIFS ET ENTREE DANS L'ECRIT	
Jean-Marie BESSE	7
<i>Les problèmes que pose le fait d'écrire en français : exemples</i>	8
<i>Processus étudiés chez l'adulte : l'enquête IVQ de l'INSEE</i>	15
<i>Processus observés chez l'enfant</i>	22
<i>Conclusion</i>	27
INTERVENTIONS DU PUBLIC	31
LA QUESTION DES METHODES ou plutôt LA QUESTION DES MODELES DIDACTIQUES	
Véronique LECLERCQ	33
<i>Remarques préliminaires</i>	33
<i>Six critères pour classer les pratiques</i>	36
<i>Le modèle 1</i>	38
<i>Le modèle 2</i>	40
<i>Le modèle 3</i>	43
<i>Travailler l'ensemble des composantes</i>	44
INTERVENTIONS DU PUBLIC	51
DISCOURS DE CLOTURE par <i>Martine BLANC-MONTMAYEUR</i>	56

Apprendre à lire : **comment ça marche ?** **La question des méthodes**

PROGRAMME

9h30-12h/ Ouvertures

Comment ça marche ? Intervention de Jean-Marie BESSE : professeur des universités en psychologie cognitive (université de Lyon II), membre du comité scientifique de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme), auteur de :

Evaluer les illetrismes - Diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit, guide pratique, Retz Eds ; livre CDROM : 2004 /

Qui est illettré aujourd'hui ? - Le point des recherches sur les caractéristiques des personnes en difficulté sur l'écrit ; Retz Eds ; 2003

L'écrit l'école et l'illettrisme - Magnard ; 1995

Illetrismes et cultures ; Elisabeth Bautier Jean-Paul Bernié Jean-Marie Besse Jean-Luc Poueyto ; L'harmattan 2001

12h-12h30 Débat

14h-16h La question des méthodes. Intervention de Véronique LECLERCQ

(professeur en sciences de l'éducation au Centre Université-économie d'éducation permanente, Université des sciences et des technologies, Lille I), auteur de

Face à l'illettrisme - Enseigner l'écrit à des adultes, Véronique Leclercq, Esf ; 11/1999.

16h-16h30 Débat

Cette rencontre fait suite à la journée du 31 mai 2005 « Lutte contre l'illettrisme : une place pour la bibliothèque publique ? » IUFM Canebière.

DISCOURS D'OUVERTURE

Claire CASTAN

Chargée de mission culture au Centre Ressources Illettrisme de la Région PACA

La journée s'inscrit dans la démarche que mène le **Centre Ressources Illettrisme** de la région PACA avec les bibliothèques depuis deux ou trois ans. Cette démarche s'appelle « **Lecture commune pour lecteurs en panne** » et développe des journées d'information, des prêts de documents à destination des formateurs, des mallettes pédagogiques et des dépôts dans les bibliothèques départementales de fonds pédagogiques et d'ouvrages de littérature en général.

Suite à la journée qui avait eu lieu l'année dernière à l'IUFM et à laquelle certains d'entre vous ont participé, un groupe de travail qui s'appelle « **Bibliothèques et illettrisme** » a été mis en place : entre vingt et trente selon les réunions, on essaye de réfléchir à la problématique de la venue de l'illettré dans cette institution publique de la lecture qu'est la bibliothèque. Donc la journée d'aujourd'hui s'inscrit dans cette réflexion-là, suite à celle de l'année dernière qui avait été plutôt une présentation de l'ensemble des partenaires financiers et des dispositifs qui étaient liés à la lutte contre l'illettrisme en région, suivie de témoignages l'après-midi.

Cette année, **Martine BLANC-MONTMAYEUR** Conseiller du livre à la Direction Régionale des Affaires Culturelles et nous-mêmes avons souhaité donner aux bibliothécaires et formateurs une base commune de connaissances pour essayer d'arriver à se positionner face à la venue de l'illettré en bibliothèque, et comprendre comment le cerveau fait pour apprendre, et à ce moment-là, peut-être, essayer de se positionner plus justement.

Ce matin, vous écouterez Jean-Marie Besse chercheur à l'Université de Lyon II, et cet après-midi, Véronique Leclerc chercheur en Sciences de l'Education à Lille I qui fera un point général sur les méthodes.

Dans la salle se trouve Guylaine COSTANTINO qui est déléguée régionale lutte contre l'illettrisme auprès du Préfet de Région, et je lui cède le micro pour qu'elle vous dise quelques mots.

Guylaine COSTANTINO

Chargée de mission régionale Lutte contre l'illettrisme SGAR/ANLCI

Très rapidement, en complément de ce que pourra vous dire Martine BLANC-MONTMAYEUR tout à l'heure, juste pour resituer l'action qui est en cours et qui a lieu aujourd'hui. Elle se situe dans le cadre du plan d'action régional de la lutte contre l'illettrisme, un plan qui sera validé le 11 mai par les instances décisionnelles Etat-Région. Il a été, je tiens à vous le dire, choisi par les gens qui ont travaillé à l'élaboration du plan de faire de la question du développement des pratiques culturelles dans la lutte contre l'illettrisme au niveau de la région PACA et de son plan d'action, d'en faire une priorité en tant que telle. On avait pendant un bon moment considéré que ce serait plutôt quelque chose de transversal aux autres priorités, en toile de fond. On a pensé, compte tenu de l'importance de la chose et des actions qui effectivement se mettaient en place, notamment dans le cadre du groupe du travail, d'en faire une priorité à part entière du plan d'action, dans une perspective d'établir des passerelles entre le champ de la culture, de la formation et de la prévention-éducation, de l'adulte et de l'adulte parent aussi. Donc toutes les actions dont il sera

certainement question, qui seront évoquées, le travail de partenariats qui se mettent en place entre notamment des organismes de formation et des lieux de lecture publique ou des bibliothèques publiques au niveau local. Donc l'idée est vraiment de créer et de partager une culture commune, c'est ce que disait Claire, une altération réciproque, dans le sens positif du terme, dans une perspective de réelle complémentarité partenariale, c'est-à-dire de comprendre les logiques des uns et des autres, pas pour passer à un état fusionnel, mais pour travailler vraiment de concert et dans la complémentarité.

Je vous remercie en tout cas d'avoir été nombreux à répondre à l'invitation de la DRAC et du CRI.

PROCESSUS COGNITIFS ET ENTREE DANS L'ECRIT

Jean-Marie BESSE

Professeur des Universités en Psychologie cognitive (université de Lyon II)

Bonjour à tous et à toutes. Ce que nous allons faire aujourd'hui, c'est essayer de travailler à plusieurs voix le plus souvent possible. Il se trouve que Véronique Leclerc qui interviendra cet après-midi et moi-même avons l'habitude de travailler ensemble, pas forcément d'ailleurs sous la forme que nous allons développer aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle elle est présente dans la salle ce matin, je serai présent cet après-midi quand elle interviendra, et l'idée est que quand l'un ou l'autre veut interagir, avec vous aussi d'ailleurs, on peut le faire pour que la cohérence de la journée soit plus satisfaisante.

Comme Claire vous l'a annoncé, je suis en effet prof de psychologie cognitive à l'Université Lyon II, et je travaille plus particulièrement depuis plus de deux décennies sur la question du rapport à l'écrit. Comment se construit ce rapport à l'écrit, comment il se perturbe éventuellement, et comment on peut éventuellement, à différents moments de la vie de quelqu'un, enfant, adolescent, adulte, même personne âgée, comment on peut comprendre la nature des difficultés afin éventuellement d'aider les intervenants, formateurs et autres, à trouver des réponses satisfaisantes.

Je vous le dis tout de suite, mon créneau à moi ce n'est pas d'apporter des réponses. Je suis dans la position sympathique du chercheur qui essaye de comprendre, mais pour qui la priorité n'est pas, dans son boulot, de trouver des réponses concrètes. Je le dis pour laisser de la place aussi à l'intervention de Véronique. La position du chercheur, c'est une position absolument indispensable selon moi. C'est celle qui consiste à tenter de comprendre la nature des problèmes, et c'est vrai que depuis que, notamment en France, nous parlons d'illettrisme, j'ai beaucoup plaidé dans différentes circonstances et dans différentes instances pour qu'on puisse mettre ensemble la réflexion, et notamment la réflexion scientifique, la connaissance scientifique, et l'action. Je suis un ancien du GPLI, un récent de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, peut-être même, il paraît que je suis le plus ancien chercheur français sur l'illettrisme. C'est l'illettrisme qui m'a ainsi blanchi sous le harnois. Ça veut dire que depuis plus de vingt ans, je plaide pour que toute la générosité, toute l'inventivité que beaucoup de gens ont déployé et déploient depuis plus de vingt ans sur ces questions soient alliées à la connaissance scientifique. Il me semble que les deux sont nécessaires. Bien sûr qu'il faut de la créativité, de la passion, de la générosité. Mais l'intelligence des phénomènes, donc l'intervention scientifique, m'a toujours paru indispensable. C'est ce que je vais essayer de vous démontrer ce matin.

Ce que Claire m'a demandé de traiter, c'est exactement le titre que j'ai donné à l'intervention de ce matin : « Processus cognitifs et entrée dans l'écrit ». J'essaierai, puisqu'au fond les travaux scientifiques que j'ai conduits ont porté et portent toujours sur les deux bouts de la chaîne, c'est-à-dire l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants, mais aussi les adultes en difficulté sur l'écrit et notamment ceux que l'on qualifie de personnes en situation d'illettrisme. J'essaierai justement de passer d'un pôle à l'autre pour mieux éclairer l'un et l'autre, il me semble que c'est comme ça qu'on peut bien comprendre les problèmes auxquels nous sommes confrontés.

Très vite, donc, voilà où je travaille. Je dirige une unité de recherche en psychologie cognitive de l'éducation et de la formation, si on a besoin de me joindre, je travaille à l'Institut de psycho, Université Lumière Lyon II. Tout ça, c'était pour dire qui je suis.

Les problèmes que pose le fait d'écrire en français : exemples

La première chose sur laquelle je voudrais que nous réfléchissions ensemble, c'est sur les problèmes que pose le fait d'écrire en français. J'ai choisi de centrer d'abord mon intervention sur écrire, d'abord parce que c'est plus simple pour vous faire comprendre la nature des problèmes que rencontrent les personnes à qui nous sommes confrontés, et en même temps l'écriture a ceci d'intéressant, c'est qu'elle laisse des traces, des traces sur lesquelles ensemble nous pouvons réfléchir. La lecture, de ce point de vue, est plus difficile à analyser, et il est plus difficile de communiquer sur les processus cognitifs en lecture, parce qu'en effet les traces sont moins évidentes. Il faut d'abord deux enregistrements si vous voulez de la parole, la parole en lecture à voix haute, mais il faudrait aussi pouvoir enregistrer les mouvements oculaires, par exemple. Vous voyez que, si je voulais vous faire une illustration de ce que nous commençons à connaître sur ces questions à partir d'exemples pris sur la lecture, ce serait plus difficile. J'ai choisi de vous présenter des exemples sur écrire, l'écriture en français.

1^{er} exemple : « un qapi du la mre ».

Et pour commencer tout de suite, le plus simple c'est que je vous demande, puisqu'apparemment Claire m'a assuré tout à l'heure que vous étiez tous et toutes des experts du français, je voudrais que vous m'aidez à comprendre ce qui est écrit là. Evidemment pas la signature, mais le reste du texte. Qu'est-ce qui est écrit là ? ... Allez, il ne vous est pas interdit de parler. Alors ? [réponse dans la salle] « un qapi du la mer » Faux ! « un qapi du la mre ». Voilà ce qui est strictement écrit.

Est-ce qu'on est tous d'accord pour dire que ce qui est écrit, c'est-à-dire ce que nous sommes en capacité d'oraliser, c'est ce qu'on vient de voir tous les deux, la personne dans la salle et moi-même, « un qapi du la mre ».. Là c'est l'oralisation la plus correcte qui soit en français. Madame, qui avez montré quand même quelques compétences, ça veut dire quoi ? (...) Non, mais vous m'avez dit tout à l'heure que vous étiez lettrés ! Qui peut me donner le sens ? Ça parle de quoi ? C'est simple. A partir du moment où le constat que nous faisons, vous et moi, vous unanimement avec moi, que nous ne parvenons pas à trouver un sens commun sur cette production écrite, ça veut dire que la communication écrite ne passe pas. Que l'intention d'Emile, prénom que j'ai donné pour éviter qu'il ne soit reconnu, que l'intention d'écrire d'Emile, ne passe pas.

Il n'y a pas de communication efficace par l'écrit. C'est le premier critère de définition de l'illettrisme. L'illettrisme, c'est quand en effet quelqu'un veut communiquer par l'écriture, ici, et quand cette écrite bute précisément sur l'incompréhension. Ici une incompréhension massive. Donc nous sommes dans une situation d'illettrisme, l'écriture ne sert pas à faire passer de la communication.

Pour essayer de comprendre les processus en jeu dans cette écriture, je vais vous donner une information complémentaire, que d'ordinaire on n'a jamais. Quand nous lisons n'importe quel texte, le journal, un bouquin, etc., il est évident que nous ne pouvons pas revenir à l'auteur du message, à l'auteur du livre, quand nous butons sur un problème de compréhension de ce qu'il a écrit, que nous ne pouvons pas revenir à cet auteur pour lui demander : qu'avez-vous écrit ? L'écriture se suffit à elle-même. Le texte se suffit à lui-même. Il doit porter en lui-même toutes les informations nécessaires pour communiquer du sens. Pas nécessairement, vous le savez, le sens que l'auteur a voulu y mettre le jour où il l'a écrit, mais un sens. On sait que tout texte est aussi un texte interprété par le lecteur. Mais là, on n'a jamais la possibilité face à un texte, normalement, d'interroger l'auteur pour lui

demander ce qu'il a voulu écrire. Sinon, l'écriture ne servirait à rien. Autant se satisfaire de l'oral, autant se satisfaire de la communication en direct. L'écriture, donc, c'est une communication à distance, l'auteur n'est jamais là. On va dire que c'est une base de définition minimale de l'écriture.

Il se trouve que pour le travail de recherche que j'ai effectué à ce moment-là, donc sur des personnes en situation d'illettrisme en prison, il se trouve qu'Emile a bien voulu nous dire l'intention qui était la sienne. Je vais vous la donner. Ça nous permettra peut-être d'essayer de comprendre comment il s'y est pris. Emile voulait écrire *un pays de la mer*. Pour vous donner un peu le contexte, dans les recherches que je mène avec mon équipe sur ces questions, nous procédons assez progressivement, parce que ce sont des personnes assez fragiles sur le plan de l'estime de soi et des éléments relationnels, donc nous entrons très progressivement dans une demande de ce type. Et notamment cette situation-là est motivée de la manière suivante : nous présentons un tableau, plutôt une reproduction de tableau d'ailleurs, en couleurs, et qui représente en gros un port. Il y a des voiliers, il y a de l'eau... Nous demandons à la personne ce que cela représente, donc nous l'invitons à parler de ce tableau. Et nous l'invitons à nous dire : ces tableaux, on les trouve où ? Et cette personne, comme d'autres d'ailleurs, je crois que ça va vous intéresser, vous, cette personne nous dit : évidemment un tableau ça se trouve dans une galerie. En situation d'illettrisme. Donc déjà, attention aux représentations. Et donc dans une galerie, c'est présenté comment, un tableau ? Il y a un titre, et puis en général il y a un petit commentaire sur l'auteur en dessous, dans une petite note. Bien. Et ce tableau, si vous aviez à lui donner un titre, vous lui donneriez quel titre, justement ? Et Emile dit : un pays de la mer. Et nous : Est-ce qu'à ce moment-là je peux vous demander d'essayer d'écrire le titre de ce tableau ? On a rarement de refus, alors que dans des situations de test classiques, vous savez que c'est très difficile, avec ce type de population, d'avoir des réponses. Donc là, quand on a bien motivé son affaire, quand on a montré à la personne qu'elle avait des vraies compétences et quand on les a reconnues, on l'incite à passer à la production écrite : « *un pays de la mer* », illisible, on est d'accord, on a vu ça tout à l'heure.

Maintenant, vous avez l'intention. Que pouvez-vous me dire, que pouvons-nous nous dire ensemble, sur les processus que cette personne a utilisés pour essayer d'écrire ? Pour vous faciliter la tâche, je propose de travailler, si vous voulez, par mot. Un mot après l'autre.

- premier mot : un, pas de problème. Là on est en termes de résultat. En termes de processus. (...)

D'abord je vous définis ce que c'est qu'un **processus**. Un processus, pour nous, psychologues du développement cognitif ou de l'activité cognitive, c'est ce qui se passe au fond entre la perception, la prise d'indices notamment visuels ici, sur un texte, et la réponse finale.

Donc en fait c'est tout le circuit qui, entre la première vision du texte et la réponse, c'est « *un* » ici en termes de production écrite de la part d'Emile, c'est tout ce qui va se passer dans son cerveau. Les processus, c'est ça. Là, en gros, l'hypothèse la plus intéressante en termes de processus, c'est qu'Emile, au long de ses années de scolarité... Je rappelle que pour nous, en France, nous considérons – l'ensemble des définitions là-dessus se recoupent, et la dernière en date est celle du cadre de référence de l'Agence de lutte contre l'illettrisme – qu'on peut parler d'une personne en situation d'illettrisme quand elle a plus de dix-huit ans, donc quand elle est sortie du système scolaire, et quand elle a été dans le système scolaire un nombre d'années suffisant – en général on estime à au moins cinq années le temps de fréquentation complète du système éducatif, donc le temps de l'école primaire élémentaire –, et en plus quand la scolarisation s'est faite en français. Emile est dans ce cas-là. Ça veut donc dire que la première hypothèse que l'on va faire, c'est que, au long de ses années d'école, il a rencontré UN assez souvent, et **il a en quelque sorte mémorisé l'écriture de « un »**. Le modèle que

nous utilisons, c'est une métaphore. On va considérer en gros que nous avons dans notre cerveau l'équivalent d'une boîte, boîte dans laquelle nous mettons tous les mots que nous avons rencontrés et que nous avons ainsi stockés, mis en mémoire. Et que donc nous pouvons rappeler. Donc nous stockons les mots, et nous pouvons les rappeler quand nous en avons besoin en faisant appel à ce qu'on appelle notre mémoire à long terme. Dites-moi si les mots que j'emploie sont trop compliqués, c'est vrai que là je rentre un peu dans le technique. Donc Emile a vraisemblablement rencontré très souvent UN, il a donc stocké ce mot, il l'a mis dans cette boîte, dans son lexique mental pour être plus explicite. Et quand il a besoin de produire UN, il fait appel au fond à cette mémoire à long terme et il est capable de sortir. Premier processus. J'en donnerai au fur et à mesure des exemples, pour vous donner l'ensemble des processus.

- On passe à *capi*, pour pays. Est-ce que c'est le même processus ? Non.

Ou alors, on peut aussi se demander si Emile n'a pas, dans sa scolarité, rencontré souvent le mot PAYS. Mais alors, à ce moment-là, l'hypothèse que l'on peut retenir, c'est que la mise en mémoire, le stockage si vous voulez, s'est mal fait. Il s'est fait sur une incompréhension suffisante de ce que c'est que notre système d'écriture. Ce n'est pas impossible non plus. L'hypothèse, cependant, que je vous proposerai, c'est de faire appel à un autre processus. C'est de postuler qu'Emile n'a pas à sa disposition, au moment où il veut écrire UN PAYS, PAYS justement. PAYS n'existe pas dans son lexique mental. Et donc comme il n'existe pas, il est obligé de prendre le risque d'essayer sans modèle. Et à ce moment-là le processus que l'on va utiliser, le plus fréquemment, c'est un processus qu'on appelle **un processus par assemblage**.

Processus par assemblage, c'est se donner en quelque sorte à entendre le mot que l'on veut écrire, donc la forme orale du mot, la forme sonore du mot, se la donner à entendre, le vocaliser par exemple, P, PI, et essayer de coder à l'écrit, donc avec des lettres, une ou plusieurs par... on va dire son pour l'instant, pour ne pas être trop compliqué. Faire en fait une correspondance entre chacun des éléments sonores et chacun des éléments écrits. J'entends P, qu'est-ce que je peux trouver comme lettre qui pourrait aller avec P. Peut-être a-t-il fait ça. Une première hypothèse que l'on a, c'est qu'il a bien trouvé le P, mais qu'il fait la confusion P-Q, qu'on connaît, c'est la version un peu classique. C'est une première hypothèse, qu'il va falloir vérifier. Un premier processus.

L'autre hypothèse, c'est que le P, il l'a mis après. Et qu'à ce moment-là, ce qui est perturbé, c'est l'ordre de traitement des unités sonores. C'est un des éléments du processus, l'ordre de traitement des unités sonores. Quoi qu'il en soit, vous voyez bien que c'est inefficace chez cette personne, parce qu'en fait les règles de construction de l'écrit français, de l'écriture française, sont bien brouillées chez lui.

On a vu un premier processus qu'on va appeler un processus de rappel de quelque chose qui a été mémorisé. Pour aller vite, on va dire que ce premier processus est un **processus par adressage**. Pourquoi adressage ? C'est une métaphore qui renvoie à l'informatique. Vous savez qu'en informatique, quand l'ordinateur trouve la bonne adresse, c'est précisément qu'il a la bonne information. C'est la notion de bonne adresse dans la mémoire, bonne adresse dans ce lexique mental dont je parle, bonne adresse dans cette boîte. Effectivement quand on a un mot qu'on a mis dans la boîte, le processus le plus simple, pour nous lecteurs avertis, c'est d'utiliser ce processus par adressage. Sur CAPI, le processus que je viens de décrire, c'est le processus par assemblage. Voilà déjà deux processus à notre disposition.

- On continue. « **du** », ça devrait être DE. Vraisemblablement ici c'est un processus par adressage qui est utilisé, simplement vous voyez qu'Emile n'est pas très sûr de lui, et qu'il fait

la confusion entre DU et DE. Donc vous voyez que la solidité de ses connaissances est vraiment mise en question.

- « *la* », nous sommes comme dans UN, et nous avons à nouveau un processus d'adressage.

- « *mre* » le processus qui fait défaut là, c'est la mise en ordre. C'est le traitement ordonné de la correspondance entre ce qu'on trouve à l'oral et ce qu'on trouve à l'écrit. C'est vraisemblablement l'hypothèse. Il suffit pour lui qu'il y ait les lettres pour que le mot existe, mais il ne traite pas l'ordre. C'est assez fréquent chez ces personnes.

Donc là nous avons déjà un certain nombre de processus à notre disposition. On peut continuer ? Attention, ça va devenir de plus en plus difficile.

2^{ème} exemple : « *Peisage* ».

Madame, pourquoi souriez-vous ? Parce que vous êtes arrivée à la compréhension. Qui parmi nous, dans cette salle, n'est pas arrivé à comprendre que la personne parlait d'un paysage ? Personne.

Vous voyez donc que là nous avons quelque chose de particulier qui est : le sens est communiqué, mais l'orthographe n'est pas correcte. Nous avons donc une écriture de type phonographique. Peut-on dans ces cas-là parler d'illettrisme ? (...) Alors ? (...) La définition que je vous ai proposée tout à l'heure, qui est la définition française de l'illettrisme, considère en effet **qu'il ne faut pas confondre les problèmes orthographiques et les problèmes de communication par l'écrit**. L'illettrisme, c'est une catégorie qui affecte la compréhension par l'écrit, la communication par l'écrit. Donc là, nous ne parlons pas d'illettrisme, nous parlons de difficultés orthographiques. Ça vous va ? Bien. J'avais annoncé que ça serait plus difficile, apparemment j'avais sous-estimé mon public.

3^{ème} exemple : « *tabelo* »

Et là ? « tableau », pour tout le monde ? Est-ce que c'est la même difficulté, est-ce que c'est le même processus que nous avons vu dans « paysage » ? C'est plus difficile. Donc là qu'est-ce qu'on peut dire, qu'est-ce qui est en jeu ? Faisons-le si vous voulez par syllabes, c'est le plus simple pour aller vite.

- La première syllabe, « *ta* » pas de problème. Vraisemblablement un processus par adressage.

- Le problème que la personne va rencontrer après, dans la deuxième syllabe, c'est la **double consonne**, qu'on sait être une des difficultés les plus importantes pour toutes les personnes pour qui l'acquisition du français fait problème. Que ce soit des jeunes, des personnes français langue étrangère ou des adultes en situation d'illettrisme, la double consonne fait toujours problème, et notamment ici, à l'attaque de la syllabe. Et très souvent, nous observons que l'une des manières de traiter cette difficulté, c'est d'introduire une voyelle entre les deux consonnes. C'est une voyelle que les linguistes appellent une voyelle epunthétique. Ce soir, si vous voulez montrer que vous avez travaillé dans la journée, vous pouvez sortir le mot, ça fait du bien. Peut-être que vous avez l'équivalent, parce que dans beaucoup de parlers disons un peu approximatifs, on rencontre ça. Dans la région dont je suis originaire, quand on veut parler d'une brouette et qu'on ne peut pas tout à fait articuler la double consonne initiale, on dit bourette. Ça existe chez vous aussi ? C'est un processus du même style. (...) Voilà. Est-ce qu'on ne pourrait pas dire que pestacle à la place de spectacle... (...) Donc si vous voulez, c'est un processus qui est un processus à l'oral, d'approximation, qui se retrouve là à l'écrit et nous permet de traiter la difficulté de la double consonne.

- La question du « o » final est intéressante. Visiblement, là, la personne procède par un processus d'assemblage. Elle n'a pas l'écriture correcte EAU, donc elle est obligée en quelque sorte de construire son écriture, et elle va prendre la lettre, ici on va dire le graphème, qui en français est le plus souvent utilisé quand on veut transcrire ce phonème, ce son. Et c'est vrai que le O, de ce point de vue-là, est probable. C'est vrai qu'on arrive à comprendre, avec toutes les informations contextuelles que je vous ai données, qu'il s'agit de « tableau ». Sauf que là, nous butons sur un autre des problèmes de l'illettrisme, c'est le degré de sympathie du lecteur pour, au fond, combler les manques qui existent dans la communication écrite telle qu'elle a été produite.

Il y a donc ce que j'appelle un **effort de sympathie**. Là, l'autre est en quelque sorte quelqu'un de sympathique, quelqu'un qui fait l'effort de combler. Le problème, c'est que dans la vie courante, et quand par exemple je présente ces mêmes documents – ça m'est arrivé encore récemment devant en gros un Rotary Club en Suisse, ou le Rotary Club chez nous à Lyon, je dis Rotary Club pour dire des gens qui ne sont pas dans la spécialité, nul jugement de valeur de ma part –, on se rend compte que la probabilité qu'une salle comme la vôtre donne la bonne réponse pour « tableau » diminue très fortement. C'est-à-dire qu'on sent que pour ces gens-là, qui ne sont pas aussi près que nous ne le sommes de ces publics, là ça n'est pas du français, ça n'est pas lisible. Donc la sympathie diminue, et vous voyez qu'on a affaire à un autre problème, c'est la barrière de l'illettrisme. C'est-à-dire que la barrière de l'illettrisme n'est pas une barrière fixe, il n'y a pas quelque chose qui serait d'un côté l'illettrisme et de l'autre côté le lettrisme, ou autre chose, la compétence en littéracie par exemple. Il y a une zone, et « tableau » le montre bien, une zone en quelque sorte d'accord réciproque. Ce qui fait que selon que les gens qui jugent cette production sont plutôt proches ou plutôt éloignés de la difficulté sur l'écrit, les résultats ne seront pas les mêmes.

Ce qui explique en partie, vous le savez, une partie des difficultés des statistiques françaises sur l'illettrisme, qui ont beaucoup évolué, beaucoup bougé depuis vingt-cinq ans, passant en gros de 5 % de la population française adulte en situation d'illettrisme à – le chiffre maximum que nous avons trouvé en France, une **enquête de l'OCDE de 1995** – 40,2 %. C'est une enquête de l'OCDE qui a été très critiquée d'ailleurs sur sa méthodologie. Mais vous voyez bien que la question de la mesure de l'illettrisme est une question très difficile. Là, ce que vous voyez, c'est quand même, me semble-t-il, le signe de ce qu'on a beaucoup avancé et contribué depuis quelques années comme culture commune sur les définitions. Pour la petite histoire, 40,1 %, la France a décidé que la méthode était mauvaise, et a décidé donc de ne pas reconnaître pour elle ces résultats, puisqu'aussi bien nous étions les avant-derniers d'un groupe international, les derniers étant les Polonais. Ça fait quand même mauvais effet d'être juste avant les Polonais qui étaient à 40,3.

4^{ème} exemple : « *le porc toncilieu* »

Là nous allons avoir affaire à un autre processus. (...) Vous êtes d'un seul coup très silencieux. Vous ne savez plus lire ? Je croyais que tout ce que je vous avais montré contribuait à être de plus en plus en sympathie avec les auteurs de mes textes ! (...) Le début ça va, le port. Le port, on y reviendra tout à l'heure. C'est le même tableau, donc vous voyez bien que le port a déjà un problème. - Et le deuxième mot, « *toncilieu* », ça veut dire quoi ? Silencieux, c'est pas mal. Tranquille, qui m'a dit tranquille ? Eh bien c'est bien. C'est clair que quand on a une connaissance des difficultés que rencontrent notamment les jeunes enfants en situation de dyslexie, on est mieux à même de saisir ce qui se joue.

Reprenons tranquillement les trois mots.

- « *le* », quel est le processus ? Adressage.

- « *porc* », quel est le problème ? C'est un problème orthographique. C'est très intéressant de faire prendre conscience aux personnes qui produisent ce type d'écriture précisément de l'importance de cette marque orthographique-là, de ce morphogramme. En effet, si notre écriture française était seulement phonographique, on pourrait tout à fait se contenter d'écrire POR. L'ennui, c'est que quand on rencontrerait POR, on pourrait parler éventuellement d'un animal, d'un trou dans la peau, d'un port de pêche... qu'est-ce qu'il y a encore ? le port de tête... Vous voyez, en France nous avons une polysémie intéressante à partir de cette seule réalisation sonore. Et vous voyez bien que le français, comme d'ailleurs toutes les langues au monde, n'utilise pas simplement, pour se construire, un principe phonographique – ce que j'entends est écrit, il y a donc quelque chose que j'entends dans le mot et je l'écris, je trouve des lettres ou des graphèmes. Non. Dans le français, il y a donc là ajout d'une autre marque qui, elle, donne une information déjà sur le sens. Et pour un lecteur entraîné comme vous et moi, c'est clair que tout de suite notre cerveau – je vous parlais tout à l'heure de ce qui se passe dans le processus entre le visuel d'emblée, c'est-à-dire la perception – le processus suit le schéma suivant : de manière très rapide, milliseconde, nous percevons le P, le O, le R et le C, et aussitôt notre cerveau traite cette information et nous la restitue sous la forme : c'est d'un animal qu'il s'agit. Donc vous voyez que le français a de ce point de vue des marques tout à fait intéressantes, qui nous permettent dans la communication d'aller très vite et de manière efficace. Toutes les langues d'ailleurs le font, là-dessus simplement c'est la proportion de marques phonographiques par rapport aux morphogrammes qui diffère d'une langue à l'autre. Sur POR, ça va ? Bien. Et c'est vrai que les marques morphographiques sont des marques qui se mémorisent, qui font appel donc essentiellement au processus par adressage. On ne peut pas inventer ça. C'est en fait une convention qui est celle de la langue française. On peut éventuellement le déduire si on est en difficulté en faisant appel à l'étymologie et à la famille. Sauf que si je donne un autre exemple d'un C terminal, si je prends par exemple le mot tabac. Le C terminal, lui aussi, ne se prononce pas, donc n'a pas de fonction phonographique, il a une fonction distinctive. Mais si je parle ici de la famille, autant pour porc on peut trouver la famille porcine, si je puis dire, sur tabac, la tabagie, on est sur un g, et on peut même parler de la tabatière, qui est sur un t. Le français est une langue tout à fait sympathique pour les apprenants. (...) Merci. Donc là, au moins, on a tabacologie, on a le C. Merci, celui-là je l'avais oublié, on voit les experts.

- Plus difficile maintenant si vous voulez bien, passons à « *toncilieu* », dont nous savons maintenant que celui qui a écrit ça a voulu écrire « tranquille ». Prenons si vous voulez à nouveau une analyse par syllabe. « *ton* » pour « tran ». Vous avez une partie de l'info sur le début, la consonne double qui est très difficile à traiter. Donc là, une autre des manières de s'y prendre, c'est de faire sauter carrément l'une des deux consonnes, ici c'est le R. Nous avons aussi très souvent la confusion entre des nasales, entre le « on » et le « an ». Vous savez aussi que les parlers locaux, ici, vont beaucoup différer, et que des sons complexes sont distingués dans certaines régions et pas dans d'autres. « On », « un », ça dépend beaucoup de la région. Donc là, on peut avoir une idée des processus qui ont été utilisés pour écrire « *tran* ».

« *ci* » pour « qui », ça c'est tout à fait intéressant. (...). Là je me permettrai, Véronique, de faire un petit pas de ton côté, pour essayer de montrer l'un des problèmes que vont rencontrer les formateurs et les enseignants, puisque c'est un exemple que j'ai moi-même observé sur plus d'un an et demi avec certains élèves. Il se trouve que dans mes recherches, je m'arrange toujours pour faire ces recherches au contact de terrain, pour tenter de voir comment les terrains, soit de formation initiale, soit de formation d'adultes, au fond peuvent se saisir des résultats de la recherche. C'est à eux de trouver les réponses, ça n'est pas à moi, je le répète. Mais il m'arrive d'avoir de l'information. Je pense à un petit gamin de grande section qui était dans une même procédure phonographique, et qui avait compris que quand il voulait

transcrire le son K, le plus simple pour lui était d'utiliser la lettre C. Or ce gamin était dans une classe où l'on écrivait beaucoup, cette classe était tenue par une institutrice, je crois qu'elle n'est jamais arrivée au grade de professeur d'école tellement elle était mauvaise, qui se prénommaient Monique. Et comme en fait beaucoup d'activités dans cette classe jouaient autour des messages qu'on s'envoyait les uns aux autres, et que ces messages, on les signait, le gamin en question voyait Monique à peu près écrit tous les jours. Et donc de temps en temps elle lui montrait, gentiment, que pour écrire le K il pouvait y avoir aussi le QU. Une autre fois, elle avait fait une leçon quasiment sur le K, qui pouvait aussi traduire le K. Une autre fois, plus de six mois après, elle lui a fait une leçon sur l'écriture de JONQUILLE. Là, ce que je voulais dire simplement, c'est qu'il y a quelque chose qui est dans les processus construits par les enfants, et qu'il y a bien une part importante de l'apprenant dans les régulations qu'il fait dans ses relations entre ce qu'il veut écrire et ce qui est la norme, et que l'enseignement, de ce point de vue-là, notamment quand l'enseignement se passe sous la forme de leçons, eh bien ça produit de l'effet un an et demi après.

Quand j'entends par exemple – une petite parenthèse – l'actuel ministre de l'Éducation nationale dire qu'il ne faut surtout pas que l'enfant construise ses connaissances, on peut penser qu'effectivement on pourrait conseiller un stage de première embauche pour les futurs ministres de l'Éducation nationale pour parfaire leurs compétences. Quand il dit aussi qu'il suffit d'enseigner la correspondance lettre-son pour que les enfants sortent de l'illettrisme, on pourrait aussi lui conseiller une formation accélérée. Je ferme la parenthèse.

Véronique, c'était une petite incursion dans ton domaine pour montrer que je ne suis pas insensible aux questions pédagogiques, et que la science résiste un peu, disons, aux effets d'annonce de certains politiques.

Donc en effet, madame, en particulier sur les enfants dyslexiques, nous trouvons le phonème K traduit par la lettre C. Ça se trouve effectivement en français, c'est souvent, par exemple dans cocorico. Pas de problème. L'ennui, c'est qu'en français nous avons aussi une autre règle, qui dit qu'un phonème peut se traduire par différents phonogrammes. On l'a vu, le C, le QU, le K... le CH... Quand on a l'habitude de travailler avec des enfants en train d'apprendre, ou bien avec des enfants en difficulté ou des adultes en difficulté, en effet on sait souvent que le problème est la correspondance entre un phonème et le bon graphème. Donc c'est vrai que ça nous aide à comprendre. Mais à part nous deux, madame, vous et moi, des gens qui n'ont pas l'habitude de ce type de difficulté chez ces personnes, en effet vont bloquer pour comprendre que CI ça veut dire KI.

Donc là on voit bien que quand on se met du côté du sujet en train de construire ses connaissances, on a des clés de compréhension. Quand on se trouve simplement en réception du côté du mot qui est produit, on est très souvent dans une situation d'incompréhension, donc qui rapproche de l'illettrisme. Donc voyez à nouveau que la question de l'illettrisme, ce n'est pas un absolu, ce n'est pas un en-soi, ce n'est pas une réalité objective, c'est quelque chose qui se joue aussi dans une rencontre et dans une interaction.

Terminons sur « *lieu* », la manière de coder le « ille » Très vite, en français vous savez bien que le « ille » est traduit de différentes façons, et qu'un certain graphème, le « ille », peut avoir deux valeurs phonétiques. Prenez l'exemple classique : VILLE, FILLE. Enlevez la consonne initiale, vous avez dans les deux cas « ille ». Dans un cas « ille » se prononce ILE, dans un deuxième cas IYE. Voyez donc bien que pour des apprenants peu solides sur leurs compétences, le français pose des problèmes assez redoutables. Et qu'il y a notamment un problème de construction. Et il y a aussi, après le temps de la construction, un temps d'entraînement et de mise en mémoire, voire automatique, dans un troisième temps, de ces connaissances.

Ce que je dis là, de manière moins polémique que tout à l'heure, il faut que je reste un peu sobre, c'est qu'il y a un temps de construction des connaissances. Il est indispensable. Il y a aussi, ensuite, un temps de systématisation des connaissances. Et à ce moment-là je redeviens d'accord avec le ministre. Il y a bien un temps, effectivement, où les correspondances graphème-phonème doivent être systématisées. Là où nous différons, c'est sur, à nouveau, le processus.

Processus étudiés chez l'adulte : l'enquête IVQ de l'INSEE

Pour continuer, je vais commencer maintenant par vous donner quelques éléments sur ce qu'on a étudié chez l'adulte. Vous noterez que les personnes en difficulté sur l'écrit que vous êtes amenés à rencontrer sur vos lieux de formation ou dans vos bibliothèques, au fond on commence à savoir un peu mieux comment, chez eux, ils travaillent l'écrit. L'exemple le plus intéressant, le plus récent que nous avons, c'est une enquête qui a été conduite en France récemment par l'INSEE. Ça s'appelle l'enquête IVQ, I pour information, V comme vie, et Q comme quotidienne. L'idée, c'était donc d'aller voir, par rencontre individuelle, un enquêteur de l'INSEE et un adulte entre dix-huit et soixante-cinq ans, d'aller voir comment les gens vivent, et en particulier dans leur vie se servent de l'écrit. Il me semble que ça peut vous apporter quelques résultats. Cette enquête a été conduite sous la responsabilité d'un groupe de pilotage qui a été constitué notamment de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, de la DARES, donc Ministère des Affaires sociales, la DEP, Ministère de l'Education nationale, DGLF, la francophonie pour aller vite, les langues françaises, la DIV, délégation interministérielle à la ville, l'INED, Institut national d'études démographiques. Ce groupe de pilotage a été constitué dans la foulée du refus de la France, que j'évoquais tout à l'heure, de l'enquête qui avait produit 40 % de Français illettrés. L'enquête en question avait été conduite par l'OCDE sur la base de méthodologies qui venaient au fond des Etats-Unis, et dans une optique très économiste. Et la France à ce moment-là a profité, en quelque sorte, du refus de la méthodologie pour aller un peu plus loin et se doter d'une structure qui essaye de penser les problèmes de mesure de l'illettrisme de manière un peu plus originale. On n'est pas forcément toujours obligé de copier les Américains.

La manière de mesurer l'illettrisme, c'est un module. Ce sont des modules à travers lesquels je vous montrerai un certain nombre des processus qu'on va étudier. Il se trouve que **le module « mesure de l'illettrisme »**, c'est le module que j'ai proposé d'appeler ANLCI, puisque l'ANLCI en a acquis les droits, et il s'appelle ANLCI-PSIEF tout simplement parce que c'est le PSIEF qui l'a construit, le PSIEF étant le laboratoire dont je suis le directeur.

Quels sont les objectifs de ce module ? Il s'agit de mesurer la maîtrise de l'écrit, mais aussi des messages oraux. J'expliquerai tout à l'heure pourquoi ça nous intéresse autant, presque, de mesurer l'oral dans la vie quotidienne. Donc non pas dans des situations scolaires, mais vraiment dans la vie quotidienne. Il s'agit dans un premier temps de dénombrer. Vous le savez, les politiques sont toujours très intéressés par les chiffres, il faut qu'on leur dise qu'il y a... Evidemment, quand on disait qu'il y avait 40 % de personnes en France en situation d'illettrisme, logiquement les ministres concernés devaient débloquer de l'argent et des moyens à la hauteur des 40 %. Là on est dans des chiffres, on va le voir tout à l'heure, plus modestes, mais qui posent quand même de vrais problèmes. Donc le dénombrement fait partie des incontournables de la vie française.

Un des objectifs : caractériser les compétences des personnes en difficulté sur l'écrit

Moi, ce qui m'intéressait plus, ce pourquoi j'ai accepté de participer à ce travail, c'est d'en profiter pour caractériser les compétences des personnes en difficulté sur l'écrit notamment.

Donc ne pas se contenter de compter, mais essayer de voir qu'est-ce qui les caractérise. Pour cela, on va étudier certaines compétences. Par exemple, et là vous voyez bien qu'on fait le lien avec les processus dont je vous parlais tout à l'heure, on va essayer de voir comment ils identifient des mots, des pseudo-mots, et comment ils se centrent sur une technique que j'appelle le signalement.

Il faut que j'en dise un peu plus. **L'identification de mot.** On va donc leur proposer d'identifier des mots. D'identifier, donc là c'est de la lecture. On va donc leur proposer des mots. On va aussi leur proposer des pseudo-mots.

Ce qui est intéressant, c'est de parler deux petites secondes des pseudo-mots. Les pseudo-mots, ce sont des mots que nous avons créés nous-mêmes, qui pourraient être des mots français, par leur structure, parce qu'ils respectent les grandes règles de la composition du mot français, consonne-voyelle, etc., mais ils n'existent pas aujourd'hui. L'avantage des pseudo-mots par rapport aux processus que j'ai évoqués tout à l'heure, c'est que comme ils n'existent pas, la probabilité que les personnes à qui nous demandons de les lire les aient déjà rencontrés, est nulle. Ça veut donc dire que c'est une excellente manière d'écartier le problème de la scolarisation. D'essayer de voir, au fond, ce que ces personnes ont comme processus sans faire appel à ce qu'ils ont mis dans leur lexique mental. Et donc l'identification de pseudo-mots est une excellente manière de mesurer le processus d'assemblage. Vous voyez bien que l'identification de pseudo-mots nous permettra de mesurer le processus d'assemblage.

Le signalement, c'est quoi ? Le signalement, c'est après que la personne a lu des mots ou des pseudo-mots, on lui demande de nous montrer où elle a lu tel ou tel mot. Donc c'est une activité qui n'est pas tout à fait la même chose que l'identification, mais qui nous apporte des informations intéressantes sur d'autres processus. C'est-à-dire, là, la capacité à aller retrouver dans un texte, de manière distinctive, quelque chose dont la personne sait que c'est dans le texte. C'est un processus intéressant.

Nous allons aussi mesurer plusieurs **modalités de compréhension de l'oral et de l'écrit.** On revient à l'oral. En effet, l'une des critiques que nous avons été un certain nombre à faire sur l'enquête OCDE qui avait produit, vous vous rappelez, 40,2 % de Français en situation d'illettrisme. L'une des critiques que nous avons faite, c'est que dans cette enquête les Américains confondaient énormément de choses. Et en particulier, autour de la compréhension, ils avaient fait un certain nombre d'épreuves de compréhension qu'ils avaient additionnées comme ça, mais il n'y avait pas vraiment de maîtrise des processus de compréhension. Donc nous, nous avons proposé de distinguer plusieurs processus en compréhension, je vous montrerai lesquels tout à l'heure, et surtout de mesurer la différence entre la compréhension à l'oral et la compréhension à l'écrit. Imaginez que quelqu'un en compréhension d'oral soit particulièrement en difficulté. Est-ce qu'il est possible qu'il ne soit pas en difficulté en compréhension écrite ? Ça paraît difficilement plausible. Les résultats montrent qu'effectivement ça n'existe pas, ou très peu. En revanche, on peut avoir des gens qui ne sont pas en difficulté en compréhension orale, et qui sont en difficulté en compréhension écrite. Et à ce moment-là, ça va nous permettre de voir quels sont les processus en jeu précisément dans la difficulté sur l'écrit. Donc voyez pourquoi il est important, en recherche, de distinguer précisément ces compétences. Il faut les distinguer sur le plan théorique, et ensuite les distinguer au plan des outils qui vont nous permettre de les mettre en évidence. Pour l'instant on mesure la compréhension à l'oral et à l'écrit, je vous en expliquerai les modalités tout à l'heure.

On va aussi s'intéresser, et c'est la première fois qu'on le fait dans une enquête internationale sur la question, et même une enquête nationale, à la **production écrite.** Parce

que la production écrite, je vous l'ai déjà montré, nous permet de voir pas mal de choses sur la nature des processus en jeu chez ces personnes.

Déroulement

Comment ça se passe concrètement, comment ça se déroule ? Ça ne vous étonnera peut-être pas, mais on va commencer par la **compréhension de l'oral**. Pourquoi ? La probabilité que ces gens-là soient en difficulté sur l'écrit est forte, on le sait. Mais quand on est en difficulté sur l'écrit quand on est à l'âge adulte, ça veut dire le plus souvent qu'on a un passé scolaire d'échec. Et que donc il va falloir, là, en tant que psychologue, se poser la question de savoir comment les gens vont investir la situation. Et comment ils vont s'impliquer dans les tâches qu'on va leur proposer. Si on leur demande d'emblée de faire une dictée, comme ça, bonjour madame, comment vous appelez-vous, allez, vous écrivez, la probabilité que chez ces personnes le souvenir, au fond, de tout ce passé scolaire remonte à la surface et en quelque sorte les inhibe par rapport à la tâche est très forte. On l'a d'ailleurs montré dans des recherches précédentes. C'est la raison pour laquelle nous commençons par une tâche qui ne comprend pas d'écrit.

La deuxième tâche, curieusement, c'est précisément une tâche de **production écrite**. La troisième, d'**identification de mots et de pseudo-mots**. Et enfin la quatrième, une tâche de **compréhension d'un texte écrit**. Voilà le déroulement.

Ce qu'il est intéressant de constater, c'est qu'effectivement ce déroulement pose relativement peu de problèmes aux personnes en difficulté sur l'écrit. Nous avons vu dans l'enquête IVQ, qui comprend un autre module pour les personnes qui sont à l'aise avec l'écrit, que les gens qui quittent l'entretien massivement, ce sont les gens qui travaillent sur les modules O, alors que quand elles rentrent dans le module ANLCI, en général elles restent jusqu'au bout, parce que les tâches leur correspondent.

Précisément, les tâches. Tout d'abord, en compréhension de l'oral, nous leur faisons **écouter un bulletin radio**. Il s'agit d'un message type sécurité routière, type bulletin météo. Donc des choses auxquelles les personnes sont habituées, sont accoutumées, qui n'introduisent pas donc de rupture par rapport à leur vie quotidienne. Il est évident que nous nous en servons, de ces tâches, non pas simplement pour passer des bulletins météo ou des bulletins de sécurité routière, mais pour mesurer des compétences, donc nous poserons des questions. Pour éviter que ces questions ne mettent en jeu trop d'influence de la mémoire, les sept premières questions feront l'objet d'une réécoute et donc d'une deuxième distribution de questions.

La production écrite. Produire de l'écrit de manière scientifique, on n'échappe pas beaucoup, en fait, à la formule de la dictée. Or vous savez que la dictée est très connotée par rapport à une expérience scolaire. La manière dont nous sortons de l'obstacle, c'est de proposer de **transcrire une liste de courses** pour quelqu'un qui ne peut pas se déplacer. Et là nous n'avons pas, ou très peu, de situation de refus.

La lecture, il s'agit d'**identifier des mots et des pseudo-mots sur la pochette d'un CD audio**. Le CD audio, le voilà. C'est-à-dire que plutôt que de leur faire faire de la lecture sur des fiches toutes préparées, des bostons, etc., où on voit bien que c'est un peu comme chez l'ophtalmo, là on motive la situation par un CD qu'on leur tend, c'est celui-là, on leur permet de le manipuler, et on leur demande de dire quel est le nom du groupe, quel est le nom de l'album, quels sont les interprètes de l'album. Peu importe au fond qu'ils se trompent là sur l'album ou le groupe, ce qui est important c'est qu'effectivement c'est un exercice de lecture, et que dans cet exercice de lecture il n'y a pas trop de problèmes de motivation à la tâche. A l'intérieur de ce CD, vous avez bien sûr un vrai CD, que nous n'avons pas encore enregistré

parce que notre musicien n'est pas en forme, le chanteur ça va, c'est moi, mais notre groupe n'est pas encore composé. Mais si vous avez des gens sympa, on peut envisager des collaborations. Plus sérieusement, nous avons des listes de morceaux, et ces morceaux, nous demandons aux gens de les lire.

Sur cette base, ce qui intéressant, c'est ce que nous allons pouvoir mesurer. Nous allons pouvoir mesurer de la compréhension. Compréhension en oral et en écrit, on l'a vu. Nous allons pouvoir mesurer un niveau de compréhension qui est assez fin, c'est ce qu'on appelle la **compréhension implicite**, les inférences. Donc nous sommes dans le même champ sémantique, en gros on a une question, la réponse ne figure pas telle quelle dans le texte, donc il faut faire des inférences à partir du texte. C'est un niveau de compréhension assez élaboré. On a des questions sur ce type de compréhension du même style en compréhension orale, en compréhension écrite pour faire des comparaisons. On a aussi des **connaissances lexicales**, ça nous paraît important de vérifier par exemple la connaissance du mot tempête, du mot clément, un temps clément. On vérifie des choses comme ça. Et bien sûr, le plus simple dans la compréhension, ce sont les informations explicites et les informations de type littéral, on pose une question et la réponse est dans le texte. Soit dans le texte à disposition, c'est le texte écrit, soit dans le texte qui figurait sur le message audio, c'est la situation de compréhension à l'oral.

En **traitement des mots**, vous avez donc vu que pour étudier les processus c'est très important, donc on va étudier ça **en réception**, c'est-à-dire en lecture, et **en production**, c'est-à-dire en écriture. On va donc choisir, à chaque fois on aura le même modèle, c'est-à-dire que l'épreuve de lecture et l'épreuve de production écrite seront calées exactement sur les mêmes principes que vous avez là, pour bien sûr étudier le traitement en production écrite comparativement au traitement en lecture. Donc nous avons **six pseudo-mots**, des mots qui pourraient exister mais qui n'existent pas encore, MICATOLE par exemple. Nous avons des **mots réguliers**. Réguliers, ce sont des mots qui utilisent les phonogrammes les plus fréquents par rapport à ces phonèmes. Pour le dire plus simplement, rappelez-vous tout à l'heure le O dans tableau. La lettre O, le phonogramme ici O, est le phonogramme le plus fréquent par rapport au phonème O. En fait il y a deux phonèmes O, mais on va faire simple aujourd'hui. Et donc un mot régulier, c'est un mot qui est construit en français à partir des phonogrammes les plus fréquents. Donc quelque chose qui déjà est intéressant au niveau de l'analyse. ANTI, TOMATE font partie de ces mots réguliers. On a aussi des **mots irréguliers**. Bien sûr les mots irréguliers sont importants pour nous. Ils vont nous permettre de mesurer quels processus... l'adressage. Parce que le mot irrégulier, on ne peut pas le retrouver simplement par assemblage. Rhum ici, si on voulait le faire par assemblage ça donnerait ROM. La probabilité d'arriver jusqu'au HU pour coder le O est très faible. De la même manière, le PH pour pharmacie n'est pas fréquent. On s'attend plutôt, comme d'ailleurs dans beaucoup d'autres langues, allez faire un tour en Italie ou en Espagne, farmacia commence par un F.

Ce qui nous intéresse aussi, c'est quelques éléments sur ce qu'on appelle la morphographie. Plutôt que d'étudier toute la morphographie, nous avons choisi de n'étudier que le pluriel, **le pluriel des noms et des verbes**.

Nous nous intéresserons aussi, parce qu'au niveau des personnes rencontrées c'est important, **l'effet de la longueur des mots**. Vous avez vu que la mémoire de travail est un facteur important. La capacité donc, au fond, à garder, pendant qu'on essaye de produire un texte, ou de produire un mot ici simplement, garder en mémoire active le mot qu'on veut écrire, ne serait-ce que pour traiter l'ordre des lettres, ou l'ordre des phonèmes, c'est une compétence très importante. Et donc on le mesure notamment par l'effet de la longueur. Nous allons avoir des mots ou des pseudo-mots qui sont parfois à trois phonèmes, parfois à cinq

phonèmes, parfois à sept phonèmes. Là c'est aussi important pour le travail scientifique, on mesure les effets de la longueur des mots.

Résultats

Quelques résultats. Ce qui est important, c'est que cette enquête – nous avons eu la chance de bénéficier de la collaboration de l'INSEE notamment – a porté sur plus de dix mille personnes. C'est exceptionnel dans la vie d'un chercheur. Ça ne m'était jamais arrivé de travailler sur des effectifs aussi importants. Mon expérience de travail sur des jeunes enfants, des enfants d'écoles primaires, de collèges, ou des adolescents, voire des adultes, est une expérience plutôt de psychologue clinicien qui travaille avec une quarantaine ou une cinquantaine de personnes. Là, d'un seul coup, nous sommes passés dans des effectifs beaucoup plus importants, et pour la recherche scientifique c'est absolument central.

Les résultats ont été publiés le 7 octobre 2005. Notez bien d'ailleurs que, là je n'ai pas encore eu le temps de l'analyser complètement, mais il y a quinze jours environ, Véronique et moi l'avons appris au conseil scientifique de l'Agence la semaine dernière, l'INSEE a sorti une partie des résultats dans un numéro d'INSEE Première de début mars, qui peut éventuellement intéresser une partie d'entre vous, puisque c'est un angle qui m'intéresse peu à titre personnel, mais qui intéresse apparemment beaucoup certains financeurs, et notamment ça a été publié le 8 mars, la comparaison hommes-femmes. Si vous voulez, vous allez sur le site de l'INSEE et vous allez voir les différences sur ces épreuves des hommes et des femmes. Ça ne me paraît pas passionnant, c'est pour ça que je n'en parle pas. Il y a des choses plus intéressantes chez les femmes et chez les hommes que ça. Plus sérieusement, continuons.

On a vu donc dans les résultats un groupe de personnes, donc de 18 à 65 ans, **en très grande difficulté de communication**. C'est-à-dire des gens qui sont proches de la production d'Emile tout à l'heure. Communication très difficile, et quand je dis très difficile c'est très difficile, voire impossible. Peu en situation d'impossibilité, mais beaucoup en situation de communication très difficile. Des gens qui par exemple n'ont pas pu faire les exercices que je vous ai montrés tout à l'heure, 1 % de l'échantillon. 1 % des plus de dix mille personnes que nous avons rencontrées. Des gens qui sont passés sur le module ANLCI, donc cette fois je réduis le cadre de comparaison, il ne s'agit plus des dix mille personnes, mais simplement des deux mille qui ont passé le module ANLCI dont je parlais tout à l'heure. 5 % de ces personnes n'ont pas pu résoudre plus de quatre questions sur dix. Quatre questions sur dix en compréhension d'un texte. Ceux qui n'ont pas pu répondre à plus de quatre questions sur dix étaient 4 % en production écrite. Donc on voit bien que les deux épreuves les plus difficiles sont respectivement l'épreuve de compréhension d'un texte, donc en fait l'épreuve sur ce document, et l'épreuve de production écrite. Donc ça, c'est vraiment ce qui signe la plus grande difficulté.

Ensuite on a le **groupe légèrement au-dessus**, qui va réussir en moyenne entre quatre et six questions sur dix. Ils sont 4 % cette fois à bloquer, toujours en compréhension de texte et en production écrite. Vous voyez déjà que les choses qui s'annoncent, c'est que la lecture est une épreuve plus facile, même si – vous vous en souvenez – elle a été constituée sur le même modèle théorique et méthodologique.

Reprenons. Nous avons tout à l'heure 1 % plus 5 % en communication très difficile, voire impossible. Donc nous sommes à 6 %. Ici nous en rajoutons quasiment 4 % sur la production écrite et la compréhension de texte, donc en communication faiblement efficace. Communication possible, l'exemple que je peux donner c'est quand quelqu'un écrit ou « *tabelo* » donc vous voyez qu'il y a aussi une part d'interprétation, la part de l'autre, ou bien « *peisage* ». Paysage étant d'ailleurs un peu limite dans cette situation. Donc la communication est possible, mais elle n'est quand même pas correcte. Nous avons là 9 % des

gens en difficulté qui réussissent entre six et huit questions sur dix, en compréhension de texte 9 %, en production écrite 5 %, etc.

Cette fois, **la communication efficace**. Nous observons cette fois que la réussite à entre huit et dix questions sur ce module se trouve différenciée cette fois. C'est à lire à l'inverse cette fois, bien sûr. 15 % de gens en lecture, qui est souvent une des épreuves où les gens sont dans une maîtrise non stabilisée de la lecture. Ce sont aussi des choses importantes pour les questions que nous avons à traiter en matière de formation, mais quand on est dans ce type de score, il y a quand même l'essentiel qui est acquis.

Evidemment, n'oublions jamais que 80 % de l'échantillon de plus de dix mille personnes réussissent toutes les épreuves de ce modules, ou des épreuves équivalentes puisque tout le monde n'a pas passé ces épreuves, mais au moins des épreuves plus élevées. Bien sûr, à partir de ces résultats, on peut soit se satisfaire de ce que 80 % de la population française soit en capacité de réussir le minimum, bien sûr, ou bien de ce que 20 % nous posent encore de vrais problèmes. Donc 80 % de l'échantillon n'a pas de difficultés, ni en compréhension de l'écrit, ni en identification de mots, ni en production écrite.

Ce qui est important ensuite, et peut-être pour vous là aussi ça va être utile, c'est de faire maintenant quelques distinctions sur **l'origine de la population**. L'échantillon était un échantillon français classique, des gens qui vivent en France entre 18 et 65 ans. On va faire la distinction entre les personnes scolarisées en France. Celles-là, quand elles sont scolarisées en France, celles qui ont moins de quatre réussites sur dix à l'un des trois domaines fondamentaux, il y en a 4 %. On rajoute 5 % quand elles ont entre quatre et six réussites, et vous avez là le chiffre de 9 % qui a été communiqué, notamment à la presse, au mois d'octobre dernier. C'est vrai que celles qui sont entre six et huit, selon les critères on peut les considérer comme en grande difficulté sur l'écrit ou pas. Vous voyez donc bien l'une des raisons pour lesquelles les chiffres sur l'illettrisme ne sont jamais des chiffres en absolu, et qu'il faut aller un peu au-delà du chiffre brut et essayer de comprendre ce qu'il y a derrière.

Continuons sur les personnes scolarisées en France. Si on prend le calcul, cette fois, puisque nous avons aussi cette donnée, 12 % ont moins de six réussites sur dix. Donc plus difficile en calcul. Et en compréhension orale, qui est une autre compétence, même score qu'en calcul. Donc là il va falloir comprendre un peu plus ce qu'il y a derrière. Voilà les chiffres comparatifs en production écrite, compréhension de texte et lecture. 9 % par rapport à 12 %.

Un autre élément de comparaison, c'est les personnes qui ont été scolarisées hors de France métropolitaine, mais en français. On va voir que là il y a un facteur d'analyse intéressant, puisque vous voyez que sur les mêmes paramètres que tout à l'heure, les pourcentages augmentent très significativement. Donc là on a un vrai facteur de différenciation d'étude particulière.

Les personnes qui ont été cette fois scolarisées hors de France dans une autre langue que le français, donc ce qu'on appelle classiquement français langue étrangère, voilà l'ensemble de leurs résultats, on s'aperçoit à nouveau que c'est un facteur important qui explique des difficultés tout à fait spécifiques. Je crois que les pourcentages parlent d'eux-mêmes.

Pour essayer de comprendre un peu plus les choses, je vais vous montrer maintenant une analyse que j'ai faite à partir des mêmes outils, mais sur une **première enquête que nous avons faite avec l'INSEE, dans les mêmes conditions, en 2002**. Il se trouve que là je suis en train de terminer le travail statistique de dépouillement des résultats de l'enquête IVQ 2004, vous voyez bien que nous avons beaucoup plus de sujets, et donc les traitements demandent plus de temps et surtout de contrôles. Mais le modèle, vous allez le voir, est celui

que je vais vous présenter. Nous disposions à l'époque de 156 personnes qui avaient passé tout le module ANLCI. Nous sommes actuellement à plus de dix fois plus. Vous allez voir que les résultats que l'on va sortir dans quelques semaines sont autrement plus fiables. Mais vous verrez, je peux déjà l'annoncer, qu'ils confirment ces tendances.

La compréhension de l'oral. Notez bien que tout ce que je vais vous montrer, c'est sur les mêmes personnes. En compréhension de l'oral, nous allons avoir, à l'horizontale, les tranches de résultats, en pourcentage, et en vertical, la distribution des sujets, combien de sujets allons-nous avoir à chaque fois. Donc le nombre de sujets, et ici les pourcentages de résultats. Qu'observons-nous ? Que les sujets les plus en difficulté sur l'écrit dans l'enquête 2002, en compréhension de l'oral, très peu – vous voyez les déciles du bas –, ceux qui ont moins de 20 % de réussite, sont pratiquement inexistantes. Donc des gens en grande difficulté de compréhension, il n'y en a pas beaucoup. On s'aperçoit qu'en fait cette épreuve de compréhension est très sélective, et qu'elle nous permet de faire un assez bon diagnostic, assez sensible, entre les personnes. Essayez de garder un peu en mémoire ce que donne la compréhension de l'oral.

La production écrite, production écrite de mots, on s'aperçoit que c'est une épreuve qui est plus difficile que l'épreuve précédente. Elle donne des résultats presque plus intéressants pour différencier les gens, en effet la distribution est beaucoup plus continue. Un élément tout à fait original, c'est le dernier groupe, qui a plus de 90 % de réussite, qui a été en fait orienté vers le module ANLCI pour l'essentiel à partir de difficultés en orthographe. Vous vous rappelez la confusion que je dénonçais tout à l'heure entre problèmes orthographiques et problèmes d'illettrisme.

L'identification de mots et de pseudo-mots, la lecture, vous voyez que c'est une épreuve qui est beaucoup plus facile, puisque les gens se regroupent pour l'essentiel dans les deux derniers groupes, et même dans le dernier groupe. C'est l'épreuve qui a été longtemps la plus utilisée et la seule utilisée dans les grandes enquêtes sur l'illettrisme. Vous voyez donc que la lecture est en fait une épreuve qui ne donne pas d'effets intéressants quant au diagnostic de l'illettrisme. Je rappelle que ce sont les mêmes sujets, et avec des épreuves construites exactement selon les mêmes modèles théoriques et méthodologiques.

La compréhension de l'écrit. Rappelons-nous la compréhension de l'oral. Nous avons des choses qui ne sont pas comparables, mais nous avons un indicateur intéressant, c'est la corrélation entre les deux épreuves. Est-ce qu'au fond nous mesurons la même chose ? Nous mesurons en partie la même chose. La compréhension de l'écrit fait intervenir pour les modèles théoriques que nous utilisons une sorte de croisement entre la compréhension de l'oral et la capacité à traiter les mots, soit en production écrite, soit en lecture. C'est-à-dire au fond, pour réussir cette épreuve, et c'est pour ça que c'est la plus difficile, il faut avoir déjà des compétences en compréhension de l'oral, mais y rajouter en plus des compétences en traitement des mots, soit en lecture, soit en production écrite. C'est donc l'épreuve la plus sélective. C'est pour ça que pour comprendre la nature des difficultés d'une personne sur l'écrit, il faut avoir l'ensemble des éléments qui nous permettent de faire le bon diagnostic. Et là vous avez vu que dans l'enquête la plus récente, celle qui est sortie en octobre dernier, cette épreuve-là se retrouve encore une fois la plus sélective.

Sur l'enquête IVQ 2002, on voit la difficulté relative de chacune des épreuves. La lecture est réussie par 94 % des gens, donc pas sélective. La compréhension à l'oral est réussie par 72 % des gens. Et à peu près à égalité, la compréhension à l'écrit était mieux réussie que la production écrite, c'est maintenant l'inverse, donc le fait de travailler sur dix fois plus de sujets nous a permis d'affiner nos résultats, les deux épreuves les plus difficiles sont

production écrite et compréhension à l'écrit. Où les processus sont évidemment les plus difficiles aussi à manipuler de la part des gens.

Là, si ça vous intéresse, c'est ce qu'on a fait, pour vous montrer qu'on n'est pas, nous, forcément en difficulté sur l'écrit, on sait encore écrire.

Processus observés chez l'enfant

Donc comment allons-nous observer ces processus chez l'enfant ? En gros, le cadre théorique, le cadre de la psychologie cognitive d'aujourd'hui, est à peu près le même. Les processus sont à peu près les mêmes. La question qui va se poser, c'est : est-ce que, chez l'enfant, nous allons pouvoir travailler de la même manière ? Pour le dire rapidement, vous le savez bien, la grande différence a priori entre les adultes et les enfants, c'est que les adultes, au fond, ils sont achevés, ils ne bougent plus, et les gamins sont en plein développement. Monsieur, ça ne vous va pas ? L'enfant est arrêté et l'adulte se développe ? Non. **L'enfant et l'adulte se développent**, ce sont plutôt les thèses sur lesquelles on travaille aujourd'hui. Mais pendant quand même assez longtemps, et c'est encore vrai dans beaucoup de représentations, au fond l'adulte est considéré comme achevé à partir de 17 ans. Vous regardez d'ailleurs la distribution de beaucoup de métiers, de beaucoup de postes dans la vie sociale, au fond les gens sont jugés, pour ce qu'ils sont capables de faire aujourd'hui, sur le niveau qu'ils ont atteint à 17 ou à 25 ans quand ils ont fini leurs études. Après, les gens bougeaient relativement peu. Heureusement que la formation pour adultes, depuis un certain nombre d'années, a montré que c'était quand même un peu plus complexe que ça.

La technique des écritures approchées

Ces choses-là étant dites, regardons comment on s'intéresse au processus chez l'enfant. J'ai choisi pour ma part de vous montrer comment on observe des enfants à partir d'une seule technique, pour aller vite ce matin, ce que j'ai appelé **la technique des écritures approchées**. La technique des écritures approchées, que j'ai retirée du chercheur avec qui je travaille depuis plus de vingt-cinq ans sur ces questions, dont je cite quand même le nom parce que c'est quelqu'un d'assez majeur dans ce domaine, c'est **Emilia FERREIRO**. J'ai repris cette technique d'Emilia. Alors ça donne quoi ? Cette technique consiste à proposer à des enfants un moment de travail avec nous, en leur expliquant que dans ce travail, ce qui nous intéresse c'est d'essayer de comprendre comment ils font. Et à nouveau pour me différencier de Véronique, je dis comment on fait, on dit : « on n'est pas des enseignants, notre travail c'est d'être des chercheurs, on cherche à comprendre comment vous, les enfants, vous réfléchissez, comment vous, les enfants, vous essayez de faire des choses. Nous, les grands, on ne sait pas trop de choses sur comment ça se passe pour vous. Pendant qu'on va travailler ensemble, tu vas voir... » En général on tutoie les enfants, vous allez voir comment ça se passe.

D'abord on commence par dire bonjour, et puis on dit à l'enfant « Tu t'appelles comment ? » « Je m'appelle Laïd. » « Et moi je m'appelle Jean-Marie. » Donc on échange les prénoms, on se tutoie. Et dans ce moment de travail on dit à l'enfant : « Moi, ce qui m'intéresse, c'est que tu essayes de faire comme tu penses que c'est bien. Quand on aura fini, si tu veux, moi je te montrerai comment moi je fais. » C'est pour ça que je parle d'écriture approchée. Parce qu'en fait, dans ce temps-là, on indique bien à l'enfant qu'on n'est pas dans le temps de l'apprentissage, on n'est pas dans le temps scolaire, on n'est pas dans le temps de la norme. On est dans **le temps des hypothèses de l'enfant**. On est dans le temps des questions que l'enfant se pose. Mais pour justement marquer que ce n'est pas le temps de la vérité, on dit tout de suite à l'enfant : « Quand on aura fini, moi je te montrerai comment moi je fais. » Sous-entendu, qu'est-ce que c'est que la norme de communication. Pour que les

enfants, notamment, ne soient pas dans l'illusion. Je trouve que c'est assez important comme précaution. Laïd donc a été tout à fait préparé à ce cadre. Pour que je me souvienne bien que c'est lui qui a travaillé, je lui dis : « Est-ce que tu veux bien marquer sur cette feuille de papier avec ce crayon », donc une feuille comme ça, et pour montrer encore que nous ne sommes pas à l'école, nos feuilles sont complètement blanches, non lignées, pas de carreaux à partir de la marge, etc. Donc « Tu veux bien marquer ton prénom ? » Pas de problème, il écrit Laïd. « Est-ce que tu peux me dire ce que tu as marqué ? » « J'ai marqué Laïd ». Comme ça, il n'en dit pas plus. Parfois on va un peu plus loin. Ce jour-là, il n'en dit pas plus. Et puis on discute, et je dis : « Tiens, j'aimerais bien savoir comment tu écris des choses. Qu'est-ce que tu aurais envie de marquer sur le papier, avec ton crayon ? » Il me dit : « Je voudrais essayer de marquer : la photo. » On a regardé des photos de classe, on a regardé des photos de lui. « Je veux marquer : la photo. » « Bon, vas-y. » Il écrit ça : LAEBKPBRAEB, et puis une espèce de truc que j'ai mis là, j'ai essayé de le figurer avec les caractères dont je disposais, c'est à peu près ça. Donc c'est une pseudo-lettre, une fausse lettre. Il écrit en majuscules.

Conceptualisations

Qui est capable de reconnaître dans ce qu'il a écrit : la photo ? Personne. Vous voyez bien que là nous ne pouvons pas parler d'illettrisme. Nous sommes dans une autre situation. Cet enfant est un enfant en grande section de maternelle, il est en train d'apprendre. L'illettrisme, au fond, caractérise une conduite à un moment donné, après des années d'apprentissage. Là, nous ne pouvons pas utiliser les mêmes catégories. Ce que nous pouvons dire, c'est qu'il essaye de nous montrer ce qu'il sait faire, et donc ce qu'il sait faire, c'est mettre des lettres. Quand on lui demande ce qu'il a voulu marquer, il dit : la photo. La probabilité que si je rencontre cet enfant deux jours après, que je lui montre ce qu'il a marqué là, et que je lui demande « Et là, tu as voulu écrire quoi ? », qu'il se rappelle qu'il a voulu écrire « la photo » est faible. Parce qu'en effet, la relation entre l'intention de l'enfant et sa réalisation graphique est très liée, au fond, au court terme. Il n'y a pas d'éléments dans la réalisation graphique qui lui permettront de retrouver ce qu'il a voulu écrire. Donc nous sommes dans les balbutiements. Ce que j'appelle d'ailleurs la première conceptualisation. C'est-à-dire, au fond, la première manière, qu'on a pu décrire, notamment Ferreiro et moi, moi pour le français et Ferreiro pour l'espagnol, comme la première manifestation d'un travail sur l'écrit. Simplement, ce que l'enfant sait faire là, et ce n'est pas rien, il sait la **distinction entre dessiner et écrire**. Il sait que dessiner c'est un registre particulier, et qu'écrire ce n'est pas représenter le réel proche du réel, ce n'est pas figurer le réel. Ecrire, c'est quelque chose qui se passe avec des lettres, souvent même d'ailleurs, à ce moment-là, avec des lettres ou avec des chiffres. Ils n'ont pas encore la distinction lettres-chiffres, mais ils savent que pour écrire on est obligé d'utiliser autre chose que le dessin du réel. Et ça, c'est conceptuellement très important pour comparer ça comme processus chez l'enfant.

Il faut se souvenir que l'humanité, pour arriver au même résultat, c'est-à-dire faire la différenciation dessin-écriture, a attendu plusieurs millions d'années, puisqu'aussi bien cette distinction a été faite, semble-t-il d'après les historiens, du côté de Sumer, l'Irak actuel, autour de 3000 av. J-C. Oui, c'est assez récent dans l'histoire de l'humanité, et on se rend compte que cette distinction, les enfants la font assez systématiquement entre, en gros, cinq et six ans. Et même avant, cinq ans c'est la moyenne aboutie. Donc c'est déjà intéressant.

Au fond, premier élément important, les enfants ne sont pas inactifs par rapport à ces marques écrites qui les environnent. Et même, c'est Ferreiro qui l'a montré, des enfants qui viennent de familles analphabètes, voire même des enfants qui vivent dans les bidonvilles, arrivent à peu près autour de 4 ans, donc sans aucune fréquentation d'adultes qui sachent lire et écrire, au même résultat. Ça veut donc dire qu'il y a bien quelque chose qui a à voir, dans les processus, avec la curiosité, la demande d'intelligence du réel qui est propre à tous les

enfants, quelles que soient les conditions sociales dans lesquelles ils vivent. Ça, c'est important à pointer.

La deuxième conceptualisation consiste à **distinguer les signifiants écrits renvoyant à des signifiés différents** : ce ne sont pas les mêmes lettres selon ce que les enfants veulent signifier.

La troisième conceptualisation chez l'enfant tient en **l'ajustement des « écritures » à la globalité de l'oral** (comme le sont les hiéroglyphes).

Le traitement de l'unité syllabique

Je ne parlerai pas des **méthodes syllabiques**, je parlerai de ce que nous, on a observé en recherche. D'ailleurs vous en avez déjà eu des éléments tout à l'heure quand on a travaillé sur les adultes. Je crois qu'**il ne faut jamais confondre processus et unité de traitement**. Les processus, on en a vu tout à l'heure à l'œuvre, j'en ai décrit certains. L'unité de traitement, c'est l'ensemble de ce qu'un sujet, à un moment donné, choisit de traiter, choisit de travailler. Donc il est bien évident qu'à certains moments il y a un rapport intéressant à avoir entre l'unité de traitement et le processus. Bien sûr, que nous, chercheurs, nous allons étudier les deux. Mais il est essentiel de les distinguer, parce que dans un cas on est sur une unité concrète, dans l'autre cas on est sur un processus qu'on applique à l'unité. Exemple : des unités, il y en a combien, en gros, dans la langue française, quand on travaille avec ces personnes ? Il y a la phrase, on peut même aller plus loin, il y a le texte, on peut même aller plus loin, il y a le livre, il y a le support d'écrit, il y a le texte, le texte avec un titre, avec des paragraphes, avec éventuellement, dans une lettre, une signature, etc. Il y a la phrase, il y a l'expression, une locution par exemple, et puis il y a le mot. En dessous du mot il y a la syllabe, le plus souvent, en dessous de la syllabe il y a la lettre, ou parfois le graphème. Vous voyez pourquoi il est très important, quand on fait une étude, ici en tant que psychologue, de la manière dont les sujets traitent l'écrit, de distinguer l'unité qu'ils utilisent pour travailler. Le processus, on en a vu certains. On voit bien que les processus peuvent être appliqués sur une lettre, sur un graphème, la lettre c'est l'unité de base, le graphème peut être composé d'une lettre ou de plusieurs lettres, sur une syllabe, ou sur un mot, ou sur un texte. Par exemple les processus d'anticipation sémantique sont des processus qui, évidemment, interviennent pour l'essentiel sur une phrase.

Vous voyez bien qu'il y a une distinction fondamentale à faire entre les unités de traitement et les processus.

A un moment donné, on s'est rendu compte que beaucoup d'enfants, et en particulier dans les tâches d'écriture approchée, isolaient la syllabe comme une unité de traitement. C'est un moment très économique pour eux.

Sur cette unité de traitement, voyons un exemple. Un petit Hugo. Hugo est capable d'écrire son prénom de manière très lisible. En gros, comme moi je le fais à la machine. Ce qui est intéressant, c'est quand je vais lui demander de me montrer comment il a fait pour écrire son prénom. Il passe avec son doigt sur le H, ici en rouge, et sur le H il me dit « J'ai écrit u », et sur le U il me dit « J'ai écrit go. » C'est très intéressant, parce qu'il y a à la fois un processus et une unité de traitement.

Il y a d'abord l'unité de traitement. Hugo, quand il est en train d'interpréter ce qu'il a écrit, il traite en effet les éléments par unités syllabiques, les unités syllabiques de l'oral. Mais le problème qui est le sien, c'est que les unités syllabiques de l'oral, il les applique à des lettres à l'écrit. Et la correspondance ne fonctionne pas comme ça. C'est-à-dire qu'en fait il utilise une

mauvaise unité avec un bon processus. Donc il fait une confusion. Il se rend compte assez vite que ça ne va pas, et donc il propose une deuxième interprétation. Il oublie le H, il revient sur le U, et il me dit « u ». Il continue, il revient sur le G, et il me dit « go ». Donc à nouveau il fait la même erreur entre l'unité de traitement et le processus.

Sur Hugo ce qui est très intéressant, et c'est un problème en effet qu'on rencontre beaucoup quand on observe attentivement les apprenants, c'est que chez les apprenants cohabitent plusieurs sources de savoir. On va développer un peu ça, parce que là-dessus vous allez être légèrement en avance sur le ministre de l'Education nationale.

Les différentes sources de savoir

Hugo nous montre en effet les différentes sources de savoir. La première source de savoir, c'est **ce que l'enfant construit**. C'est en effet cette idée qu'il a qu'il lui faut isoler des unités de traitement syllabiques à l'oral, U-GO. Il lui faut donc isoler des unités syllabiques à l'oral pour les appliquer par un processus de relation entre des unités à l'oral et des unités à l'écrit. Mais il prend une syllabe à l'oral, une lettre à l'écrit. Et c'est là où il se trompe. Mais là, il est dans un processus de construction. C'est au fond la curiosité qui est la sienne qui le conduit à ça.

Des exemples comme Hugo, pour aller vite, et pour montrer que c'est quand même une source de savoir très importante, Ferreiro les a montrés par milliers chez des enfants qui apprennent en espagnol et qui apprennent sur l'italien. La conduite d'Hugo, on la trouve assez fréquemment.

La deuxième source de savoir, et celle-là est très importante en effet, c'est la source de savoir par **l'école**. L'école est évidemment une source de savoir très importante. Exemple ici pour Hugo. Il se trouve que dans mon travail de recherche, même si je m'intéresse essentiellement à la part de l'enfant dans l'apprentissage, je ne méconnaissais pas qu'il puisse se passer quelque chose dans l'enseignement. Et notamment, je passe pas mal de temps à aller observer les pratiques des enseignants. Là, j'étais allé observer les pratiques de la collègue de maternelle, et j'avais trouvé des choses intéressantes. C'est quelqu'un qui faisait beaucoup chanter ses enfants, des comptines. L'idée des comptines, c'est qu'il y a des régularités rythmiques, mais aussi des régularités sonores. Les comptines, par exemple, se caractérisent par le fait qu'il y a beaucoup de i, beaucoup de u, beaucoup de o. Et ce qui est très intéressant dans la pédagogie de l'enseignante de la classe de Hugo, c'est qu'elle essaye de demander aux enfants, quand on a mémorisé une comptine, qu'est-ce qu'on entend particulièrement dans cette comptine. Et les enfants arrivent assez aisément à isoler le o, le i, le u. Et là, la manière dont cette instit travaille, c'est de dire : « Tiens, pour me rappeler cette comptine, moi j'ai un truc. Le I, pour bien m'en souvenir, voilà ce que je fais. » Elle prend un crayon et elle écrit au tableau le I, en général sous la forme l'écriture script dans cette classe-là, peu importe. Et donc petit à petit comme ça, mine de rien, elle montre que le travail sur les comptines sert à isoler des phonèmes, ici des phonèmes vocaliques, des voyelles, et que, à travers ce jeu d'identification des phonèmes, elle met en relation progressivement le phonème avec le graphème qui correspond, ici la lettre. C'est sa façon à elle de faire le lien entre le traitement de l'oral et le traitement de l'écrit. Et vous voyez bien que l'unité de l'oral, ici, ce n'est plus la syllabe chez elle, c'est le phonème. Et en écrit, l'unité qu'elle utilise c'est la lettre. Il se trouve qu'ici, sur la voyelle, la lettre et le graphème c'est la même chose. Il y a une démarche que je trouve assez futée.

La deuxième source de savoir, la voilà. C'est que Hugo, dans cette classe-là, il s'intéresse quand même assez souvent à ce qui se passe, et que donc il sait bien que le U, ça se dit u. Et en fait ce gamin est dans ce qu'on appelle un vrai conflit cognitif entre deux sources de savoir ici au moins. Et qu'une partie du boulot des enseignants, des formateurs aussi, c'est pareil, c'est d'essayer de réduire les bruits, les interférences entre ces différentes sources de savoir, entre ces représentations conceptuelles sur ce qui est écrit et comment c'est écrit.

Voilà en gros une partie importante de la contribution au débat sur les méthodes, qu'éventuellement, Véronique, si tu veux reprendre cet après-midi... En plus tu m'apporterais des éléments, parce que je ne comprends pas tout, notamment ce que dit le ministre.

Quatrième conceptualisation. Là aussi c'est très important, et là-dessus je le redis, le ministre a tout à fait raison d'insister sur le fait qu'il n'est pas possible, et notamment en cours préparatoire, de se confronter correctement avec la langue écrite sans rencontrer **le principe phonographique**. Ce n'est pas possible. Notre langue est composée pour 80 % d'éléments graphiques qui ont à voir avec la correspondance sonore. Donc le passage par la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes est indispensable. Là, au moins, voilà un point d'accord. On le prouve, d'ailleurs. Je fais partie des chercheurs qui ont prouvé ça en premier sur la situation française.

Comment ça se passe ? Voilà un exemple. Rémi veut écrire : des cerises. Comment il fait ? DSIE. C'est vrai que ça ne veut rien dire de l'extérieur. Mais quand on est à côté de l'enfant, quand on lui demande comment il fait, on voit bien que le D c'est pour dire des, le S c'est pour dire ce, le I c'est pour dire i de cerises, et le E c'est pour le e de cerise, la fin. Bien sûr, si on le voit comme un produit terminé, c'est un produit incomplet. Et à ce moment-là on pourrait, comme Ferry l'avait fait quand il a commencé son ministère, parler d'illettrisme. Quand on confond les points, on parle d'illettrisme. Ce n'est certainement pas ce qu'il faut faire. Il faut simplement voir que là, ce qui est intéressant pour le problème qui nous intéresse ce matin, c'est de voir que là nous avons affaire à un processus, et que ce processus est sacrément informatif sur l'endroit où en est cet enfant-là dans sa construction du savoir. Et quand on est pédagogue, on a sacrément intérêt à savoir ça pour ne pas faire des leçons qui passent à côté, qui apportent un bruit supplémentaire par rapport à la compréhension que l'enfant a de l'écriture.

A nouveau, si on a un peu de recul historique, c'est comme ça que faisaient les Mésopotamiens entre 3000 et 1500 avant J-C. Et c'est comme ça qu'on a abouti après aux alphabets consonantiques du côté de la Phénicie, et c'est ensuite comme ça, quand les Grecs s'y sont mis, qu'on a abouti aux alphabets qui étaient à la fois consonantiques et vocaliques, autour de l'an 800 en Grèce, et c'est comme ça qu'ensuite nous avons notre alphabet à nous. Vous voyez, il ne s'agit pas de dire que c'est mauvais. Au fond ce gamin-là, Rémi, il retrouve à sa façon ce que les Phéniciens ont systématisé en 1500 avant J-C. C'est de l'intelligence ! Reconnaissons-le comme de l'intelligence. Bien sûr que ce n'est pas suffisant, c'est pour ça que la notion de développement est là. Il est en développement, ce gamin. Ne lui demandons pas d'être à la fois en développement et à la fin du processus, à la fin du système d'écriture. Il y a un temps pour tout, et notamment un temps pour apprendre à lire et à écrire. Ne l'oublions pas.

Et il ne suffit pas d'enseigner. Vous voyez bien que l'enseignement, c'est une partie de la réussite de l'apprentissage. Si on oublie la partie enfant, et c'est ce qu'actuellement on est en train d'oublier en France en édictant une seule voie pour tous les enfants au même moment, en oubliant la variabilité des parcours individuels, quand on oublie la part de l'enfant, comment peut-on penser produire de la réussite scolaire ? Du point de vue qui est le mien, ce n'est pas possible. Mais je ne suis qu'un psychologue.

Ce qui se passe ensuite, quand l'enfant a découvert le principe phonographique, il passe à **la systématisation**. Et bien sûr que là on est d'accord avec les idées qui sont dans les textes ministériels, bien sûr qu'il faut systématiser le phonographique, il faut aller jusqu'à l'ensemble des correspondances entre graphème et phonème.

Un autre moment intéressant, c'est ce que j'appelle **le doute orthographique**. Là on a un truc intéressant, ce sont des enfants qui à ce moment-là donnent l'impression de déconstruire ce qu'ils ont déjà acquis. Pourquoi ils déconstruisent ? Parce qu'en fait ils ont compris que dans l'écriture du français un même phonème, O, va avoir des correspondances graphémiques différentes. Le plus fréquent étant le O, mais vous avez le OP, le EAU, le AU, le OT, le OH, le HO, il y en a plein sur le O. Donc voilà un gamin qui veut montrer qu'il est en train de travailler sur l'orthographe, et qui écrit haricot à la fin avec AU. On peut l'excuser sur le H, il ne se prononce pas, il ne s'entend pas.

Mais vous voyez bien que le point de vue qui est le mien est d'essayer de se mettre à la place du sujet, que ce soit un enfant, un adolescent, un adulte, pour essayer de comprendre comment il s'y prend. D'ailleurs dans un bouquin qu'on avait écrit avec Emilia, et qui était en fait une traduction d'une de ses grandes recherches, j'avais proposé à Emilia qui avait accepté le titre suivant : « Comment l'enfant s'y apprend ». Beaucoup de gens, d'ailleurs, notamment des éditeurs, des journalistes, avaient d'eux-mêmes rectifié, en français on dit « comment l'enfant s'y prend » ou « comment l'enfant apprend ». « Comment l'enfant s'y apprend », c'était légèrement provocateur. Et pourtant, « comment l'enfant s'y apprend », on voulait dire par là que dans l'apprentissage, c'est quand même pas mal de laisser une part à l'enfant. Et qu'on oublie trop dans l'enseignement, on le voit actuellement, qui est à enseigner, celui qui enseigne et celui qui apprend. Et ce qui m'intéresse, en tant que psy du développement, c'est ce qui se passe du côté du sujet.

Conclusion

En fait le problème qui se pose à nous, c'est ce que j'appelle s'approprier l'écrit. Ce qui est important, c'est de permettre aux enfants, aux adolescents, aux adultes, de construire un rapport à l'écrit positif. Un rapport à l'écrit positif, ça veut dire **s'approprier l'écrit**, en faire quelque chose qui rentre dans sa culture, dans ses moyens de communication. Et pour ça, il faut respecter un certain nombre de principes.

D'abord, pour le jeune enfant, il s'agit de préparer la rencontre avec l'écrit. Ça se prépare comment ? Ça ne vous étonnera pas s'il faut aider les enfants à entrer dans les cultures de l'écrit. Vous savez qu'on ne parle plus de la culture de l'écrit, dans nos milieux, surtout en sociologie d'ailleurs, j'emprunte ça bien sûr à quelqu'un avec qui j'ai pas mal travaillé, Bernard Lahire. Entrer dans les cultures de l'écrit, c'est prendre en considération le fait que, dans beaucoup de milieux sociaux, il y a une seule culture de l'écrit qui est présente, c'est la culture scolaire de l'écrit. La culture scolaire de l'écrit ne suffit pas à construire l'appropriation de l'écrit. C'est une culture trop limitée, trop restrictive, qui conduit d'ailleurs beaucoup d'adolescents à attendre désespérément la fin de la scolarité obligatoire pour jeter cette culture-là aux orties. Et c'est grave, parce qu'en fait on jette le bébé avec l'eau du bain. Moi je fais partie des gens qui considèrent que les cultures de l'écrit c'est passionnant, je suis un homme de l'écrit, j'adore.

Il s'agit aussi de faciliter l'accès à l'imaginaire. L'écrit est aussi beaucoup porté dans ses motivations par l'imaginaire, le conte bien sûr, le livre bien sûr. Il s'agit là-dessus de ne pas lâcher sur ces rencontres et ces contacts.

Mais il s'agit aussi de faciliter deux éléments, un élément de psychologie cognitive et sociale, un élément de psychologie plutôt affective. Favoriser les situations propices à

l'attention conjointe, ça c'est de la psychologie cognitive et sociale. De quoi s'agit-il ? Il s'agit en fait d'utiliser des situations où enfants et adultes sont en train de fixer, de regarder, d'être attentifs à la même chose. C'est très important. Et en particulier autour d'un livre, à raconter, à lire, à voir, à observer, cette attention conjointe est très souvent mobilisée. Les enfants d'aujourd'hui manquent beaucoup de ces temps où ils sont par exemple assis sur les genoux d'un père ou d'une mère, d'un grand-père ou d'une grand-mère, en train d'écouter des histoires, d'être attentifs, d'être passionnés. Là, les situations d'attention conjointe, on l'a montré dans la recherche, sont vraiment des situations préparatoires à l'attention qui est ensuite nécessaire pour traiter dans le temps de l'école un certain nombre de situations d'apprentissage. L'école mobilise beaucoup d'attention, et cette attention se construit sur ces moments d'attention conjointe qui se mettent en place très tôt.

Ensuite, quelque chose d'essentiel aussi dans la construction du rapport positif à l'écrit, c'est une relation positive à des adultes lecteurs et scripteurs. L'importance de la relation, l'importance des gens qui au fond donnent envie d'être comme eux. L'apprentissage, ce n'est pas simplement une situation technique, apprendre le b-a-ba. Il y a plein d'autres choses que je suis en train de vous montrer en partie là-dessus, et notamment nourrir des relations privilégiées. Et c'est clair que la rencontre avec des auteurs, des artistes, etc. contribue terriblement à inscrire cette relation positive.

Une fois que cette entrée dans l'écrit a été mise en place, il s'agit bien sûr d'être attentif à **renforcer les apprentissages**. Et c'est là, bien sûr, où le rôle de l'école, notamment, est central, parce qu'il s'agit bien là de compétences pour construire précisément des rapports à l'écrit qui soient de plus en plus faciles et de plus en plus efficaces.

Quelques éléments. Ça passe notamment par le rôle de l'adulte. Il s'agit bien sûr de prendre en compte ce que l'enfant a déjà comme expérience. Les travaux des trente dernières années le montrent bien, l'enfant a plein d'expériences, plein de représentations, plein de connaissances sur l'écrit. Il s'agit de l'aider à les rendre explicites. C'est une des premières sources de connaissance sur l'écrit, ses expériences.

Il s'agit aussi de permettre à tous les enfants de pratiquer les différentes fonctions de l'écrit. Je le disais tout à l'heure, pour beaucoup d'enfants l'écrit n'a de fonction que scolaire, d'apprentissage, et ce n'est pas suffisant pour construire des motivations durables. Il s'agit aussi de leur montrer les liens qui peuvent exister entre ce qu'on apprend à l'école et ce qui sert dans la vie. Un des éléments aussi que nous avons beaucoup appris depuis vingt à trente ans, c'est le clivage très important entre ce qui est pour l'école et ce qui est pour l'extérieur. Et beaucoup de futurs illettrés, d'adultes en situation d'illettrisme, sont déjà des enfants pour qui ce clivage est installé, il y a des choses qu'on fait à l'école et la vraie vie est ailleurs. Il s'agit de montrer que l'école construit un certain nombre de compétences, construit un certain nombre de savoirs, qui précisément sont réinvestissables avec beaucoup de plaisir, et davantage, dans la vie. Construire ces liens est absolument central.

Il s'agit aussi, là c'est le côté prof de psychologie cognitive qui me pousse à mettre un peu l'accent là-dessus, il s'agit de beaucoup plus mobiliser l'intelligence de l'enfant. Et non pas simplement la mémoire, non pas le rappel de ce que l'enseignant enseigne, justement. Mais prendre davantage en compte ce que c'est que cette curiosité intelligente de l'enfant sur l'écrit. On l'a vu, j'ai cité quelques exemples des enfants avec qui Emilia Ferreiro a travaillé, des enfants qui n'ont pas d'adultes autour d'eux, ou qui ont des adultes illettrés, ou plutôt analphabètes. On se rend compte que ces enfants-là n'arrêtent pas de se poser des questions sur l'écrit, commencent à construire des connaissances. Evidemment ces connaissances sont partielles, elles sont erronées, parce qu'ils vivent trop souvent entre eux. Justement, prendre en considération ces curiosités, cette intelligence, pour précisément, en tant qu'adulte, valider

ou non ces hypothèses. C'est-à-dire entendre l'hypothèse de l'enfant et dire : « Là je suis d'accord. Tu viens de me dire que tu as lu casino sur ce magasin, tu as en partie raison et en partie tort. Quand tu dis casino, le ca est juste, mais toi tu dis casino, non, moi je lis carrefour. » Donc valider, c'est prendre au sérieux l'hypothèse de l'enfant et lui dire ce qu'il y a de bien et ce qu'il y a de pas bien. Sans faire de leçons, sans jouer à l'instit, mais ça, on sait faire.

Il me semble que, du point de vue de la psychologie cognitive seulement, et notamment à partir de ce que j'ai travaillé sur le retour que l'enfant fait sur sa trace écrite, ce qu'on peut dire, c'est qu'il y a bien **trois grands temps**, que je vous ai montrés à travers les exemples. Il y a bien un temps où l'enfant commence à **comprendre** de quoi il est question, se pose des questions, manifeste sa curiosité. Ce temps-là est central, il est vraiment indispensable. Il y a un deuxième temps où il s'agit d'aider l'enfant à **systématiser** ses connaissances, et notamment par un travail d'entraînement. Il est clair qu'une partie du boulot des instits et des professeurs d'école consiste justement à entraîner, à systématiser les connaissances. Et là-dessus, vous voyez que je ne peux être que d'accord avec les directives actuelles. Et le troisième temps, qui est plus tardif que ne le disent les textes actuels, c'est le temps de **l'automatisation**. L'automatisation, c'est quand tout ça est devenu tellement facile qu'on ne s'en rend même plus compte. Pour le dire en psychologie cognitive : quand on n'a plus besoin d'y penser. C'est-à-dire quand, en tant que traitement de l'écrit, en tant que processus, on n'a plus besoin de mobiliser des processus conscients. Et ça, c'est une économie extraordinaire, puisque quand on n'a plus besoin de mobiliser des processus conscients, notre capacité cognitive, on peut à ce moment-là l'utiliser pour des tâches de plus grande complexité. Dans les textes actuels du ministre, il parle de l'automatisation en début et en milieu de CP. Je suis désolé de dire que nous, en recherche, on s'aperçoit que l'automatisation vient plus tard. Et qu'à vouloir faire les choses trop tôt, à vouloir forcer les étapes, il est probable qu'on n'aboutisse pas à des bons résultats. Mais bon, je ne suis que psychologue.

Trois questions pour faire un peu le lien avec le travail de Véronique. Il est clair que dans la relation entre psychologie et enseignement, il y a trois grandes questions qu'il faut poser. La première : est-ce qu'en gros les moments du développement que je vous ai montrés sont des moments que tous les enfants vont rencontrer, premièrement, et deuxièmement, des moments qui doivent inspirer les méthodes d'enseignement ? La réponse est non. Et notamment par rapport à l'écrit, c'est que **les enfants traitent les étapes**, et ce que j'ai appelé tout à l'heure les conceptualisations, souvent **dans un ordre différent que l'ordre que je vous ai présenté**. C'est notamment lié au fait que notre langue française est présentée à l'enfant non pas par petits bouts, mais dans sa globalité. Un chercheur, il y a une trentaine d'années, **MARTINET**, un linguiste, avait prévu d'aider l'enfant, justement, dans son développement en inventant une espèce de manuel, de méthode, qui était une méthode complètement phonographique, ça s'appelait l'alphonique. En fait les écritures qu'il proposait à l'enfant étaient des écritures complètement phonographiques, il oubliait la morphographie. On considère aujourd'hui que c'est un échec. Parce qu'en fait, il voulait calquer les méthodes d'enseignement directement sur un état donné de la recherche.

Je donne un autre exemple. Il y a longtemps, j'ai fait une thèse en psychologie sur un certain **DECROLY**. C'est celui qui a mis au point, entre 1902 et 1920 en Belgique, ce qui s'appelle **la méthode globale de lecture**. Donc je suis en gros considéré comme un des experts français sur la méthode globale, et j'ai fait ma thèse là-dessus. Et en fait, à la fin de ma thèse et dans le bouquin que j'en ai fait après, j'ai conclu que la méthode globale était une erreur historique. En quoi consiste l'erreur ? A faire justement la même chose que ce qu'a fait Martinet plus tard, ce qu'on est en train de faire aujourd'hui avec les méthodes syllabiques d'ailleurs, c'est faire la confusion entre la partie et le tout. Oui, Decroly avait raison en

montrant qu'il y a un moment de globalisation dans le développement. Et il l'a fait de manière très sérieuse d'ailleurs, c'était un vrai chercheur, Decroly, il a montré qu'il y avait un vrai moment de globalisation dans le développement. Là où il a fait l'erreur, c'est de considérer que tous les processus se réduisaient à celui-là. C'est considérer que le processus qu'il avait découvert, il n'y avait que celui-là, et que celui-là servait nécessairement à tous les enfants pour apprendre à lire. Confusion, vous voyez, entre quelque chose qu'on a trouvé dans un secteur donné de la recherche, et une applicationnisme immédiate à l'éducation, qui est une erreur. Voilà une première réponse, et je pense que Véronique reviendra là-dessus.

Deuxième chose, qui vise plutôt **les travaux sur lesquels le ministre s'appuie actuellement**. Vous savez que ces travaux ont été faits essentiellement sur **des enfants étudiés isolément dans un laboratoire, face à un clavier d'ordinateur**. On leur passe des séquences très rapides, et on essaye de trouver des résultats. Donc ces enfants sont vus seuls par rapport à une machine, sur des tâches qui ne sont pas forcément d'ailleurs des tâches d'écrit, puisque ce sont des segmentations souvent en dessous des mots. La question qui se pose, c'est : est-ce qu'on peut déduire à nouveau, sans se poser de questions supplémentaires, que ce qu'on a observé sur un enfant seul, face à un ordinateur, peut s'appliquer à des enfants en classe face à un maître ? Il y a une interaction entre soi et l'autre qui fait qu'en général on est encore plus soi quand on est plus avec les autres. C'est pour ça que je parle de dynamique. Ça a un côté un peu psy, ça.

INTERVENTIONS DU PUBLIC

– **Monique Leconte**, je viens des Alpes de Haute-Provence, je suis lectrice. C’est juste une invitation à une lecture d’un texte de John Benameur, chez Denoël, qui s’appelle Les Demeurés. A la rencontre de l’autre, justement.

– **Jacqueline Morel**, la Maison d’un homme à Apt, où avec mes collègues ici présents nous faisons de l’alphabétisation pour adultes en grande partie maghrébins. Ce que je voudrais signaler, c’est la différence que l’on rencontre entre les hommes et les femmes, qui, je crois, est due en grande partie à la culture, et que le regard qui est posé sur les femmes n’est pas du tout le même que celui qui est posé sur les hommes. Dans la pratique, ça se manifeste souvent par le fait que les hommes apprennent bien plus vite que les femmes, d’abord parce qu’en arrivant eux se croient capables, et elles ne se croient pas capables. Elles ont souvent une très piètre idée d’elles-mêmes, et elles renoncent facilement, « moi je n’y arriverai jamais ». Donc on constate des délais d’apprentissage qui sont tout à fait différents. Et peut-être aussi que la motivation est différente, puisque les hommes savent qu’ils vont aller travailler à l’extérieur, et les femmes non. Au mieux, pour elles, c’est de pouvoir aider leurs enfants qui vont à l’école. Je voulais signaler cette différence, parce que la motivation à apprendre n’est pas la même et le résultat n’est pas le même non plus.

J.M.B. : C’est quelque chose qu’on constate beaucoup. En effet beaucoup des stages que vous évoquez ont ce public de femmes dans les caractéristiques que vous avez décrites, c’est clair. Ceci étant, ce que je peux aussi dire de mon expérience de prof de fac, c’est qu’on voit de plus en plus arriver aux études supérieures de jeunes maghrébines, et que là il y a quelque chose qui est aussi peut-être en train de se jouer, qui n’est pas inintéressant. Et j’espère que ce que vous êtes en train de décrire est un état social momentané, et que la ligne d’évolution est plutôt du côté de ces étudiantes que je vois, qui sont souvent bien plus intéressantes, parce que plus motivées, que leurs collègues masculins. On va retrouver là les catégories qu’on retrouve – je ne voulais pas l’évoquer tout à l’heure, mais évidemment j’ai lu le rapport INSEE là-dessus –, qui renforce ce qu’on sait déjà, c’est que globalement les filles sont plus investies dans les tâches scolaires, réussissent mieux que les garçons. Et à la fac, je retrouve la même chose sur les maghrébins.

– Pour revenir à ce que vous disiez, cette différence-là on la retrouve dans les classes de FLE, en tout cas moi je l’ai retrouvée dans les classes de FLE, où les jeunes filles, qui ne sont pas des universitaires, mais qui sont des collégiennes, sont beaucoup plus motivées que les garçons et réussissent davantage que les garçons dans les classes de FLE. Chez nous les filles réussissent beaucoup plus, elles sont plus motivées, elles ont beaucoup plus envie de s’intégrer que les hommes. Par exemple dans les classes que je reçois, elles essaient de me parler avec le peu de français qu’elles connaissent, et eux, parfois, me parlent en arabe. D’abord je ne suis pas maghrébine, souvent ils pensent que je suis maghrébine, donc ils pensent que je vais comprendre. Ça c’est un exemple, ce n’est pas une généralité.

Je voudrais aussi dire une dernière chose concernant le ludique, le scolaire et le hors-scolaire, et là je me positionnerai, et je suis là avec ma directrice, en tant que bibliothécaire. Nous avons encore, et heureusement de moins en moins, cette difficulté à proposer la lecture plaisir quand nous recevons des classes en collectif, parce qu’une bonne partie des enseignants – excusez-moi, messieurs et mesdames, si vous êtes dans cette salle –... ça

s'arrange, mais on a du mal à faire passer la lecture comme quelque chose qui est un outil de travail, certes, mais un outil de plaisir. Et même si l'enseignant, le professeur de collège ou de lycée, accepte de venir me voir régulièrement et de parler de lecture-plaisir, quand on revient en classe, « ce qu'a dit Eliane, ce qu'a dit Untel, on va faire un petit contrôle dessus, et on va voir si vous avez bien compris », et fiche de lecture, fiche d'évaluation, et là ça casse tout notre travail.

LA QUESTION DES METHODES ou plutôt LA QUESTION DES MODELES DIDACTIQUES

Véronique LECLERCQ

*Professeur en Sciences de l'éducation au Centre Université-Economie d'éducation
permanente, Université des sciences et des technologies, Lille I*

J'ai la lourde tâche de faire redémarrer l'après-midi, ce n'est pas toujours simple.

Je me présente, je suis Véronique Leclercq, je suis professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lille I, et je travaille dans un institut qui s'appelle le CUEEP, Centre université économie d'éducation permanente qui a la spécificité à la fois d'être un organisme de formation qui gère en direct des actions de formation à tous niveaux, et qui a en même temps des activités de recherche et d'enseignement. Je suis dans un département qui s'appelle le département Sciences de l'éducation, et j'enseigne dans les cursus de sciences de l'éducation, mais qui sont à Lille I vraiment focalisés sur la formation d'adultes. C'est ça notre spécificité, donc nous avons des cursus qui permettent de former des professionnels de la formation d'adultes, formateurs, responsables de formation, etc.

Je travaille sur ce que j'appelle la formation de base, depuis donc maintenant trente ans à peu près. J'ai d'abord été formatrice, puis conseillère en formation, puis j'ai repris des études et donc je suis devenue maître de conférences puis professeur en sciences de l'éducation. Mes travaux de recherche portent sur la formation de base, ce n'est donc pas le même éclairage que celui de Jean-Marie. Je vais évoquer aujourd'hui la formation de base. Je ne vais pas parler de la lecture et de l'écriture des enfants, pas du tout, mais des pratiques pédagogiques en formation d'adultes.

Ce que j'appelle formation de base, ça renvoie à quoi ? Ça renvoie à tous les dispositifs de formation qui visent l'apprentissage ou le réapprentissage des connaissances de base, mais aussi l'insertion sociale et professionnelle de publics faiblement qualifiés et faiblement scolarisés. J'allais dire infra niveau V, c'est-à-dire les personnes non diplômées. Et ça va recouvrir à la fois ce qu'on appelle la lutte contre l'illettrisme, avec le sens qu'on lui donne habituellement, mais également la formation des migrants. Quand je parle de formation de base, je pense aux deux types de public. Bien qu'on soit persuadé que ce n'est pas tout à fait la même chose, souvent dans les dispositifs ils sont gérés conjointement, quelquefois même simultanément.

Remarques préliminaires

Je vais d'abord, en remarque préliminaire, évoquer trois points. Premièrement, je vais revenir quand même sur la formation d'adultes, la formation initiale. Ensuite j'essayerai de revenir sur le mot méthode, puisque le titre de l'intervention c'est « La question des méthodes », ça ne me convient pas tout à fait, je vais expliquer pourquoi. Et en troisième préliminaire, j'annoncerai le plan, de façon donc très traditionnelle. Et puis je suis tellement traditionnelle que vous voyez, contrairement à Jean-Marie Besse, j'ai des papiers partout et j'ai un bon vieux rétroprojecteur, je n'ai pas tout dans la machine.

La formation d'adultes donc. Encore une fois j'insiste, ce qui m'intéresse ce sont les pratiques de formation, de formation de base, dans les stages qui portent des noms tout à fait différents. Cela dit, nous sommes très intéressés par les débats autour de la lecture-écriture, c'est évident, ça n'est pas coupé. Les adultes que nous avons sont souvent d'anciens élèves, et

on voit bien que les recherches portant justement sur les difficultés des élèves nous intéressent tout à fait. Nous ne sommes pas, vous allez le voir, mais alors pas du tout, coupés des débats autour de la lecture-écriture, puisqu'on connaît les mêmes avatars, les mêmes engouements, les mêmes modes, avec quelquefois un peu de retard, mais on est pris dans les mêmes débats. Il faut rappeler la spécificité du domaine qui m'intéresse, mon ancrage qui est un ancrage sur les pratiques à la fois pédagogiques et didactiques – je vais revenir sur le mot didactique –, et donc montrer à la fois la différence, mais aussi le lien avec ce que vous avez entendu ce matin. Evidemment se pose la question de la spécificité de l'adulte apprenant. C'est vrai que contrairement à ce que pourraient penser certains, ça n'est pas terminé. Le développement n'est pas terminé, mais nous avons une spécificité de ces adultes dans la mesure où ils ont développé des rapports à l'écrit, que ce soit en négatif ou en positif où ils ont développé des savoirs particuliers, qui sont quelquefois embryonnaires, quelquefois inexistantes. Il y a aussi quelquefois des représentations décalées par rapport aux normes du monde de l'écrit. Donc il faut bien qu'on tienne compte de tout ça. Ils ont un vécu, une histoire, des trajectoires, ils ont construit des valeurs, des représentations, des pratiques culturelles, et c'est ce qui va les distinguer des enfants. Bien sûr, les enfants ont aussi des représentations, ils ont aussi un certain nombre de valeurs, etc., mais entre l'âge de six ans et l'âge de quarante ans il se passe quand même beaucoup de choses. D'autre part, les personnes que nous accueillons dans les stages ont des pratiques de communication autres que celle de l'écrit. Il y a l'oral, bien sûr, mais il y a aussi d'autres pratiques, la musique, le dessin, et il faut également en tenir compte. Aussi, la spécificité, ce qui nous distingue de l'école, ce sont les conditions d'apprentissage et de réapprentissage, on y reviendra. Les conditions ne sont pas du tout les mêmes. Les personnes viennent très peu de temps, souvent, en formation, sur une durée limitée, dans la semaine ça représente quelques heures. Pour certains vous êtes formateurs, je ne vais pas vous rappeler ce que sont les spécificités de ces conditions d'apprentissage, mais on le verra, ça pèse quand même considérablement sur la question des modèles didactiques. Donc c'était le premier point, bien rappeler que mon éclairage, c'est la formation d'adultes.

Le deuxième point, **la question du mot « méthode »**. Le titre c'est « La question des méthodes ». Il peut y avoir deux sens au mot méthode. Je lisais dans le train hier le dernier « Sciences humaines » qui vient de paraître, et il y a, évidemment c'est dans l'air du temps, un point sur les méthodes de lecture. On voit bien les deux sens du mot lecture. Il y a par exemple un encadré où il est écrit « petit lexique des méthodes de lecture ». Alors on trouve la méthode syllabique, globale, mixte, naturelle. Après, il y a une petite photo où l'on voit « Daniel et Valérie », le bouquin, et à côté la méthode Boecher. Et là il est écrit : « des générations de baby-boomers ont appris à lire par la méthode Boecher ». Donc il y a bien les deux termes du mot méthode. Le mot méthode dans son sens restreint, c'est quasiment le manuel, la méthode « Daniel et Valérie », la méthode « Ratus », etc. Et il y a le deuxième sens du mot méthode qui est un ensemble d'orientations, de choix, de conceptions, qui sont argumentés et qui s'opérationnalisent dans des pratiques concrètes. Et là, le sens du mot méthode est un petit peu plus large. Moi, le mot méthode m'embête un peu. Premièrement, dans notre domaine, il faut bien voir que le mot méthode est assez peu employé dans le premier sens. Parce qu'autant à l'école vous avez la méthode Daniel et Valérie, « Ratus », etc., nous, dans notre domaine, nous en avons très peu. On a ce qu'on appelle des supports, on peut les appeler des outils, il y a souvent une confusion dans les deux termes, mais on n'appelle pas ça méthode, rarement. Quelquefois quand même, quand on regarde les catalogues d'outils, si je vois par exemple un ouvrage qui s'appelle « Lire, écrire et communiquer. Méthode d'apprentissage de la lecture-écriture pour les adultes » de M-M COSTES-LE GUET. Donc le terme de méthode est employé. Mais c'est assez rare. On parlera de la valise « Lettris », on parlera de tel support, de tel outil. Donc le mot méthode est assez peu employé dans le premier sens. Pourquoi ? Parce que les modes de conception et de

diffusion des supports sont radicalement différents en formation initiale et en formation continue. Nous n'avons pas une prescription aussi forte, bien sûr, qu'en formation initiale. Il n'y a pas de programme officiel, même s'il existe des référentiels. Il y a une souplesse et une ouverture des possibles beaucoup plus importante en formation d'adultes. Donc ce n'est pas dans le premier sens que je peux parler de méthode. Alors, est-ce que je peux parler de méthode dans le deuxième sens ? Oui, pourquoi pas. C'est-à-dire que là on mettrait derrière méthode un ensemble d'orientations, de choix, de conceptions qui sont opérationnalisés dans des pratiques. Mais moi je préférerais le terme de **modèle didactique**. Alors pourquoi ? Parce que, là je me réfère un peu à ce que Jean-Marie Besse disait ce matin, il y a celui qui enseigne, il y a celui qui apprend, il y a les savoirs enseignés. Le psychologue s'occupe particulièrement de celui qui apprend, mais que fait le didacticien ? La didactique travaille sur ces trois éléments en interaction. C'est ce qu'on appelle le triangle didactique. On se préoccupe des modalités d'enseignement et des modalités d'appropriation de savoirs particuliers. On est vraiment sur un triangle, du côté de l'enseignement, du côté de l'apprendre, mais bien par rapport à des savoirs particuliers. Donc on parlera de didactique de la lecture-écriture comme on parle de didactique de l'anglais, de didactique des maths. Le mot didactique est employé pour bien insister sur le fait que ça n'est pas enseigner et apprendre n'importe quoi, mais des savoirs particuliers dans une discipline. Et le mot didactique est souvent accompagné du nom de la discipline : didactique du français, etc. Je préfère parler de modèle didactique parce que vraiment derrière les modèles, c'est bien la question de comment se tissent les interactions, entre comment j'enseigne, comment ils apprennent ces savoirs-là particuliers. Et derrière ces interactions, ces liens entre les trois pôles du triangle, il va y avoir des conceptions différentes. Et ce sont ces conceptions différentes qui vont constituer des modèles différents. Et moi, ce que je vais essayer de vous montrer, c'est une façon – il y en a d'autres –, une façon possible de lire des modèles. Je vais revenir sur la modélisation, parce qu'il faut faire attention, il ne faut pas caricaturer. Je vais essayer de dégager des modèles dominants à travers la façon dont justement se tissent ces trois pôles du triangle didactique. Je préfère parler de modèle didactique.

D'autre part, et ça, tous les collègues qui travaillent sur la lecture en ce moment le disent, on ne peut réduire bien sûr **la question des pratiques** aux questions de méthode et de modèle. Parce qu'on va bien le voir, les formateurs sur le terrain tissent tout ça. Ils bricolent. Ils empruntent un peu ici, ils empruntent là. D'où la difficulté, justement, quelquefois, de lire ces pratiques. Les pratiques, c'est plus compliqué que la question des méthodes. Les collègues en ce moment dans le débat disent bien que les pratiques des instits ne peuvent pas se réduire à « je suis dans la méthode syllabique, la méthode globale... ». Mais non, c'est beaucoup plus compliqué. Il y a l'effet enseignant, il y a la nature du groupe, il y a le contexte, et donc tout cela va jouer sur la diversité et la complexité de ce qu'on appelle les pratiques.

Donc c'est à la fois un challenge d'essayer de modéliser les pratiques, parce que ce n'est pas facile en effet de les analyser à partir de l'observation. Je vais vous dire exactement comment j'arrive à modéliser, à trouver trois modèles, où est-ce que je suis allée les chercher. Je vais essayer de vous expliquer comment. Mais souvent, l'observation des pratiques nous montre que c'est quand même très compliqué, que les formateurs jonglent avec tout ça. Cela dit, je vais quand même essayer, parce que le travail du chercheur c'est également de mettre de la lisibilité, de l'intelligibilité, dans le réel, et de proposer des modélisations, même si on va me dire « c'est caricatural, il n'y a personne qui fait le modèle pur que tu vas énoncer », Oui, je le sais, je sais qu'il n'y a personne qui va être porteur du modèle pur. Cela dit, selon les périodes, selon l'histoire – je commence à avoir un peu un aperçu historique puisque j'ai commencé à faire de l'alpha en 71 –, l'histoire fait émerger quand même des modes, à un moment, des engouements. Alors comment les voit-on, ces engouements, ces modes ? On

regarde les titres des supports qui sont diffusés, ce qu'il y a dans ces supports. On regarde également les personnes qui parlent à des colloques. Il y a des colloques, à un certain moment, dans les années 80, on voyait toujours Untel et Untel, qui étaient porteurs d'un modèle. Puis il disparaît de la circulation, puis on en voit un autre. Tout ça, les formateurs le vivent, puisqu'ils assistent à des journées comme vous le faites aujourd'hui, ils vont dans des forums de pratiques, dans des expositions, dans des conférences. Il y a des engouements, des modes, et finalement tout le monde est un peu influencé par ces choses qui arrivent sur le devant de la scène. Cela ne signifie pas que tout le monde fait la même chose au même moment, mais simplement ça représente quelquefois un cap. Il y a un changement de perspective par rapport à avant, il y a une autre façon de poser les débats. C'est ça que je vais essayer de retracer avec vous. Mais encore une fois, la modélisation, c'est toujours essayer de dégager un idéal pur, mais c'est plus compliqué que cela.

J'illustrerai quand même mes modèles de supports. Je suis venue avec des vieux supports. Alors vous allez me dire qu'un support, on peut l'utiliser de façon très différente. Tout à fait. Le support est utilisé dans les cours pour apprendre à lire et à écrire, que ce soit pour des débutants ou pour des publics avancés. On a un panel très important en termes de compétences, cela va de celui qui ne lit pas et qui n'écrit pas du tout à celui qui arrive à communiquer et qui simplement fait des fautes d'orthographe. Le CFG, encore une fois, regardez ce qu'on demande au CFG en lecture ou en écriture, ce n'est quand même pas si simple que ça. Et c'est ça qui, pour nous, dans la pratique généralement, valide la fin du cursus de formation de base, puisqu'on obtient le niveau 1 en français, et on sort du cursus de formation de base., si je devais comparer avec des enfants, de la grande section de maternelle jusqu'à CM2-6^e. En fait, finalement, on fait un peu de l'école primaire, toutes proportions gardées, mais pour les adultes. Quand je vais parler d'exemples avec des fiches, ça va être des fiches qui s'adressent à des débutants ou à des publics plus avancés, de toutes façons vous verrez bien la différence.

Voilà pour mes préliminaires. Je vais donc maintenant essayer de parler des modèles didactiques. Je préfère dire modèles didactiques que méthodes.

Six critères pour classer les pratiques

Je vais essayer, dans un premier temps, de voir quels sont les critères que je vais utiliser pour classer mes pratiques, mes modèles. Je vais en prendre six. C'est en combinant ces différents critères qu'on va voir apparaître des modèles.

Le premier critère que je vais utiliser, c'est **la place des activités qui sont centrées sur les correspondances grapho-phonologiques, et la place des activités centrées sur la compréhension en situation**. C'est un premier pôle d'opposition. La place, ça veut dire le temps que j'y mets dans mon cursus. J'ai soixante heures de cours, quel temps je passe à ça. Cela dépend du public. Bien sûr, c'est évident. On va y revenir. Mais on va voir que selon la réponse que l'on donne à cette question, on va avoir un modèle un peu différent. On va réfléchir en termes de dominante, si vous voulez. Est-ce qu'on va avoir un modèle qui donne très peu de place au deuxième et beaucoup au premier, est-ce que ça va être l'inverse, ou est-ce qu'on va avoir quelque chose qui fait interagir les deux ?

Puis il y a, très lié au précédent, le deuxième critère, c'est : est-ce qu'on va **entrer dans le lire-écrire par le biais d'énoncés courts et construits pour la cause, ou par le biais d'énoncés authentiques ?**. Là, je vais faire un retour en arrière. Ça nous paraît à nous, formateurs, peut-être évident, en formation d'adultes, Bien sûr on va travailler sur des énoncés authentiques, sur le journal, etc. Mais quand vous observez les cours, ce n'est pas si

vrai que ça. Je vous donnerai un exemple à partir de l'observation qui s'est faite il y a deux ou trois ans dans les cours, donc c'est récent. Et puis ce débat sur situation authentique ou énoncé court et construit pour la cause, vous allez voir que cette opposition se retrouve dans les supports que l'on utilise.

Le troisième critère est le critère de la progression. Est-ce qu'on va avoir une **progression pré-établie, ou une progression souple**. Ça c'est la conception du simple au complexe, une progression pré-établie, ou une progression plus souple liée à la confrontation aux écrits. On va voir que cette question, qu'on retrouve bien sûr dans la formation initiale, a parcouru les débats dans la formation d'adultes.

Quatrième, c'est la place qui est donnée à l'entraînement à des capacités instrumentales qui sont un peu isolées. On va travailler sur tel aspect, telle procédure, telle capacité instrumentale, vraiment dans ce qui est le plus local, en lexicque, en morphologie, en syntaxe, mais également en grapho-phonologie. Est-ce que finalement le cours, c'est une suite... Et là j'insiste là-dessus. On pourra en débattre, parce que quand on observe des cours, on a encore souvent des cours où c'est ça, le cours, c'est une succession de fiches que l'on distribue aux gens, où l'on va faire des tests d'exercices à trous sur tel problème de morphologie, ou tel... Donc est-ce qu'on a une **succession d'entraînements isolés de ce type-là, ou au contraire, est-ce que l'on va travailler à partir des activités langagières en situation globale**.

Le cinquième critère, c'est la **place attribuée à la production d'écrit**. Et je pense là véritablement que c'est très important. Là il y a des choses qui ont beaucoup évolué, Jean-Marie Besse l'a rappelé pour les enfants : la production d'écrit, c'est à la fois une façon d'entrer dans l'écrit et une façon de voir comment les choses se construisent. C'est aussi vrai pour les adultes, et on a eu des modèles qui donnaient très peu de place à la production d'écrit. Donc ça, c'est un critère.

Le sixième, c'est **la place qui est donnée à l'acculturation aux écrits sociaux** et au monde de l'écrit de façon générale. Là aussi vous allez me dire : ce n'est pas un critère, tout le monde fait ça, tout le monde considère que dans la formation de base, ce qui est aussi important, c'est l'acculturation aux écrits sociaux. Mais on peut dire que ce n'est pas tout à fait vrai quand on observe les pratiques des formateurs.

A partir de ces six critères, si je les combine, je vais pouvoir dégager trois modèles. Encore une fois, des modèles – je prends des précautions – représentent un idéal, qui peut être pur. Je vais vous montrer des supports d'alphabétisation des années 60, vous allez voir que ce sont des modèles purs. Heureusement les choses ont changé, mais les modèles purs ont existé et ils sont encore présents dans nos pratiques. Donc le modèle, vous allez voir, ce n'est pas « de 60 à 70 on a fait le modèle 1, de 70 à 80 on a fait le modèle 2, et dans les années 90 on fait le modèle 3 ». Ce n'est pas ça. Ce sont des couches. En fait on est tous des héritiers de ces modèles, et on mélange tout ça. Quelquefois certains sont dans le modèle 1 en dominante, certains sont proches du modèle 2, certains proches du modèle 3. Donc il faut prendre des précautions par rapport à cette histoire de modèles. Je reprends ici l'analyse proposée dans l'ouvrage « **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes** », qui est un ouvrage dans une collection ESF de didactique du français. Ce que j'ai essayé de faire dans ce livre, c'est ce que j'ai appelé instruire un questionnement didactique autour de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Et donc avant de proposer des choses, je vais essayer de voir clair dans le passé et dans les modèles.

Le modèle 1

Le premier modèle, je l'avais appelé « hiérarchisé et transmissif » dans le livre d'ESF, je trouve que transmissif ne va pas bien, c'est simpliste, et je préfère « hiérarchisé » axé sur le code. Comment va-t-il se caractériser ?

Premièrement, on va avoir une **focalisation sur l'apprentissage de règles grapho-phonologiques et sur le codage alphabétique des mots**. Focalisation, ça veut dire que l'on va faire ça en dominante, y compris même avec des publics un peu plus avancés. Cela signifie qu'on va s'appuyer sur les règles d'assemblage - ce qu'on a vu ce matin - avec une conception algorithmique du simple au complexe, on va travailler d'abord sur les syllabes, puis sur les mots, puis sur la phrase, puis sur le texte. Donc on va travailler essentiellement cela. Je vais vous présenter un vieux document et un plus récent. Vous allez me dire : « ça, c'est antédiluvien ». C'est tiré d'un ouvrage d'alphabétisation des années 60. Vous voyez que l'entrée de cette méthode - d'ailleurs je ne sais plus comment elle s'appelle - ce n'est pas un phonème, c'est un graphème, c'est le YE et le GNE. Et puis à côté vous avez la leçon autour du S qui s'écrit soit C soit Ç. Donc on ne sait plus si on est dans de l'oral ou de l'écrit, vous voyez quand même un peu la confusion. Et ce que j'appelle les énoncés construits pour la cause : regardez un peu ce que l'on est amené à lire. Des choses qui ne veulent rien dire. Lire une phrase comme « prends ton couteau et coupe-moi un morceau de pain, j'ai faim, ne le pose pas sur la paille, pose-le sur ce gros caillou à côté de mon manteau et de mon marteau », quelle est la personne qui va lire un écrit de ce type-là ? Donc on est dans des énoncés construits pour la cause, on les a choisis parce qu'il y a des mots qui illustrent les... on ne sait même plus si ce sont des graphèmes ou... ou des sons... On illustre par des phrases la lecture de ces mots. Vous voyez, il y a la leçon n° 1 qui porte sur tel graphème, la leçon n° 2, etc.

Je vous donne un autre exemple, dans une méthode d'alphabétisation. Toute l'alphabétisation des années 60 et 70, c'était ça. On n'avait que ça. Je vous donne un autre exemple qui était dans « Lire en français ». On travaille sur le OI. Alors on essaye de faire un petit peu plus authentique avec la lecture d'un dialogue dans lequel on va avoir beaucoup de OI. Alors voyez la confusion, on écrit un dialogue. On ne part pas de quelque chose qui est à lire en situation, mais de quelque chose qu'on invente parce qu'il y a des OI. Et puis, à côté, on voit que c'est un peu plus moderne que l'autre, c'est plus proche de nous, mais à l'heure actuelle, c'est encore utilisé. Ce n'est pas pour dire « c'est bien » ou « ce n'est pas bien ». Ce que je veux dire, c'est que ce modèle 1, qui a inspiré l'alpha des années 70, etc., est encore présent. Le problème, c'est que tout le livre est fait comme ça. C'est-à-dire que c'est le principe d'entrée dans la lecture-écriture, il n'y a rien d'autre.

Je vous donne un autre exemple, c'est une fiche qu'on a faite avec des collègues dans les années 75-76. On travaille sur le son UN. On est un peu plus dans phonème-graphème. On avait été influencé par ce qu'on appelait « la méthode du Sablier », donc on était bien conscient qu'il fallait travailler justement sur ce qu'on appelait les « costumes » du phonème, pour les enfants. Nous, on ne disait pas ça avec les adultes, mais on essayait de leur dire : quand vous entendez O, il va s'écrire comme ça, et comme ça, et comme ça. C'est une leçon sur le son UN, et on va utiliser ces fiches dans lesquelles on va avoir des mots qui illustrent des graphies différentes. On essaye de faire un peu authentique, et on construit un petit fait-divers avec des sons UN.

Il y avait un collectif d'alphabétiseurs qui était à Boulogne-Billancourt qui avait lancé une méthode, on l'appelait méthode, d'ailleurs, moi j'ai commencé à faire de l'alpha avec cette méthode, qui s'appelait « Parler, écrire, lutter, vivre ». Ils avaient une volonté de faire de l'alphabétisation conscientisante. Parce qu'ils disaient : dans les bouquins d'alpha, l'image de

l'immigré, il bosse et il envoie des mandats. Tous les textes de lecture, c'est ça. La conjugaison, je ne vous l'ai pas montrée. Par exemple la conjugaison c'est : « je suis un bon travailleur », « tu es un bon travailleur », « il est un bon travailleur... » C'est assez comique de regarder ces supports-là. Mais il y avait quand même une image particulière de l'immigré : « je vais aux cours, c'est difficile, je travaille beaucoup, j'envoie un mandat ». C'est tout ce qu'on avait à lire. Ce collectif essayait de proposer d'autres types de supports de lecture. Mais vous allez voir que sur le plan didactique, on était dans le même modèle. C'est-à-dire que c'est structuré autour des échanges. Il y a au moins une cinquantaine d'échanges dans le bouquin : par exemple, on travaille sur le za zi za zou zon. On ne sait pas non plus si ce sont des graphèmes ou des phonèmes, il y a une confusion. Voyez là par exemple, les échanges employant les différentes graphies de UN. Il y a des listes de mots qui illustrent les graphèmes -on les fait lire, donc il y a une oralisation-, et ensuite il y a des petits textes qui les emploient. Mais au lieu de parler de l'immigré qui va bosser et envoyer des mandats, on parle de l'immigré qui lutte, qui va dans les foyers Sonacotra, etc., mais sur le plan didactique on est dans la même approche.

La deuxième caractéristique, c'est que vous n'aurez **pas, ou peu de confrontation aux écrits authentiques**. C'est ce que je viens de voir. Les activités sont menées à partir des énoncés construits. C'est construit par l'enseignant à partir des leçons qu'il veut faire.

Troisièmement, vous avez une **tendance à travailler sur des capacités instrumentales de façon graduée et séparée**. On va faire trois quarts d'heure un exercice à trous sur les différences EST-ET, et après on va passer à trois quarts d'heure sur... Et comment est-ce qu'on fait le lien entre tout ça ? Encore une fois, c'est un modèle pur, personne n'assemble l'ensemble de ces critères, mais ces caractéristiques sont dans nos pratiques.

Quatrième caractéristique, on a une conception algorithmique et hiérarchique **du simple au complexe**. Tant dans la morphologie que dans la syntaxe ou que dans le travail sur le lexique ou le code, c'est cette conception du simple et du complexe. On va travailler sur des petites unités d'abord, les lettres, les syllabes, puis ensuite les phrases et les textes. Et de même pour la syntaxe et la morphologie, on va travailler d'abord – je me souviens, je travaillais comme ça – à partir de listes de structures syntaxiques dites simples et des structures syntaxiques complexes. On commençait par les simples, et puis après les complexes. Donc on manipule des éléments de langue de façon un peu isolée et dans cette idée de complexité croissante, mais par rapport à des régularités de la langue, et non pas par rapport aux situations de communication.

Dernier point, il y a une **faible acculturation au monde de l'écrit**. Ce n'est pas en lisant des choses comme « pose ton caillou à côté du marteau » que vous allez acculturer les gens au monde de l'écrit. Et autre caractéristique, il y a peu de place attribuée à la production d'écrit, c'est une centration sur la lecture. Quand j'ai fait de l'alpha, chaque fois qu'on disait aux quelques personnes qui nous faisaient de la formation de formateurs « mais comment est-ce qu'on travaille l'écriture ? », il y avait un grand silence, personne ne le savait.

En conclusion, je dirai que ça a inspiré des démarches de l'alpha. C'est peut-être comique de revoir des vieux documents, mais ça permet de resituer quand même les choses et de dire que l'on ne vient pas de rien. Trente ans d'histoire de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adultes. Cela a fait bien sûr l'objet de critiques, mais quelque part, dans les pratiques actuelles des formateurs, on retrouve encore un certain nombre de ces caractéristiques. Mélangées peut-être avec d'autres choses, mais caractéristiques.

Après je vous donnerai quelques résultats de l'observation de cours pour vous montrer comment on sent quand même que certains formateurs sont plutôt dans le 1, dans le 2 ou dans le 3.

Le modèle 2

Le deuxième modèle, je l'ai appelé « communicatif axé sur le sens ». Je l'avais appelé « global et constructiviste », j'ai enlevé « global » parce que c'est très confus en ce moment. Il faut situer ce courant. Il s'est constitué en rupture avec le modèle précédent, et il s'appuie sur une évolution des années 80. Ça a quand même représenté, en formation d'adultes et en formation de base, une rupture par rapport au modèle précédent.

Je commencerai par la fin, parce qu'il faut voir quels sont **les courants sous-jacents**. Il s'agit de théories proches de ce qu'on appelle le modèle descendant. On insistera sur l'importance de la formation d'hypothèses, du sens. Les théories soulignent que la lecture, c'est avant tout l'accès au sens, l'accès direct au sens d'ailleurs, et le décodage ne doit pas être utilisé, ou il ne doit être qu'une béquille, etc. Vous reconnaissez là un certain nombre de théories qui ont été aussi popularisées en formation initiale, mais qui ont eu un impact fort en formation d'adultes. Ce sont les théories de **l'Association française pour la lecture**. Encore une fois, dans les années 85-86, quand on a commencé à parler d'illettrisme dans les premiers colloques, dans les premières manifestations sur ce qu'est l'illettrisme, les théoriciens de l'AFL étaient présents, étaient à la tribune. C'est très clair, je me souviens très bien. Pourquoi ? Parce qu'ils proposaient des choses très intéressantes. Ils proposaient une explication des problèmes d'illettrisme. Ils disaient : si les gens ne savent pas lire, c'est qu'ils ont eu des méthodes syllabiques qui les ont amenés à ânonner et qui n'ont pas permis l'accès au sens et à ce qu'ils appelaient la lecturisation. C'était très séduisant pour les formateurs, parce qu'on leur proposait une théorie. En plus, il faut voir que ce qu'ils proposaient était appuyé sur des supports, il y avait ELMO et un certain nombre de fiches pédagogiques, et c'était assez adapté à un public illettré déjà avancé, c'est-à-dire des gens à qui avaient déjà dépassé la barrière du code, et qui devaient retravailler la compréhension en situation, la vitesse de lecture. Par contre, très vite, les formateurs qui avaient des débutants disaient : votre approche, ça ne convient pas aux débutants. Très vite, il y a quand même eu des débats assez houleux. Cela dit, il y a eu un écho favorable dans la formation d'adultes. Et il faut voir pourquoi. Parce que ça rejoint un autre courant qui nous avait influencés, qui est le courant communicatif et fonctionnel qui était un courant du français langue étrangère.

Vous savez que dans l'alphabétisation, d'un côté on allait chercher des pistes dans les théories de la lecture et de l'écriture, et en même temps on allait chercher des théories du côté du FLE, puisqu'on avait, les deux processus à mener. Et dans le français langue étrangère il y a eu un important courant dans les années 80 qui s'appelait le **courant communicatif et fonctionnel**, qui a aussi changé complètement l'optique d'enseignement. Je ne vais pas détailler, mais c'est quand même un courant qui rappelle que ce qui est important, c'est la communication, qu'il faut partir des besoins langagiers. Il s'opposait à une conception linguistico-linguistique de la langue. L'idée est qu'on ne va pas apprendre la langue en fonction d'une structure simple, puis complexe, mais bien en fonction des besoins des personnes. Et on nous disait : si la personne a besoin, au départ, dans ses situations langagières, de maîtriser telle structure syntaxique, y compris un conditionnel, « pourriez-vous s'il vous plaît » ou je ne sais quoi, il faut lui enseigner ça parce qu'on en a besoin. C'est une entrée complètement différente, c'est une entrée par les besoins des gens et par les situations de communication, et non pas une entrée par la structure de la langue. Nous étions influencés par cette approche dès le début des années 80. Si bien que les formateurs, et les formateurs de formateurs, et les chercheurs, quand ils ont entendu les discours AFL, pensaient : ce qu'ils racontent là, c'est exactement ce que racontent Sophie Moiran, ou Henri Besse, ou Robert Galisson, etc., des gens qui travaillaient sur le français langue étrangère et qui insistaient sur la communication.

Il y a eu deux mouvements qui se sont rencontrés, un mouvement FLE et un mouvement débat sur la lecture à l'école primaire. Et puis, en même temps, il y avait une philosophie du langage qui venait du monde anglo-saxon, qu'a repris un peu l'AFL aussi, qui disait que le langage, c'est quelque chose de global, il y a l'oral, il y a l'écrit, et on doit travailler tout cela en interaction dans des situations.

Aussi, il faut bien voir que dans ces années-là, on redécouvre, en formation d'adultes, les méthodes actives. En formation de formateurs on parle de **Piaget**, on commence à parler de **Vygotski**. Ce courant constructiviste dont Jean-Marie est porteur, avant ces années 80, était relativement absent de notre réflexion. C'est l'idée que les gens allaient tâtonner, allaient trouver les choses par essais et erreurs, allaient être confrontés à des obstacles face à des tâches de lecture et d'écriture, et qu'ils allaient découvrir un certain nombre de choses par une construction active et intelligente. Cela séduit les formateurs.

C'est la convergence de ces arrière-plans théoriques qui a permis l'émergence de ce modèle 2, qui accorde une **priorité aux habiletés de haut niveau**, et non aux régularités grapho-phonologiques et qui se focalise sur le sens. La lecture et l'écriture sont vues comme des moyens de communication. On va travailler à partir de **réelles situations de communication et d'écrits authentiques**. Les formateurs vont exploiter les journaux, les revues, les publicités, tout le monde va prendre ses ciseaux et construire des supports à partir de tout ça. Troisièmement à la question de la **progression**, on répond autrement que dans le modèle 1. On dit qu'elle n'est **pas pré-établie**, qu'elle n'est pas du tout du simple au complexe. Comme elle part des situations langagières, elle peut être tout à fait bousculée. Donc vous pouvez être amené, exactement comme dans la méthode naturelle de lecture, à lire des mots pas forcément réguliers, ce qui pose aussi certainement des questions. Dans une optique de ce type-là, on peut être amené à travailler le premier jour ou le deuxième jour sur « pharmacie ». La lecture et l'écriture sont vues comme des processus naturels. Il y avait un bouquin qui nous séduisait beaucoup, c'était « Lire, c'est vraiment simple !... quand c'est l'affaire de tous » de l'Association Française pour la Lecture. Et alors c'était super, parce qu'on nous disait : vous voyez, les enfants, ils apprennent à marcher tout seuls, ils apprennent à parler tout seuls, eh bien la lecture et l'écriture c'est pareil. On en est revenu, de ça, mais on y croyait. On disait : ça va être simple, ça va être facile, il suffit de mettre les gens dans un bain d'écrit, et puis ça va venir tout seul.

Pour le 4^{ème} critère, on voit que **la lecture est encore très centrale par rapport à l'écriture**. Ces théories-là disent très peu de choses de l'écriture, elles achoppent sur la question de l'écriture. On le soulignait sans arrêt dans les débats que nous avions avec l'AFL. On disait : « vous ne répondez pas aux questions des formateurs qui ont des débutants, et vous ne répondez pas aux questions concernant l'encodage, la capacité à passer dans l'autre sens ». Pour eux : la lecture, c'était prendre des indices sur le support : « Je vais regarder ça, c'est quoi ? Ah oui, ça doit certainement être une publicité, il y a une image, ce mot-là ça doit être ça ». C'est un peu la devinette, lire c'est un peu deviner. Et c'est vrai, on ne peut pas nier que ces phénomènes-là existent dans une lecture en situation, la personne faible lecteur va prélever un certain nombre d'éléments d'information qui vont l'aider à faire du sens. Mais le problème, c'est qu'ils considéraient, dans ce modèle-là, que tout ce qui est graphique ne compte pas, c'est l'entourage qui compte. Il n'y a pas du tout d'outils qui sont donnés pour passer à l'écriture. Il n'y avait pas de réponse sur l'écriture.

Cinquième caractéristique, c'est une démarche inductive, qui renvoie aux méthodes actives, à la redécouverte qu'on a pu faire en formation d'adultes des méthodes actives, c'est-à-dire qu'on va confronter les **personnes** à des activités. Ils **vont tâtonner**, ils vont faire des essais, des erreurs, des fausses hypothèses, et on va apprendre comme ça. C'est en rupture avec le modèle précédent. On reconnaît donc les influences de l'AFL, en formation de base.

Mais également, j'insiste beaucoup, il ne faut pas non plus exagérer l'impact de ces courants-là, je crois qu'il y a aussi l'impact du courant fonctionnel et communicatif.

Ce modèle 2, concrètement a eu des effets. Les formateurs ont modifié leurs pratiques de lutte contre l'illettrisme et de formation linguistique pour les migrants, ils ont accordé beaucoup plus de place aux dimensions sociales de l'écrit, plus de place à la motivation à lire, plus de place à la production du sens. Ils ont parfois laissé un peu de côté les séquences axées sur le décodage, et ils ont essayé de mener ce qu'on a appelé des démarches heuristiques face à l'écrit authentique. On insistait beaucoup sur la discrimination visuelle, sur la lecture rapide, des choses comme ça.

Ce modèle est moins présent dans les pratiques. Cela dit, on en a retenu quand même des choses. Le travail sur les documents authentiques que l'on retrouve souvent dans les pratiques des formateurs, ça vient de ce modèle-là.

Je vais vous montrer quelques exemples de ce modèle 2, ce que ça a pu donner concrètement. Vous voyez une fiche pour des débutants. Ce sont des supports faits par le CUEEP. Nous avons été à un moment assez dans ce mouvement-là, avec toujours un peu de recul. Les fiches s'appellent « Lire et acheter », AL2 ça veut dire que ce sont des débutants. On travaille sur les mots « charcuterie », « poissonnerie », « crèmerie ». On a travaillé à partir d'étiquettes, on ramène des étiquettes, les gens travaillent sur un certain nombre de choses autour du thème « lire et acheter », les magasins, les boîtes de conserve... Regardez le type d'exercice. **On va travailler sur l'image du mot**, sur l'idéo-visuel, clairement. On aurait pu faire un tas de choses sur « rie », « crèmerie », « poissonnerie »... Non, on travaille sur les fameux exercices où on enlevait le haut du mot, où on enlevait le bas, et puis on disait : « essayez de reconnaître le mot ». Donc c'est bien le mot comme une image qui est considéré. C'est une démarche idéo-visuelle, visiographique comme nous disait Jean-Pierre JAFFRE hier. Le mot « crèmerie », vous voyez. On joue sur la longueur, on joue sur ce qu'on appelait les signes, les accents, etc. Et puis regarder, retrouver les trois mots appris, attention aux écritures différentes. On apprend à reconnaître cursives, etc., mais globalement. Il n'y a pas une séquence plus systématique de travail sur « rie », où on entend [RI], etc. C'est assez symptomatique de ce type d'exercice. Vous voyez, pour des débutants, ce qu'on peut faire.

Je vous donne un autre exemple pour des publics de niveau moyen. C'est dans « LUCIL ». « LUCIL », c'est un ensemble pédagogique que vous devez peut-être connaître, qui a eu son heure de gloire dans les années 80. J'ai travaillé sur cet ensemble, et il y avait à un moment une petite querelle entre « LUCIL » et ELMO parce qu'ils étaient un peu concurrents. Regardez, on travaille sur de véritables étiquettes. Vous voyez que ce n'est quand même pas « je pose le caillou à cause du marteau », etc. Ce sont quand même des écrits authentiques, de véritables étiquettes de boîtes de conserves. Et voyez ce que l'on va faire après. Voilà comment on va guider, finalement, l'attention du lecteur. On le confronte à ces écrits, et puis on va lui donner des consignes. Bien sûr on lit les consignes, puisque les gens sont faibles lecteurs, on ne va pas les laisser tout seuls devant ces consignes. Ça va être un travail à faire en collectif où on va dire : « quels sont les mots qui se terminent par... ». On voit des mots identiques, on repère quand même une forme écrite. Après, on va dire : « réécrivez les phrases qui indiquent l'une ou l'autre de ces deux possibilités, eau chaude / eau froide ». Donc finalement on essaye de repérer le segment « eau chaude » / « eau froide », de comprendre ce que cela veut dire.

A partir de supports authentiques, il y a ce qu'on appelle une démarche heuristique. Il y a des exercices qui dirigent vers la lecture et la compréhension, la perception des choses différentes et des choses semblables, dans des écrits simples. Par exemple, le repérage d'informations, « dans quel mode d'emploi est-ce qu'on sert une vinaigrette », etc. LUCIL, ça

s'adressait à des gens qui étaient faibles lecteurs, mais avaient déjà eu un accès à un code écrit. On ne va pas faire lire à haute voix, un à un. Par des activités, soit à deux, soit à trois, soit en groupe, soit tout seul, on dirige l'attention du lecteur vers un certain nombre de régularités, soit morphologiques, le EZ, soit lexicales, « chaud », « froid », « verser », etc.

Un autre exemple pour les niveaux avancés, et c'est le genre de chose que vous trouvez partout maintenant : des supports authentiques dans lesquels on demande d'aller rechercher de l'information, c'est la prise d'informations. Là aussi, il y a beaucoup de choses à dire parce que ce n'est pas parce que vous avez prélevé une information, que vous avez compris le sens. Mais il y a un certain nombre d'écrits qui se prêtent à ça, notamment les écrits qui circulent, les écrits sociaux. Mais on travaillait beaucoup à partir de ce type de démarche, aller rechercher l'information dans des écrits authentiques. Ces supports, bien qu'anciens, sont assez représentatifs, de ce modèle 2.

Le modèle 3

Vous vous en doutez bien, on est dans une démarche dialectique. On va essayer de dépasser les contradictions entre le modèle 1 et le modèle 2. On peut l'appeler « intégrateur ». Je regardais le dernier catalogue des outils, établi par l'ANLCI, on sent bien que c'est quelque chose qui est au cœur des supports qui sont diffusés maintenant. Il s'agit de donner une **place égale aux activités d'entraînement, grapho-phonologiques, etc., et aux activités de compréhension** dans un modèle dit intégrateur ou interactif. Dans le modèle intégrateur, c'est une conception interactive. Il faut travailler à la fois le codage alphabétique, les aspects linguistiques, et en même temps, de façon interactive, travailler sur les capacités de compréhension.

Deuxième critère, il y a l'influence d'autres courants, et notamment des sciences cognitives, **le lecteur et le scripteur sont vus comme des sujets qui traitent activement l'information. et qui emploient des stratégies.** On voit l'influence d'un certain nombre de chercheurs en psychologie, dont **Jean-Marie BESSE**, d'autres aussi comme **Jacques FIJALKOW**, comme **Gérard CHAUVEAU**. Gérard CHAUVEAU est un collègue de l'INRP qui travaillait sur la formation initiale et sur l'entrée dans la lecture d'enfants de CP, mais il est venu je ne sais combien de fois dans des colloques, des congrès, avec des formateurs qui travaillaient avec des publics en situation d'illettrisme. Ces gens-là ont fait passer un certain nombre d'idées. On redonne une place importante au sujet qui traite l'information. On note l'importance des stratégies, l'importance des aspects cognitifs.

Troisièmement, on garde du modèle 2 l'idée des tâches de lecture et d'écriture qui sont toujours contextualisées, situées dans une optique de communication. On garde toujours cette idée d'**importance des situations authentiques**, des activités langagières en situation.

Quatrièmement, **l'écriture retrouve une place importante.** Ces dernières années, on a vraiment insisté sur les interactions lecture-écriture. Et il y a même un certain nombre de démarches, je pense par exemple à la démarche ECLER qui est portée par un collègue de Grenoble, Noël Ferrand, qui prône un modèle de démarrage par l'écriture avec des adultes. Ce sont des choses qu'on n'avait pas vues dans les années 80, qui émergent. ECLER a été créé il y a cinq ou six ans.

On remarque aussi dans ce modèle 3 **l'importance de l'étayage** du formateur et des pairs.

Autre critère, **l'importance de l'acculturation aux écrits sociaux.** Mais en même temps on donne aussi une place à un certain nombre d'**entraînements.** Jean-Marie disait ce matin : il faut à la fois comprendre, s'entraîner et automatiser. Oui. Et on ne peut automatiser qu'en

s'entraînant et en faisant un certain nombre d'activités d'entraînement. Donc il faut une place pour les deux.

Après, reste le dosage entre tout ça. On se dit qu'on va faire le modèle 3, après, sur le terrain, quelle place donne-t-on véritablement à ces composantes ?

Les courants de pensée sous-jacents sont liés aux sciences cognitives. On en sait plus maintenant que dans les années 80 sur les stratégies, sur ce qu'est lire et écrire. On a lu des choses qui ont permis de battre en brèche un certain nombre de conceptions qui étaient dans le modèle 2. En même temps, il y a quand même tout un courant de la socio-linguistique qui insiste beaucoup sur les pratiques sociales de communication. On se dit : une personne en situation d'illettrisme, c'est une personne qui est située socialement, qui est un sujet social. Ce n'est pas seulement un sujet qui apprend à lire et à écrire, c'est aussi un sujet social, qui a des pratiques, et donc il faut les prendre en compte. Il y a aussi les apports de la didactique. Un certain nombre de didacticiens du français nous ont rappelé l'importance des interactions lecture-écriture. Et puis également - c'est pour ça que je suis passée assez vite sur la caractéristique « importance de l'étayage du formateur et des pairs » - on redécouvre l'apprentissage en groupe, l'apprentissage avec les autres et l'étayage du formateur. On a aussi été influencés par ce qu'on appelle le courant socio-constructiviste, qui insiste sur le fait **qu'on construit ses savoirs, mais qu'on les construit mieux à plusieurs que tout seul.**

Le modèle 3 est un modèle plus récent, dont on trouve des traces çà et là. Encore une fois, le modèle pur n'existe pas. J'ai regardé un peu dans les supports, je ne le trouve pas pur. Mais il a influencé des expérimentations actuelles. C'est ce modèle-là que je voudrais essayer d'opérationnaliser et d'enrichir.

Travailler l'ensemble des composantes

Dans la dernière partie, je propose d'opérationnaliser ce modèle intégrateur, Comment est-ce qu'à partir d'un scénario, qui a été imaginé et qui a été testé, on peut travailler l'ensemble des composantes, sans laisser tomber l'une ou l'autre ? C'est très difficile.

Après, évidemment, il y a la question des priorités liées au public, je ne sais pas si j'aurai le temps d'en discuter parce qu'il faut laisser une place au débat. C'est évident que selon les publics, selon leur niveau, vous allez travailler en priorité telle ou telle composante. Elles seront toutes présentes, mais il faudra peut-être les travailler en fonction du public que vous avez.

Observation de séquences de formation

Avant de passer à ça, je vous donne quand même un exemple de ce qu'on peut observer dans les cours à l'heure actuelle. J'ai observé des séquences de formation sur cinq stages. Des stages qui s'adressent à des publics en situation d'illettrisme, qui sont plutôt en fin de parcours. Dans deux stages, on prépare au CFG dont je parlais tout à l'heure. On n'est pas du tout dans les rudiments de la lecture et de l'écriture. Ils relèvent d'un perfectionnement au français écrit. Ils arrivent à faire passer des messages, à communiquer, même si par exemple ils ont encore une non stabilisation de tout ce qui est régularité grapho-phonologique, ou problèmes de segmentation, etc., mais ils arrivent quand même à faire passer un message par écrit. Ils arrivent à lire, en le comprenant, un texte très simple.

J'ai observé 23 séquences qui étaient justement axées sur un travail collectif autour de manipulations linguistiques, un travail sur la langue française.

Il y a un premier cas de figure où on voit bien que les objectifs des séquences sont liés au développement de savoirs linguistiques très ciblés, notamment concernant la syntaxe, la morphologie, le vocabulaire. Par exemple il y a une séquence autour de la différence orthographique entre « le travail », le nom, et le verbe « je travaille ». Une séquence sur la manipulation de formes verbales, et des séquences sur la construction de phrases à partir d'étiquettes, etc. Ça c'est un premier cas de figure au niveau des objectifs, on voit bien que c'est organisé autour de savoirs linguistiques ciblés.

Deuxième cas de figure, on sent bien que la séquence est centrée sur des activités beaucoup plus globales d'expression ou de communication. Par exemple, on demande aux gens de rédiger un rapport de stage, et tout part de là. On demande de comprendre un dépliant publicitaire, etc.

On s'aperçoit que le premier cas de figure est beaucoup plus fréquent. Dans les 23 séquences observées, 16 sur 23 sont axées sur les connaissances linguistiques formelles. Et une seule, d'ailleurs, porte sur les régularités grapho-phonologiques, mais c'est un peu normal puisqu'on est dans un groupe de niveau avancé.

Dans ces 16 séquences, on a quelque chose qui est un peu proche du modèle 1. Pourquoi ? Parce que le formateur va expliquer, expliciter, faire découvrir des faits de langue, mais à partir de phrases qu'elle a imaginées, d'éléments qui sont découpés. Donc on va manipuler, découper, transformer les éléments des phrases qui illustrent des faits de langue, mais ce ne sont pas des écrits authentiques. Donc on est un peu dans un modèle 1. Et on peut remarquer une certaine focalisation sur des règles orthographiques très ciblées. C'est-à-dire qu'on insiste beaucoup sur des différences orthographiques, on essaye de faire mémoriser des petites règles du style : « après un verbe comme ça, on a le verbe en er », des petites règles qu'on se répète. C'est un peu scolaire, c'est quelque chose qui ressemble beaucoup à ce qu'on peut faire en classe.

Au contraire, dans les autres séquences qui sont axées sur la compréhension d'écrits, le journal, le dépliant, etc., on va être beaucoup plus sur des dimensions de communication, des dimensions textuelles, des dimensions sémantiques.

Le problème, c'est que sur cinq formateurs, deux articulent les deux types d'activités. Les séquences sont réparties dans leur cours, alors que trois mènent exclusivement des activités de type 1. Ils ne donnent jamais de place – je les ai observés quand même quelques heures - à des activités en situation. Et encore une fois, le cours ressemble à une succession d'activités sur des éléments linguistiques isolés, où on va faire manipuler... Bien sûr on fait expliciter des faits de langue, le formateur n'est pas le seul à parler, il demande aux personnes de prendre la parole. Mais il semble quand même que dans certains cas, on a peut-être une sur-représentation de la transmission d'un savoir linguistique bien identifié, organisé autour de contenus bien ciblés, au détriment de savoir-faire beaucoup plus globaux qui seraient liés à des situations langagières.

A l'heure actuelle, quand on observe les pratiques, même si personne n'est porteur du modèle 1, 2 ou 3, On voit des dominantes. Certains formateurs sont peut-être plus proches d'un modèle 1, d'autres plus proches d'un modèle 2, et d'autres qui essaient de faire le modèle 3, mais tout en étant encore influencés par l'un ou l'autre. Parce que ce n'est pas évident de travailler sur toutes les composantes. Ce sont ces composantes sur lesquelles je voudrais revenir maintenant.

Six composantes

Je vais peut-être énumérer d'abord les six composantes. Il y a ce que j'ai appelé la composante socio-affective, socio-culturelle, pragmatique, stratégique et métacognitive, linguistique, graphique et psychomotrice. C'est-à-dire que je pense que pour travailler la lecture, il faut travailler sur ces six composantes. La linguistique a sa place, mais elle n'est pas toute seule.

C'est expliqué dans l'ouvrage « **Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes** », – non pas que je veuille faire de la pub pour l'ouvrage - Par rapport à une composante, vous allez avoir des mots-clés, et puis à chaque fois il y a des tableaux où on dit ce qu'on doit explorer comme orientation d'enseignement quand on travaille ces composantes, « pour que l'apprenant soit capable de ».

Par exemple sur la composante pragmatique. Qu'est-ce qu'on va travailler ? On va travailler sur les différentes fonctions de l'écrit : l'écrit ça sert à informer, à convaincre, à se raconter. On va confronter les gens à différents types d'écrit avec leurs différentes fonctions. Autre exemple, travailler le langage pour le langage, sans aucune visée significative, tout ce qui est jeux d'écriture par exemple. Et puis, « pour que l'apprenant soit capable de », quels sont les savoirs, les savoir-faire – je ne vais pas m'étendre sur la terminologie.

En fait, la compétence de lecture, ça va être le tissage entre ces différents savoirs, savoir-faire, qui sont d'ordre différent.

Si je reprends la première composante, **la composante socio-affective**, en effet, on insiste beaucoup sur la différence avec les enfants. Nous avons des personnes, que ce soient des migrants ou des personnes en situation d'illettrisme, qui arrivent en cours avec des pratiques existantes, des pratiques langagières, des motifs d'engagement en formation, une représentation de l'écrit, de ce que représente l'écrit, des valeurs, etc.

Je fais une petite parenthèse par rapport à ce dont on parlait ce matin : **la motivation**. Quand j'ai travaillé l'année dernière à partir d'entretiens avec des personnes en situation d'illettrisme qui étaient dans des stages, l'objet n'avait rien à voir avec les questions de lecture et d'écriture, c'était un travail sur la dynamique motivationnelle – je travaillais un peu là-dessus. C'était la première fois que je travaillais là-dessus, ce n'est pas du tout mon angle d'approche, mais ça m'a ouvert des horizons. Dans les entretiens, je posais des questions aux gens, un entretien très peu directif, je les ai fait parler sur ce qu'ils font en formation, sur pourquoi ils y sont, qu'est-ce qu'ils attendent, etc. Ils sont tous dans des stages où on apprend à lire et à écrire, même si à côté certains font en même temps un atelier d'écriture, certains font des cours de maths, d'autres sont aussi en stage en entreprise. Il est quand même tout à fait remarquable de voir qu'une personne ne prononce jamais les mots « lire et écrire » dans son entretien, pas une seule fois sur sept ou huit pages de retranscription, et que pour une autre personne, au contraire, sur sept ou huit pages de retranscription, il y a cent dix mots autour de la littéracie – c'est-à-dire « lettre », « écrire », « lire », tous les mots autour du lire et écrire. Des personnes de même profil à peu près, qui sont à peu près au même niveau. Dans un entretien non directif, l'un ne prononce pas le mot, parle de tout à fait autre chose, et l'autre évoque cent dix mots, ça reflète des représentations différentes. L'un, quand il parle de lecture-écriture, c'est dans un discours déficitaire où il dit « je confonds les lettres », où il parle du côté formel, l'orthographe, « je fais des fautes », etc. L'autre, quand il parle de la lecture-écriture, parce qu'il fait un atelier d'écriture, vous parle de chansons, de contes, de patois, etc - un lexique tout à fait différent, qui n'est pas du tout le lexique scolaire, mais un lexique autre. Ça témoigne également de représentations, de valeurs différentes par rapport à l'écrit. Or dans les groupes on a affaire à tout ça, et ces gens sont mélangés dans les collectifs. La composante socio-affective, permet de travailler sur ces aspects-là. Dans l'ouvrage - je ne

vais pas avoir le temps d'opérationnaliser - il y a un certain nombre de directions d'enseignement qui sont proposées, qui permettent de travailler cette composante socio-affective.

La composante socio-culturelle : lire et écrire c'est découvrir le monde. Plus on a des connaissances sur le monde, plus ça va mieux dans la lecture-écriture. Quand on lit et quand on écrit, on mobilise également des connaissances sur le monde. Là c'est donc toute la question de leur univers de référence, des écrits sociaux, des pratiques sociales, mais également la question du choix des textes sur lesquels on va travailler. Il y a une période où on était peut-être un peu trop fonctionnel, on travaillait sur les factures, sur les publicités... Maintenant, je vois dans la liste de supports, il y a un support – je ne sais plus comment il s'appelle, je le retrouverai – où ça consiste à proposer des activités de lecture et d'écriture à partir de « Pierre et Jean » de Maupassant. Même pour des publics faibles lecteurs. Il y a maintenant une ouverture, je pense que là on a beaucoup avancé sur l'ouverture des écrits sur lesquels on peut travailler. (...) Marie-Madeleine Coste, voilà.

Ensuite il y a la **composante pragmatique**. Elle est importante, c'est vraiment ce que nous a appris le courant communicatif et fonctionnel. Travailler sur des situations de communication, travailler sur les paramètres de ces situations de communication, sur les partenaires, sur les projets de lecture et d'écriture. Ça c'est un exemple, vous voyez, d'opérationnalisation de ce qu'on peut mettre derrière le pragmatique. La personne est dans un cadre communicatif qui est codé socialement et culturellement, on est bien obligé d'en tenir compte.

Ensuite il y a la **composante stratégique et métacognitive**. C'est l'apport du courant dont je parlais tout à l'heure qui a insisté sur l'aspect construction des savoirs et sur l'aspect stratégie mais également sur le métacognitif, c'est-à-dire sur la régulation de l'activité quand on lit et quand on écrit. Quand je n'y arrive pas, qu'est-ce qui se passe, pourquoi je n'y arrive pas, qu'est-ce que je dois faire pour que j'y arrive ? Donc des mots comme « régulation », « autocontrôle », « efficacité », « flexibilité » sont importants. Cela reste à creuser, on en est encore un peu aux balbutiements pour trouver des pistes didactiques pour travailler sur ces aspects-là. Dire aux gens « mais comment tu as fait pour trouver ? », « où est-ce que tu es allé chercher l'information ? », « et qu'est-ce que tu fais quand tu es en difficulté ? », « pourquoi tu n'arrives pas à dire ça ? », etc., c'est aussi une activité importante. Cela dit, ça peut marcher quand on met les gens devant quelque chose où il y a un petit obstacle. Il faut lire sur des choses qui sont, par rapport à la zone de développement, un tout petit peu au-dessus de ce qu'on peut faire tout seul.

J'avais fait un travail avec une étudiante où on avait fait lire les gens à partir d'un support extrêmement compliqué. Beaucoup de gens m'avaient dit : « Tu es folle, les gens ne sauront rien faire, déjà moi je ne comprends pas comment ça marche. » C'était un document qui avait été récupéré au Comité français d'éducation à la santé, où il y avait deux documents côte à côte. C'était un jeu, il y avait une petite fenêtre, vous tourniez un document qui était en dessous, et apparaissait une question, « est-ce que l'hépatite B est sexuellement transmissible ? », vous deviez dire oui ou non, et vous aviez la réponse en tournant le document, un texte apparaissait dans une fenêtre qui correspondait à la question. C'est un peu le type de support qu'on trouve quand on fait des achats, qu'on cherche du vin qui va avec le fromage, on a quelquefois des documents... C'est une roue, vous tournez la roue, et apparaissent dans des cases des choses. Les formateurs étaient plutôt habitués à diagnostiquer leur public en faisant des exercices à trous, des textes de closure, « remplis-moi la fiche ». Ils me disaient : « Tu es folle de proposer ça aux gens ». Très intéressant. Difficile, mais intéressant. Et là, on voit apparaître des stratégies de régulation quand ils sont confrontés à quelque chose à lire de cet ordre-là, où il ne suffit pas de lire... Bien sûr il fallait essayer de

comprendre la question, donc de lire la phrase avec la question, mais surtout il fallait comprendre comment fonctionnait le support. Qui est-ce qui l'avait écrit ? à qui il était destiné ? à quoi ça servait ? Il y avait un aspect réflexion sur le support de l'écrit qui était pour le coup, dans des dimensions à la fois pragmatiques et socio-culturelles. Mais en même temps, ça permettait de voir la stratégie. Qu'est-ce que la personne allait regarder pour dire que c'était un document qui venait de médecins, par exemple. On a eu des réponses farfelues. Ça portait sur la santé, donc la cigarette, le sida, etc. Il fallait trouver l'endroit à lire, et puis il fallait faire des opérations d'inférence. Parce que le mot santé n'y était pas forcément, donc il fallait se dire « qui est-ce qui a écrit ça ? », etc. Il y avait quand même beaucoup de choses en route.

Ensuite **la composante linguistique**. Evidemment elle va être très importante pour les débutants. C'est là qu'on s'aperçoit bien que les priorités vont être différentes selon les publics. Et la composante grapho-phonologique va être importante pour les publics débutants. Les mots-clés sont : « code », « système alphabétique », etc. Mais n'oublions pas non plus tout ce qui est morphologie, orthographe, syntaxe, etc. On parlait ce matin des problèmes de segmentation. En effet, même dans deux phrases, on a un cumul de difficultés d'ordre grapho-phonologique, mais aussi morphologique, syntaxique, lexical, et tout ça mélangé. D'ailleurs, analyser les erreurs devient difficile... Donc il faut travailler tout ça, et également le lexique.

Et enfin la **composante graphique et psychomotrice**, notamment pour des personnes qui sont débutantes en écriture et qui ont des problèmes pour tenir le stylo. Il y a aussi l'utilisation de l'espace graphique, de la feuille. Quand on demande aux gens d'écrire et qu'on leur donne une feuille vierge, vous avez ceux qui vont écrire tout en haut, sans marge, ils ont toute la place mais ils vont écrire trois phrases là-haut, et puis il y a ceux qui utilisent l'espace graphique. Ce sont quand même des choses qui sont aussi très importantes à travailler.

Donc travailler la lecture et l'écriture, c'est travailler tout ça en même temps.

Je n'ai pas le temps d'opérationnaliser. Simplement, dans l'ouvrage, vous avez des tableaux qui vous permettent d'essayer de voir un peu quelles orientations d'enseignement sont proposées, mais également quelles capacités sont envisagées.

La question des priorités selon les publics.

Il me semble que pour **les publics débutants**, les composantes importantes sont linguistique, grapho-phonologique et socio-affective. Mais il ne faut pas négliger non plus tout le reste. En fait il me semble que, si on veut reprendre nos histoires de modèles, le modèle 1 était centré sur le linguistique, le modèle 2 était centré sur tout ce qui était sémantique, contextuel, pragmatique, et aussi socioculturel, et laissait tomber complètement la composante grapho-phonologique, ou du moins, elle comptait peu. Si on veut travailler l'ensemble dans un modèle intégrateur, il faut travailler les six composantes dont je parle. Mais évidemment, c'est au formateur - et c'est là que jouent sa professionnalisation et sa formation - d'essayer de voir sur quoi il insiste avec tel ou tel public.

La difficulté, c'est que quelquefois vous avez un mélange de niveaux dans votre propre groupe. C'est-à-dire que vous pouvez avoir trois niveaux débutants, quatre niveaux avancés... C'est ça le problème. Là, c'est un peu un idéal. Dans un idéal, il faudrait qu'on ait un groupe à peu près homogène, et avec des débutants c'est vrai qu'il faut insister là-dessus. Mais il ne faut pas non plus négliger, même pour des débutants, la connaissance et la manipulation des écrits sociaux. Il ne faut pas oublier les apports du modèle 2. Je crois qu'il ne faut pas jeter à la poubelle ce modèle 2, il y a quand même des choses intéressantes. Et d'ailleurs les formateurs le savent et sont encore porteurs de ces choses-là. L'apprentissage de stratégies est

important aussi. Mais également l'identification des mots en contexte réel d'énoncé communicatif.

Je comprends bien qu'un psychologue qui cherche à travailler sur des processus fasse lire des non-mots. C'est normal. Mais nous, on ne fera pas lire des non-mots. C'est peut-être ce qui nous différencie, il y a peut-être un débat. Même si on insiste sur l'identification des mots, ils sont en situation, parce qu'on pense que faire du sens, c'est à la fois se baser sur le contexte et en même temps, prélever des informations graphiques. Cela dit, ça n'empêche pas qu'on puisse faire à un moment des entraînements. Entraînements au sens où pour vous entraîner à faire du vélo, vous faites du vélo en appartement, vous répétez le même mouvement, mais vous n'êtes pas en situation de faire du vélo dans les bois. C'est un peu ça. On peut faire de l'entraînement, mais autant que possible faire des liens entre les cours et la vie.

Pour **les niveaux intermédiaires** - encore une fois dans l'optique idéale où on a suffisamment de public pour faire des niveaux différents- la composante importante c'est la stratégie, parce que c'est là que l'automatisation d'un certain nombre de choses se met en place. On est dans une avancée au niveau de la lecture et de l'écriture. Donc on va insister sur le développement de la fluidité, de la flexibilité. Mais on va également insister sur tout ce qui concerne l'analyse des erreurs, revenir sur les erreurs avec les personnes, faire verbaliser les démarches. Je ne vais pas paraphraser, les composantes importantes sont celles-là. Mais il faut également stabiliser les connaissances grapho-phonologiques, il ne faut pas hésiter à revenir sur un certain nombre de choses, et élargir les situations de production écrite, travailler sur la valorisation du plaisir, le recul par rapport aux évolutions. Il faut vraiment accompagner ces évolutions, faire toucher du doigt ce qui va mieux.

Pour **les publics qui sont quasiment sortis de la formation de base**, on voit bien que ce qui va être prioritaire, et on le voit bien dans les supports qui sont utilisés par les formateurs, c'est tout ce qui est lecture de textes de plus en plus riches. Les aspects sémantiques, textuels, pragmatiques vont primer, et l'élargissement du champ des écrits. Notamment quand on fait lire des gens avec des extraits de Maupassant, c'est bien qu'on en soit là. On ne fait pas la même chose avec des débutants et avec des gens qui sont proches du CFG.

Evidemment on a l'impression que ça fait beaucoup, que c'est assez difficile de travailler l'ensemble de ces composantes. Mais il faut tendre vers cette prise en compte de l'ensemble de ces composantes, sinon on sera peut-être trop dans le modèle 1, peut-être trop dans le modèle 2, et on aura peut-être quelques difficultés à associer tout ça.

On a l'impression que certains supports sont dans un modèle 3, mais finalement il y a quand même un modèle 2. Par exemple, prenons le référentiel de certification pour les premiers acquis en français, **le DILF** qui vient de sortir - je l'ai lu il y a quinze jours. Les formateurs vont travailler sur le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration), ils vont devoir l'utiliser. C'est le **référentiel de niveau A1.1 pour le français** qui va être utilisé par le FASILD. Dans ce document, il y a une partie consacrée à la lecture et l'écriture, pour les tout débutants. Et on sent bien, je l'ai encore relu il y a deux jours, qu'on est vraiment à cheval entre un modèle 2 et un modèle 3. Les auteurs sont encore très fortement influencés par un modèle 2. Le DILF concerne des immigrés tout débutants, vraiment des gens qui sont analphabètes. Par rapport au Référentiel de Formation Linguistique de Base - pour les formateurs qui connaissent - on les emmène entre l'étape 2 et l'étape 3. En termes de compétences, c'est fait vraiment pour des débutants. On s'aperçoit par exemple que dans ce qu'ils appellent le **premier palier**, qui est nommé « la découverte », il y a énormément de choses au niveau de la reconnaissance globale, la mémorisation. Les auteurs ne prononcent pas le terme de reconnaissance logographique. La reconnaissance logographique, c'est

reconnaître les mots comme des logos. Il y a tout un courant à un certain moment qui disait : il faut d'abord travailler sur ça, faire reconnaître des mots de l'environnement globalement. Mais bien sûr ça s'épuise très vite, parce que le stock de mots que l'on peut reconnaître globalement, à part « sortie », « métro », « entrée »... on ne peut pas apprendre à lire comme ça. Mais pour certains, c'est une phase de démarrage. On va essayer de voir si les gens reconnaissent des mots. On sent bien que dans le premier palier - j'étais assez surprise - On dit : « il faut découvrir le principe alphabétique », et puis c'est tout, point. C'est-à-dire qu'il n'y a aucun détail sur comment on va le découvrir. Donc dans leur palier 1 de découverte, je trouve qu'on est encore beaucoup dans un modèle 2, c'est-à-dire une phase de reconnaissance globale, etc.

Dans le **deuxième palier** qui s'appelle « exploration », ils insistent par contre beaucoup sur le principe alphabétique. Ils prononcent le mot de conscience phonologique, parce qu'on en parle beaucoup, on dit que c'est tout à fait essentiel. Les auteurs disent « il faut travailler la conscience phonologique », mais ils ne disent pas tellement comment, il y a peu d'explications. Par contre, il y a un peu plus de place pour le grapho-phonologique. Mais ils insistent toujours beaucoup sur les supports authentiques, sur l'importance donnée au contexte, sur la mémorisation globale. Donc je trouve qu'on a encore quand même quelque chose qui est à cheval entre le modèle 2 et le 3.

Dans « l'appropriation », **le palier 3**, ils disent que le principe alphabétique doit être acquis, on va l'automatiser. Mais là aussi, on donne assez peu d'informations sur comment on va l'installer.

Donc j'ai un peu l'impression que dans cette proposition didactique on a un mélange de modèle. Il y a des paliers, ça n'est pas détaillé, mais il y a quand même un modèle sous-jacent, on a quelque chose qui se cherche entre le modèle 2 et le modèle 3. Donc ce n'est pas encore tout à fait clair, et c'est normal. Tout cela est encore en débat.

Ce qui est intéressant aussi, c'est d'analyser les supports existants, les supports qu'utilisent les formateurs, de voir ce qui est le plus utilisé et comment ? Il y a la question du support, et après il y a la question de comment on les utilise.

INTERVENTIONS DU PUBLIC

– Je voudrais poser une question, justement, concernant les supports. Parce que quand on fait de l’alphabétisation, on est au niveau vraiment b-a-ba, si je puis dire. Quand on part de zéro avec quelqu’un, et qu’on cherche quel support on pourrait prendre, on est très vite confronté à la pauvreté des supports. C’est-à-dire qu’on en est pratiquement – et on l’a fait – obligé de retourner à des méthodes qu’on utilise à l’école primaire, tout au début, CM1, CP, etc., où on a des méthodes soit syllabiques, soit globales, peu importe. Et quand on cherche, on ne trouve pratiquement pas de supports qui tiennent compte de tous les acquis qui ont été faits pendant toutes ces années, c’est-à-dire de méthodes qui englobent un peu à la fois la méthode globale, la méthode syllabique et le contexte.

V.L. : Il y en a quelques-unes. Par exemple GIRARDIN avait fait des choses aussi, une « Méthode d’apprentissage de la lecture pour des adultes immigrés, » qui tenaient compte des débutants. Je ne connais pas tous les supports, loin de là - certainement que certains en connaissent beaucoup plus que moi - mais il est vrai que dans les valises, ce qu’on appelle les valises de supports, on s’aperçoit qu’il y en a effet pléthore de supports pour des niveaux avancés ou des niveaux moyens. C’est beaucoup plus facile à construire, parce que, on va partir d’écrits, on va toujours trouver un tas d’activités à faire. Par contre, pour les débutants, il y a assez peu de choses. Je crois que là il y a une conception sur mesure, quasiment, à faire par les formateurs, en combinant, en prenant des choses un peu partout. Mais utiliser des supports de formation initiale de l’école, ça ne me semble pas adapté.

– Je peux vous donner un exemple, quand même. L’an passé, on a une dame qui est venue et qui ne savait rien, même pas les lettres, elle est venue deux ou trois fois, et elle a arrêté. C’était une dame maghrébine. Et cette année elle est revenue, et à notre grande surprise elle connaissait la plupart des lettres, et même elle arrivait à former des syllabes, et on s’est demandé comment le progrès avait été possible. En fait, quelqu’un lui avait fait cadeau d’une méthode, c’était la méthode Maisonny je crois, et toute seule elle s’était débrouillée avec cette méthode. Et elle l’a montrée aux autres, qui ont trouvé évidemment que c’était formidable parce qu’elle y était arrivée. Donc ils nous ont demandé si on ne pouvait pas repartir avec des méthodes très simples qui ajustaient comme ça consonne-syllabe.

V.L. : C’est-à-dire que la partie grapho-phonologique, il faut la faire, il faut la travailler. La difficulté, c’est de trouver des supports qui fassent un peu sens, aussi. On ne va pas apprendre à lire avec des phrases comme on a vu tout à l’heure ! Donc c’est essayer peut-être aussi de prendre des supports et de les arranger, de les simplifier, de partir de quelques énoncés courts. Mais c’est à construire. Je pense que là, sur les débutants, il y a énormément de choses que le formateur doit construire lui-même, en fonction des thèmes qui sont abordés, des discussions dans le groupe, etc. Evidemment, les activités d’entraînement, vous allez les faire, mais il faut bien partir de quelque chose. Vous ne pouvez pas arriver en disant « aujourd’hui, on va voir le A ». Ça me semble difficile. Il y a quand même des supports qui existent, mais qui ne sont pas édités, c’est ça la grosse difficulté. En fait on a un gros problème d’édition, dans notre domaine. Aucun éditeur n’est très intéressé. Autant les éditeurs se précipitent sur les méthodes, entre guillemets, les supports pour les enfants, autant on a beaucoup de difficulté à trouver des éditeurs. Donc ça circule, ça se photocopie entre organismes. D’où l’intérêt que

les organismes se regroupent et travaillent ensemble pour faire circuler les documents. Les CRI aussi ont un rôle à jouer dans la diffusion de ces supports, parce que je pense qu'il n'y en a peut-être pas beaucoup, mais il y en a peut-être plus qu'on ne croit.

Estelle CAYLA : A ce sujet, au Centre Ressources Illettrisme à Marseille, il y a en effet dans le centre de documentation des méthodes. Parce que justement c'est un peu un créneau pour les éditeurs. On a deux ou trois méthodes d'alphabétisation qui sont sorties, mais on s'aperçoit en fait que l'entrée dans l'écrit se fait beaucoup trop vite. L'alphabétisation au moins dans le titre. Mais il y a quand même une approche communicationnelle qui est intéressante, plus que de partir simplement du phonème, etc. Par exemple : « je lis, j'écris le français. Méthode d'alphabétisation pour adultes » (PUG) ou « Trait d'union » (Clé International).

V.L. : Oui, parce que CLE International, au départ, était orienté français langue étrangère, et dernièrement ils se sont mis un peu sur ce marché, entre guillemets, de l'alpha. Mais c'est vrai que c'est récent, parce qu'on est resté des années sans rien.

– Nous sommes **bibliothécaires**, et nous sommes inscrites dans la lutte contre l'illettrisme. C'est dans nos chartes, c'est dans le manifeste de l'Unesco. Nous aussi, nous essayons de compléter ce que vous faites. Je vais vous poser une question, je ne sais pas si vous pourrez y répondre. Nous, on a nos petites idées avec nos supports complémentaires à vos méthodes. Et on se disait, avec Laura, que nous, on s'inscrivait plutôt dans une démarche de lecture que dans une démarche d'écriture. Mais est-ce que vous avez pensé déjà, dans les composantes socio-pragmatiques, de travailler avec des partenaires ?

V.L. : Tout à fait. Je pense que c'est au cœur des évolutions des pratiques à l'heure actuelle. On s'aperçoit que cette composante socio-affective ou socio-culturelle, elle peut se faire avec d'autres partenaires. Il y a de plus en plus des liens, des cousinages entre tout ce qui est formation et ce que j'appelle intervention socioculturelle autour de l'écrit. Quand on voit le nombre de choses autour des festivals de l'écrit, ateliers d'écriture... On a par exemple, dans notre centre de Tourcoing, des associations, des partenariats avec des chanteurs, avec des gens qui font du théâtre, avec ce qu'on appelle des chœurs de lecteurs. Ce sont des gens qui appartiennent au domaine du culturel, ou de l'art, des intermittents du spectacle, etc. Il y a des partenariats et des cousinages tout à fait intéressants qui se mettent en place. Je pense que ce sont des choses qui émergent.

Une anecdote. Je fais partie d'un comité de sélection pour une grande entreprise qui fait du mécénat par rapport à l'illettrisme. On siège deux fois par an, il y a énormément de dossiers qui arrivent. Le mécénat, c'est surtout ne pas se substituer aux pouvoirs publics au niveau du financement, mais c'est d'accompagner, de faire des choses en plus. Et j'étais très surprise par le nombre de dossiers qui justement portaient sur ces interventions socioculturelles autour de l'écrit. C'est l'idée qu'on va accéder au monde de l'écrit par un autre biais que par le biais plus traditionnel de la formation.

Il faut aussi prendre un peu de recul par rapport à ces interventions, parce qu'on ne les a pas vraiment évaluées. Les projets, par exemple – il y a une rhétorique tout à fait particulière – regorgent de termes tels que : ça va permettre de redonner l'estime de soi, les gens vont trouver là un nouvel accès à l'écrit... C'est dithyrambique sur ce qu'on va faire, c'est normal, ils essayent de vendre leur projet. Mais reste quand même à évaluer l'apport de ces choses. Il ne faut pas que ce soit la récréation à côté d'autre chose. Et il faut travailler les liens entre justement ces interventions socioculturelles et le développement des compétences langagières.

Et là je trouve qu'il y a quand même une zone d'ombre. Ce ne sont pas les mêmes personnes qui interviennent puisque ça peut être un intermittent. Mais comment il travaille après avec le formateur ? comment le formateur travaille avec cette personne qui va mettre en musique des chansons, qui va, par exemple, travailler sur des textes faits par des gens et qui va les mettre en chansons ? Comment ça se travaille ? Là je pense qu'on a à creuser.

– Nous observons quand même que dans nos bibliothèques ou nos médiathèques, nous avons des mamans qui sont en formation auprès de gens comme vous, et qui viennent très timidement dans le secteur jeunesse avec leurs enfants, et qui utilisent le livre jeunesse, l'album. Alors c'est vrai qu'il y a des albums qui ressemblent un peu à ce que vous disiez tout à l'heure, vous avez la réponse derrière, qui sont très ludiques. Et il y a pour elles une gêne, parfois, de se retrouver avec un outil d'enfant dans les mains alors qu'elles sont adultes. Mais en tout cas, c'est déjà une excellente démarche.

V.L. : Oui, il y a ce qu'on appelle l'alphabétisation familiale au Canada, c'est-à-dire qu'en fait on touche les parents par le biais des enfants, on travaille avec les enfants, etc.

Claire CASTAN : Pour répondre à votre question, je rappelle qu'à la suite de la journée de l'année dernière, la première journée un peu régionale qu'on a faite sur l'illettrisme, il y a un **groupe de travail « Bibliothèque et illettrisme »** qui s'est formé avec des gens qui étaient à cette première réunion, à la suite de quoi on a déjà eu, si ma mémoire est bonne, trois réunions. Ce groupe s'est donné quelques objectifs, dont un objectif est de justement essayer de tester en situation réelle la bibliographie indiquée dans la **brochure « Faibles lecteurs »** faite par le CRI. L'intérêt était d'essayer de tester dans des bibliothèques cette bibliographie, en la faisant tester non pas uniquement par les bibliothécaires, bien sûr, mais en la faisant tester par les formateurs qui pouvaient travailler avec les bibliothécaires. On en est maintenant, à faire des critères d'évaluation, avec une problématique qui était : comment on identifie ces faibles lecteurs pour que ce soit plus simple dans les bibliothèques, sans évidemment stigmatiser ces faibles lecteurs. Avec des essais d'imagination demandés aux bibliothécaires. C'est un peu avancé à l'Alcazar puisqu'il y a des projets qui se mettent en place avec des groupes de formateurs. On n'a pas pour le moment d'autre idée d'évaluation, mais ça commence. Donc si vous voulez rejoindre ce groupe de travail, il faut contacter le CRI, puisque c'est un peu lui qui l'organise avec la DRAC -mais le CRI a plus de logistique que la DRAC à ce niveau-là -.

Cette action est en relation avec le **Plan de lutte contre l'illettrisme en région PACA** : dorénavant, le Plan comprend une fiche Culture et illettrisme. Auparavant, il y avait une part très large faite à l'emploi, ce qui est logique, à l'évaluation de l'illettrisme en région PACA, aux évaluations faites par l'Education nationale, mais il n'y avait rien sur ce thème général de Culture et illettrisme. On essaiera de faire la prochaine journée, l'année prochaine, puisqu'on s'est donné comme idée de faire au moins une journée par an, sur ce thème de Culture et illettrisme.

Je rebondis sur votre intervention. Les questions que vous posez sur les documents que les bibliothécaires peuvent proposer sont justement au cœur du groupe de réflexion qui s'est constitué, et avec des critères d'évaluation qu'on n'a pas encore faits, puisqu'on en est juste à proposer des pistes de réflexion en local, en sachant bien que ces évaluations ne peuvent se faire qu'en local. On avait demandé aux bibliothécaires participantes et aux formateurs participants, puisque le groupe est mixte, d'essayer déjà de faire un état des lieux dans l'endroit où ils sont, et de faire un partenariat au moins avec un ou deux organismes dans l'endroit où ils sont, et après, à partir de cette expérience pragmatique, de faire des critères d'évaluation. On s'était fixé cet outil de la bibliographie parce qu'il existe et qu'on voulait le

tester. Il y a eu un premier débat entre les formateurs et les bibliothécaires sur cet outil, sur les titres proposés, qui était déjà plein d'enseignements, puisque les bibliothécaires, étant lettrés, considéraient qu'il y avait de la littérature jeunesse qui pouvait être lue par des adultes sans aucune stigmatisation, je résume, et les formateurs mettant en avant la stigmatisation faite par les apprenants qui ne voyaient pas d'un bon œil, en tout cas il y avait un certain nombre de formateurs qui le disaient, qu'on leur propose, en tant qu'adultes, des ouvrages qui visiblement avaient été écrits pour des enfants. Je simplifie. (...) La discussion qui avait eu lieu sur ces titres, c'était très intéressant, la différence d'approche par rapport aux bouquins qui étaient présentés, des bibliothécaires que ça ne gênait pas du tout que ce soit des albums, et des formateurs dont un certain nombre étaient a priori gênés. Donc on retrouvait le contexte socioculturel, d'où venaient les gens, etc. On essaye de faire au moins deux ou trois réunions par an, donc j'espère que ce groupe va continuer, parce que ça montrait vraiment les points de départ différents de chacun. Là-dedans on n'avait pas l'apprenant, on avait les formateurs et les bibliothécaires.

– Je veux intervenir directement là-dessus, sur l'album. Je ne suis pas formatrice, je ne suis pas non plus bibliothécaire, je lis des livres depuis une vingtaine d'années. Depuis deux ans, je travaille avec un groupe de femmes qui sont analphabètes et d'autres qui ont appris à écrire et à lire dans leur pays. C'est un groupe donc hétérogène, et pour moi c'est très important. Donc je travaille avec l'album. L'album, c'est une œuvre littéraire à part entière, c'est du texte et des images. Avec le plaisir que j'ai de lire des livres, je pense qu'on communique une histoire, et dans ces histoires, tout ce qui peut porter sur la langue existe, est là. C'est vrai qu'après, par contre, je suis des formations auprès du CRI parce que justement il me manque quand même certaines bases. Mais je peux dire qu'on a quand même avancé ensemble dans ce groupe. C'est vrai que ça m'a paru indispensable aussi de mettre l'écriture avec cette lecture, et donc, comme j'ai aussi une formation d'arts plastiques, on travaille sur le dessin, l'art graphique. On a reçu Nathalie NOVI, et donc on avait changé le lieu avec ces femmes qui sont du Maroc, ou d'Algérie, ou de Tunisie. Nombreuses sont les personnes qui tissent également, qui font des tapis. On a travaillé sur le motif, par exemple, le motif graphique. On a changé un lieu comme ça, et on a travaillé sur le geste. Je crois que c'est tout à fait possible. Il ne faut pas croire qu'un album c'est pour les petits, un album c'est pour tout le monde, je lis également ces albums à des personnes atteintes de maladie d'Alzheimer et des personnes de grand âge désorientées, et je peux vous dire qu'on passe un très bon moment, et il y a plein de choses qui se passent avec ces livres.

– Juste sur ce point-là, et puis une autre petite intervention sur quelque chose de plus large. Il me semble aussi, on l'a déjà évoqué dans les réunions dont parlait Martine, il y a tout le volet aussi de l'album comme support à la fois d'activités dans le cadre de formations de base à visée parentale, soit de l'alpha, ou de la remise à niveau, ou du lettrisme, mais s'intéresser aussi à l'adulte qui est parent. Là, je pense qu'il y a une belle piste, notamment par rapport à ce dont parlait monsieur Besse ce matin, sur l'idée de pouvoir créer, d'outiller, de donner des instruments aux parents pour qu'ils aient des moments d'attention partagée, qu'eux aussi aient le droit, à un moment donné, parce qu'ils auront eu l'occasion de connaître un album, d'avoir pu un peu se familiariser avec, pour l'amener à la maison, partager, etc. Là on utilise le support album avec le parent sur le côté qu'il a d'intéressant, parce que justement il s'adresse aussi à l'enfant, et prioritairement à l'enfant. Je trouve que ça resitue bien les choses, et c'est valorisant au contraire, par rapport au fait d'infantiliser.

Autre point. Pour y avoir un peu travaillé aussi, souvent ça permet à des parents, parce qu'il y a des thématiques abordées comme le deuil, comme le divorce... d'avoir aussi de l'outillage pour parler avec son gamin de choses qu'on n'ose pas aborder directement. Je

trouve que c'est intéressant aussi par rapport à l'adulte parent de l'exploiter de cette façon-là. Voilà pour l'album.

Autre point, plus à titre d'information. C'est une des priorités de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme d'essayer justement de clarifier tous les enjeux qui existent dans le cadre des pratiques culturelles en matière de lutte contre l'illettrisme. Donc je vous signale qu'est paru un ouvrage, c'est le fruit d'une étude qui a été menée par l'Observatoire national des politiques culturelles à la demande de l'ANLCI en lien avec le Ministère de la Culture, qui s'appelle « **Action culturelle et lutte contre l'illettrisme** » et qui précise un certain nombre de choses qui sont intéressantes sur quels types d'activités existent, pourquoi, qui permettent d'y voir un peu plus clair sur la question, et qui est publié aux Editions de l'Aube. C'est quelque chose qui est en librairie, que vous pouvez vous procurer. Et il y aura une journée nationale organisée par l'Agence au mois de juin. On vous signalera quand le programme sera précisé, pour des gens que ça intéresserait, toujours sur ces questions d'action culturelle et lutte contre l'illettrisme.

– **L. B.**, bibliothèque hors les murs de la BMVR de Nice. Pour l'usage des albums, je voulais juste dire une astuce que nous avons trouvé avec ma partenaire formatrice alpha associative sur un public d'immigrants femmes, ne parlant pas français ou à peine français et commençant à apprendre à lire. Pour l'usage des albums, l'unique usage que l'on en fait est un usage à répercussion action citoyenne, à savoir que les femmes choisissent un album en bibliothèque, l'étudient pendant les cours et y compris chez elle, il y en a qui y passent la nuit à l'apprendre quasiment par cœur, pour le lire en halte-garderie et en école maternelle. C'est-à-dire qu'à ce moment-là, la parole des mères, et il faut voir les enfants qui s'accrochent à leurs jupes, les ayant reconnues comme des concitoyennes, la parole des mères est à égalité avec la parole du maître. Voilà, c'était juste une astuce dont je voulais vous faire part. (...)

– **C.C.** : Vous en avez aussi dans la bibliographie, des albums bilingues. Et multilingues, même. A Rue du Monde, il y a « Le tour du monde en poésie », c'est quelque chose que les formateurs adorent, comme ils ont des groupes assez hétérogènes avec des origines très diverses, c'est un album qui a énormément de succès.

DISCOURS DE CLOTURE par *Martine BLANC-MONTMAYEUR*

Conseiller du livre à la Direction Régionale des Affaires Culturelles

Je voudrais évidemment remercier Jean-Marie Besse et Véronique Leclercq. C'est une journée tout à fait passionnante et différente des journées de formation qu'on organise d'habitude, puisque c'est la première fois qu'on prend le risque, sur une journée, de ne donner la parole qu'à deux intervenants. Ce dont nous nous réjouissons. C'était une volonté commune quand on a fait cette réflexion autour de cette journée avec Claire, Guylaine et moi-même, c'était une volonté commune de pouvoir approfondir des sujets scientifiques, quitte à donner un genre de sujet organisé généralement par l'ABF, etc., qui sont tout à fait différents des formes habituelles. Le fait que vous soyez venus nombreux nous conforte dans cette idée. Je voulais évidemment remercier les deux intervenants pour la qualité de leur exposé et leur dire qu'ils ont répondu à nos rêves les plus fous, puisque c'était exactement ce qu'on voulait, en tout cas au niveau de la pensée de cette journée.

Le fait qu'on ait dû choisir, à cause de leur liberté, le mercredi qui est évidemment un jour honni par les bibliothécaires, parce que c'est vraiment le jour où ils ne peuvent pas quitter leur bibliothèque, par contre on s'en félicite, puisqu'il y a un nombre d'enseignants important dans la salle, et on n'a pas l'habitude non plus, à des journées organisées plutôt côté culture, d'avoir un nombre d'enseignants aussi importants. On n'a pas le temps de profiter de cet échange. Il y a des formateurs aussi, et on s'y attendait. Donc s'il y a des enseignants qui veulent rejoindre ce groupe, qu'ils envoient leur nom au CRI, et on essaiera de faire une réunion en septembre, à mon avis, du groupe pour savoir où on en est des petits essais qu'on avait lancés dans les réunions précédentes. Je ne sais pas s'il faut continuer des mercredis pour qu'il puisse y avoir les enseignants à défaut des bibliothécaires, c'est vrai que c'est quelque chose d'un peu compliqué. En tout cas merci à tous ceux qui sont venus y compris de loin, et qui étaient plus à l'heure que moi qui ne viens que de Marseille. On espère que cette formule un peu dense vous a plu. Et encore un immense merci aux deux intervenants, on les fera sûrement revenir, ou en tout cas on va envoyer leur nom à tout le monde si jamais ils manquent de demandes d'intervention, ils en auront encore un peu plus après leur passage en PACA.