

L'ANALYSE DES ÉCRITS

Anne MAHÉ

Notre précédent numéro (AL n°44, déc.94, p.48) faisait écho au stage intitulé *Évaluation d'une politique de lecture dans un organisme de formation* organisé par l'AFL, dans le cadre du dispositif de formation des formateurs du FAS. L'article annonçait une suite consacrée à l'analyse des écrits pédagogiques en cours dans un organisme de formation. Anne Mahé tente ici de faire le compte rendu synthétique de l'analyse réalisée sur les écrits de l'organisme échantillon transmis par une équipe de formateurs participants au stage.

On s'en souvient, l'objectif de la première étape de travail est fondé sur l'hypothèse selon laquelle les écrits qui circulent dans l'organisme de formation sont significatifs du rapport à l'écrit promu par l'organisme auprès du public qu'il accueille. Précisons dès à présent la portée relative du travail d'analyse des écrits. À partir du questionnement de départ, apparaissent, si ce n'est des réponses définitives, du moins des résultats d'analyse qui constituent autant d'hypothèses nouvelles soumises à vérification lors des phases ultérieures de l'audit et ce au travers d'autres observations (séquences de lecture, recensement des activités liées à l'écrit, évaluation des performances). Mais avant de parler de résultats, nous voudrions décrire et expliciter la méthodologie générale, les critères de choix du corpus de textes, et les procédures d'analyse appliquées à ces discours.

1. La méthode

L'analyse des "discours" en cours dans l'organisme considéré a été effectuée avec l'assistance informatique du dernier né des logiciels de l'AFL, **L'Analyse de textes**¹. Dans l'ensemble des informations que le logiciel est en mesure de fournir, nous n'avons retenu que celles concernant le lexique ; autrement dit l'emploi d'une terminologie sur la lecture et l'écriture dont on fait l'hypothèse qu'il est significatif d'une certaine conception de l'écrit. Le traitement lexical que nous avons choisi d'opérer est simple et ouvre deux pistes. D'une part, une statistique des fréquences d'emploi des mots présents dans les textes à partir de laquelle le logiciel identifie les thèmes et les champs couverts par le ou les textes analysés. D'autre part, un travail sur les occurrences de mots choisis comme significatifs du champ de préoccupation permet de tenir compte du contexte d'emploi de ces mots.

Dans l'état actuel des recherches et de l'instrumentation en matière d'analyse des discours, l'approche lexicale est une option que les linguistes semblent avoir privilégiée ces dernières années. Soulignons en tout de suite les limites puisque cette approche automatisée n'est pas en mesure de mener un travail sur la forme stylistique et syntaxique du texte. Cette restriction faite, nous voudrions noter que les critiques formulées à l'encontre de l'approche lexicale ne sont justifiées que dans la mesure où cette dernière serait exclusive et ferait l'impasse sur l'analyse qu'effectue "à l'oeil nu" tout lecteur. Ceci posé, l'analyse statistique du lexique offre les conditions d'une lecture froide des textes, insensible ou indifférente au dispositif argumentaire de l'auteur et neutralisant les intentions et interprétations du lecteur. Il apparaît que cette sorte de "lecture automatique" permette d'objectiver ce qu'on entend par "lire entre les lignes".

¹ Plusieurs articles sont parus dans notre revue à son sujet. M.Claude Doquet : **ELMO 2 000, outil de lecture méthodique** (AL n°37, mars 92, p.26) Denis Foucambert : **Un logiciel d'aide à la lecture méthodique** (AL n°37, mars 92, p.28) **L'avenir d'ELMO 2 000 et de ses modules** (AL n°38, juin 92, p.52)

2. Les matériaux

L'organisme témoin nous a fait parvenir un abondant matériel de travail rassemblant une grande variété de types d'écrits. L'ampleur de la tâche relativement au cadre nécessairement limité d'un stage nous a conduit à faire des choix. Commençons par décrire le matériel que nous n'avons pas, à regret, soumis à l'analyse :

- la sélection de revues dont n'a été transmise que la première page de titre et où l'article de "une" est incomplet. Notons qu'un tel ensemble de titres de revues est indicatif des types de réseaux institutionnels dans lesquels s'inscrit l'organisme ; à savoir, le "réseau de la formation" et des centres d'informations sur la formation, le "réseau de l'illettrisme" et ses structures associées telles que le GPLI et les centres ressources illettrisme, enfin le "réseau du social" avec les ASH (Actualités Sociales Hebdomadaires).

- les outils d'évaluations composés de tests qu'aucun élément ne met en relation avec un quelconque référentiel théorique. Il y aurait avantage à mener une analyse de discours sur les préfaces, textes introductifs ou mode d'emploi de ces instruments mais ces éléments n'étaient pas à notre disposition.

- des bibliographies ou listes d'ouvrages sans indications de contenu. Pourtant, là encore, un travail systématique pourrait recenser (en termes de fréquences notamment) les institutions de références, les éditeurs, les auteurs, et le lexique employé dans les titres.

Dans l'ensemble des textes exploitables, nous distinguons trois corpus de discours définis par la situation de communication, le rapport auteurs/destinataires :

- Les textes qui s'adressent aux stagiaires : ce sont les écrits supports de l'apprentissage et/ou les écrits visant à informer les stagiaires sur les activités de l'organisme.

- Les textes produits par les stagiaires à l'intention de divers lecteurs : eux-mêmes, d'autres stagiaires, les formateurs, ou d'autres partenaires de la formation tels que des intervenants.

- Les textes produits pour et par des "formateurs". Au sens large de ce mot, nous associons les animateurs de la formation et les auteurs d'ouvrages pédagogiques.

Finalement le corpus exploité, environ 25% du matériel réuni par l'organisme témoin, appartient à la troisième catégorie de textes². Dans la limite du temps qui nous était imparti, nous avons préféré approfondir un type d'écrit plutôt que de papillonner sur la diversité. De plus, sous l'angle d'analyse choisi, il nous a paru intéressant de privilégier la recherche sur le discours (explicite ou implicite) des acteurs et des instigateurs (conscients ou non ; internes ou externes) de la politique de lecture menée par l'organisme. À l'intérieur de cette catégorie de textes, l'analyse porte plus précisément sur 3 types d'écrits :

A. Des projets d'actions de formation : un stage visant la qualification sociale et pré-professionnelle d'un public FLE ; une formation pilote intitulée "adaptation gardiennes d'immeubles" ; les objectifs de développement concernant le secteur stage de l'organisme.

B. Des bilans d'actions : concernant un stage illettrisme, un stage AIF intitulé "Français de l'accueil des services de la vente", le stage "gardiennes d'immeubles", et une action "pôle d'insertion" du dispositif CFI jeunes.

C. Des textes de présentation ou d'introduction à des outils et méthodes pédagogiques : préfaces, introductions, documents d'annonce concernant les guides de lecture de l'AFIFA ; la méthode FLE *Sans Frontières* ; un matériel de l'UNAPEC intitulé *Relire, outil pour une continuité des apprentis-*

² Nous soulignons cet aspect qui montre le gros travail de recensement réalisé par les formateurs et leurs collègues dans l'organisme.

sages en lecture ; la fiche de présentation du matériel intitulé *Formation lecture* diffusé par Nathan ; une présentation du programme d'enrichissement instrumental, intitulée *PEI et illettrisme* ; la présentation d'un atelier d'écriture intitulée *Oser écrire*. Par commodité, ajoutons les notes pédagogiques rédigées par des formateurs pour décrire leurs séquences de travail. Bien que ce dernier sous-groupe de textes soit de nature différente des "préfaces", il a été, dans l'analyse, associé au précédent à cause de son faible volume.

3. Quelques observations

Afin de ne pas lasser le lecteur, nous lui épargnons la lecture des tableaux statistiques³. D'autant plus qu'un commentaire systématique de ces données risquerait de figer l'analyse dans les limites et les faiblesses de toute pratique systématique. Nous préférons résumer l'analyse autour de trois observations illustrées parfois de chiffres.

Sur l'ensemble du corpus analysé, le "dictionnaire" par fréquence isole 4 mots désignant le rapport à l'écrit : *Lecture, texte, sens, écrit (comme nom et adjectif)*. Notons que les mots *lecteur, écriture, écrire, lire*, pourtant significatifs du même thème d'investigation, n'ont pas été retenus, soit à cause de leur faible fréquence d'emploi dans l'ensemble des textes, soit parce que leur emploi associé dans les textes les fait apparaître, le plus souvent en titre de paragraphe (exemple "Module lire-écrire"). En revanche, le mot *lecteur* n'est employé que dans deux textes appartenant à la catégorie des préfaces : l'introduction du Guide de lecture de l'AFIFA et le texte de présentation d'un atelier d'écriture. Selon nous, cette relative absence est significative du rapport à l'apprentissage de la lecture ou du rapport au lecteur potentiel qu'est un stagiaire par ailleurs désigné comme illettré, quand le terme qui désigne l'objectif visé, devenir "lecteur", n'est pas employé. Même remarque sur le mot *écriture* dont la fréquence d'emploi n'est significative que dans un texte de cette même catégorie, le matériel de chez Nathan. Le mot est significativement "absent" du descriptif d'un atelier d'écriture et de l'ensemble des textes concernant projets et bilans d'actions. On parle d'écrit mais pas d'écriture. Il se pourrait, comme on le verra plus tard, que les auteurs préfèrent s'intéresser à des objets plutôt qu'à des processus. Ces derniers requérant sans doute une posture de recherche et des outils plus complexes. Quant au mot qui désigne l'action, le verbe *lire*, lui non plus n'existe pas, ni à l'infinitif, ni dans sa forme conjuguée. Tout se passe comme s'il s'agissait d'apprendre un non-acte...

Si l'on compare les dictionnaires des textes relatifs au projet et au bilan d'une même action intitulée "Gardiennes d'immeubles" on note qu'il est davantage question du rapport à l'écrit lorsque l'action est à l'état de projet (32 occurrences de termes traitant de l'écrit dans le bilan contre 21). Ce qui serait le signe que la réalité a infléchi sensiblement les objectifs vers davantage de professionnalisation que de remise à niveau. De même, le rapport à la notion de formation apparaît différemment dans les deux textes. Quand l'action n'est encore qu'un projet, les termes employés insistent sur l'aspect pédagogique, sur le fait d'apprendre. À l'heure du bilan, on parle plutôt d'évaluation et paradoxalement, apparaissent les mots *stage* et *projet*. La manière de désigner les acteurs subit elle aussi quelques modifications. Quand on les imagine, on parle de *gardien*, de *personne*, de *groupe* ou de *formateurs* ; une fois l'action terminée, ce ne sont plus que des *participants*.

Quand on observe les contextes d'emploi des mots-centre⁴, sur l'ensemble du corpus de textes destinés aux formateurs, le point de vue de l'analyste marqué par les thèses de l'AFL avance un certain nombre de remarques. Si au moment où elles sont formulées pendant le stage, ce sont des questions ou des hypothèses qu'encore une fois les étapes suivantes sont censées vérifier, notons dès à présent qu'aucun élément n'est venu les démentir ou les remettre sérieusement en question.

³ tableaux que nous tenons à la disposition de nos lecteurs intéressés.

⁴ Le lecteur assidu et attentif des A.L. aura fait le rapprochement avec l'étude du plan lecture d'une municipalité de la région parisienne et dont le n°39 (sept.92, p.36) rendait compte dans un article intitulé Evaluation d'une politique de lecture communale.

Rappelons ces mots-centre choisis pour leur appartenance évidente au champ de préoccupations et leur fréquence dans les textes analysés : *Lecture, texte, sens, écrit* (nom et adjectif). Il faut d'abord noter que l'usage de ces mots, leur contexte d'emploi ne subit quasiment aucune variation selon qu'ils figurent dans le descriptif d'un projet, d'un bilan d'action ou d'une préface même si le registre lexical de cette dernière catégorie de textes est plus riche. S'il est vrai que ces mots recouvrent des notions relativement stables, on ne peut que souligner l'unanimité des conceptions et des représentations entre les chantres du discours pédagogique (les auteurs de méthodes) et les concepteurs et acteurs de la formation. En effet, ces mots subissent, dans leur environnement contextuel, la pression du pédagogique, du rapport à l'apprentissage. Par exemple, quand on parle de lecture on parle aussi d'*objet* ou de *support* (d'apprentissage), d'*outil*, de *guide*. Les préfaces l'emploient également pour désigner un objet, mais cette fois l'*objet* est *théorique* et permet de discriminer des conceptions. Bref la lecture, si elle n'est pas objet de recherche, elle est d'abord un objet d'apprentissage. Ce n'est pas une pratique et de ce fait il n'est nulle part question de situation de lecture encore moins de raisons de lire puisque l'action même de lire, on l'a vu, n'a pas sa place... Tout au moins dans les discours. Si l'on emploie le mot *écrit*, ce n'est jamais non plus un verbe. Il sert à exprimer la notion de *passage* à laquelle tous les auteurs semblent très attachés. On *pass*e à l'écrit ou *par* l'écrit, en venant de l'oral bien sûr. Si cette notion de passage induit une réflexion sur la spécificité de l'écrit, celle-ci se définit par rapport à l'oral mais l'oral de la langue, du français. Spécificité au sens où l'on n'écrit pas comme on parle. En tant qu'adjectif il sert à qualifier la langue écrite par opposition à la langue parlée. Et si les adjectifs qui définissent le plus souvent l'écrit sont *professionnels* ou *sociaux*, c'est dans les bilans qu'on les emploie ; comme si la réalité de l'action et du public infléchissait là encore les objectifs vers des dimensions plus sociales que strictement pédagogiques. Et si l'analyse lexicale ne consistait qu'à s'intéresser aux mots absents ? Ici le mot système n'est pas associé à écrit. Si l'on considère maintenant les contextes d'emploi du mot texte, les choses se confirment : dans les projets, le texte est une *production* et implique de se doter d'un *équipement* spécifique. Dans les bilans, avec le recul, on a les moyens de les qualifier, ils sont *simples* et *courts*. Dans les préfaces le texte est défini comme un *instrument de communication* et l'on utilise l'expression *situation de rencontre* (avec un texte). Mais le texte est encore un *support à exercices*. Il n'est donc pas question de critique, d'opinion, de point de vue, ni d'effets produits sur un lecteur, d'ailleurs il n'est pas question non plus d'auteur. Quant au mot sens, il semble poser des *problèmes d'accès*, marquer des *manques*. L'observation du contexte ne semble pas le rapprocher du mot texte, mais plutôt d'éléments de celui-ci tels que la *phrase*, ou le *mot*.

4. Finalement, par rapport au questionnement de départ.

Nous posons 5 questions pour interroger une politique de lecture et la cohérence d'une action menée en matière d'écrit. Je me propose de les reprendre dans l'ordre pour formuler vis à vis de chacune, remarques, hypothèses et interrogations issues des observations décrites plus haut mais en tentant d'y intégrer les observations faites "à l'oeil nu" sur tous les textes y compris ceux que l'analyse statistique n'a pas traités. Les citations y renvoient.

A - À travers le rapport à l'écrit de l'organisme, quelles représentations, quelle conscience les gens peuvent-ils construire vis à vis de la nature et des enjeux de l'écrit ?

Du côté de la nature de l'écrit, il semble que l'écrit se définisse par rapport à l'oral. S'il y a conscience d'une spécificité, elle a tendance à se définir plutôt par rapport à la langue, au français (les modules lire/écrire apparaissent souvent sous la rubrique "français"). La nature de la langue écrite, de l'acte lexique n'est pas définie en tant que telle. On parle du "passage à l'écrit" : de l'oral on passe à l'écrit et les modalités de ce passage relèvent d'un entraînement en grammaire. Et si l'on est conscient de la nature transversale des acquisitions linguistiques, c'est qu'il s'agit, pour ne pas refaire comme à l'école, de les faire expérimenter dans tout le parcours de la formation "*dans des styles d'interactions différents, (...) nos méthodes actives de français loin d'exclure grammaire, vocabulaire et orthographe, les renforcent plutôt, mais de façon transversale*". Le public relève d'un "*impératif besoin d'un travail de communication orale et du passage par l'écrit*". Il s'agit de "*parfaire la pratique du français oral/écrit, travail en amont de toute recherche active d'emploi*". De ce fait, l'écrit, comme la langue, semble avant

tout un instrument de communication et d'expression *"les stagiaires ont su mettre à profit la diversité des scénarios pédagogiques visant la fluidité de l'expression : exercices structuraux, mises en situation, recours à la vidéo"* ; *"situations d'échange oral autour de thèmes et à partir de l'outil audiovisuel "En un Mot" : du visuel à l'oral, de l'oral à l'écrit : formalisation écrite du français parlé - décalages - difficultés."*

Du côté des enjeux, on l'a vu dans l'analyse des contextes, il semble que l'écrit, la lecture soient d'abord des objets de *travail*, et d'*apprentissage*" voire d' *"effort"*. C'est bien l'objectif de formation qui motive tous les rédacteurs qu'ils soient formateurs ou auteurs d'ouvrages pédagogiques. L'insistance faite sur la pénibilité de l'apprentissage en lecture est sans doute à mettre en rapport avec la manière dont est caractérisé, par ailleurs, le public destinataire de ces actions où les mots *illettrisme, difficultés, problèmes, résistances, blocages, obstacles* ne manquent pas : *"Les problèmes avec l'écrit vont des difficultés de déchiffrement au problème de l'accès au sens, en passant par la grande lenteur dans la formation des lettres, le recopiage sans compréhension, l'incohérence etc. "* . *"Tous ces travaux donnent lieu à un passage à l'écrit : travail de lecture, effort de rédaction"* ; *"l'action à ce jour est conforme à son projet s'agissant de débloquer les résistances à l'écrit..."*. La mise à jour de ces problèmes est une priorité *"La formation comporte nécessairement un temps d'expression des difficultés liées à la situation d'illettrisme et aux stratégies mises en jeu pour la contourner"*. Étant donné le diagnostic, et en toute logique par rapport à la manière dont on caractérise l'écrit, les enjeux de l'écrit se lisent davantage en fonction de ceux de l'apprentissage adapté à un tel public qu'en fonction d'enjeux spécifiques attachés aux fonctions de l'écrit. D'un côté, on a tendance à privilégier l'abord des écrits sociaux, professionnels, fonctionnels : *"travail des écrits fonctionnels (sociaux et professionnels) en lien avec la réflexion sur l'illettrisme"* ; *"la nécessité d'un travail systématique du français de base, oral et écrit, appliqué à des situations quotidiennes (français de l'adaptation, écrits fonctionnels sociaux) et transférable à des situations professionnelles"* ; *"renforcement des compétences à l'écrit (notamment les écrits fonctionnels sociaux et professionnels) ; "... développer une aisance avec les écrits sociaux et professionnels, tant du citoyen que de la gardienne"*. C'est l'écrit instrument de socialisation et condition d'insertion sociale et professionnelle. De l'autre, sans doute pour équilibrer l'aspect rébarbatif de ces objectifs fonctionnels, on ménage d'autres contacts avec l'écrit, plus ludiques, davantage versés vers l'imaginaire, le poétique : *"plaisir et nécessité du lire-écrire"* ; *"jeux d'écritures"*, *"l'aspect poétique, créatif : visant à développer le plaisir de communiquer, de lire et d'écrire."*

Nous le disions plus haut, c'est par l'absence que brillent les conceptions de l'écrit. Pour caractériser les spécificités de l'écrit l'AFL insiste sur la notion d'écrit outil de pensée, instrument des capacités abstraites, instrument de théorisation, de mise à distance, vecteur d'analyses et de points de vue sur les choses et le monde. Ce vocabulaire est quasiment absent des écrits observés et si l'on emploie le mot *abstraction*, il concerne les activités mathématiques...

B - Rôle de l'évaluation dans l'appropriation du projet d'apprendre à lire.

Dans l'ensemble des textes fournis, aucun ne traite spécifiquement de la question de l'évaluation. En revanche, nous disposons d'une batterie d'outils, tests et autres exercices utilisés pour évaluer les compétences et les performances des stagiaires. Nous le disions plus haut, il aurait été intéressant d'interroger les discours théoriques des concepteurs d'outils d'évaluation. En l'absence de ces données et "à l'œil nu", les outils semblent proposer une pratique de l'évaluation visant le positionnement des capacités du stagiaire. Ce qui frappe, c'est la relative diversité des approches évaluatives. Cette diversité est sans doute significative de la pluralité des pratiques pédagogiques en matière d'apprentissage de l'écrit (c'est ce que confirmera en partie le descriptif des séquences pédagogiques). Dans l'ensemble, la majorité des tests portent sur l'évaluation de la maîtrise de la langue (exercices de grammaire). On remarque également la part belle accordée à la lecture d'images et à l'illustration de celles-ci par l'écrit. Ce qui confirme ce que nous notions à propos des conceptions de l'écrit : l'écrit comme retranscription de l'oral ou illustration descriptive de l'existant. Il faut noter également le souci de concevoir des épreuves évaluant des compétences ayant rapport avec des situations quotidiennes (repérages dans l'annuaire, lectures de plans). À tout cela s'ajoutent des tests portant sur la compréhension de textes et sur l'évaluation des performances en vitesse de lecture. Par ailleurs, les projets d'action mentionnent ce qui concerne, du point de vue du stagiaire, le suivi de l'action. Des modules s'y consacrent : *"permettre un*

*recentrage hebdomadaire des participants... sur (la place du stagiaire) dans la formation et sa progression (comportementale et au regard de la langue, autour de l'entreprise... quelle orientation à la fin du stage". Un livret de suivi accompagne cette réflexion. On ne sait rien de ses modalités d'utilisation ni de son rôle dans la formation du point de vue du rapport à l'écrit. Mais l'évaluation concerne aussi les actions menées ; les bilans sont l'occasion de faire le point. C'est ainsi que l'analyse lexicale de ces textes fait apparaître des termes tels que *jugement, évaluation, atteindre* (des objectifs). Néanmoins la question reste ouverte quant au rôle de l'évaluation dans un projet d'apprentissage. Le livret de suivi, son rôle et les modalités de son appropriation par les stagiaires serait une piste à explorer.*

C - Comment l'écrit entre en résonance avec, en amont, les problèmes des gens, en aval, avec les écrits externes.

Pour les raisons indiquées plus haut, nous ne disposons d'aucune analyse systématique sur les écrits rencontrés par les stagiaires ni sur les écrits produits par eux. Encore une fois, nos sources d'informations concernent les discours. On l'a vu, formateurs et préfaciers caractérisent "les problèmes des gens", les préoccupations supposées des stagiaires en termes de difficultés d'insertion sociale et professionnelle auxquelles s'ajoutent les résistances face à un langage écrit qu'on maîtrise mal. Le système de "résonance" s'effectue autour des écrits sociaux. Par ailleurs, le projet professionnel joue comme un thème de rencontre avec la presse et la littérature. Des rencontres s'organisent aussi avec des textes produits par d'autres stagiaires (recueil de textes édités par le CLAP). Tout se passe comme si on négocierait mieux les "résistances" en travaillant sur les textes produits par des pairs. Textes débutants, peu exigeants du côté des niveaux de langue, textes descriptifs très proches de l'expression orale (ce sont souvent des dialogues), respectueux du chronologique, rédigés à la première personne. On note l'absence (dans le corpus fourni) de textes d'opinions, traitant de points de vue sur, en recherche d'explication ou d'analyse.

D - La nature des aides techniques qui opposent une pédagogie centrée soit sur le système de correspondance, soit sur la spécificité de l'écrit, sur le fonctionnement de la langue écrite et celui d'un texte.

Les intentions de travail dépassent le simple déchiffrement "... *C'est l'objectif à atteindre et non le poussif décryptage de graphèmes dénués de sens*". À notre connaissance, aucun test ne repose sur l'approche strictement syllabique. Les aides et l'entraînement semblent concerner plutôt le fonctionnement grammatical de la langue. Nulle part n'est fait mention de l'approche globale d'un texte, d'une exploration des types de textes, ni du fonctionnement de la langue écrite. Une préface signale les aspects visuels de l'écrit et si certains tests évaluent la vitesse de lecture, aucun module ne semble prévu pour entraîner les stratégies, l'assurance d'une lecture efficace et flexible.

E - Les situations de production d'écrits (types de consignes d'écriture, types de supports, destinataires, raisons d'écrire, modalités de production).

C'est l'impasse que nous avons choisi d'opérer, puisque encore une fois, l'analyse n'a pas porté sur les productions de stagiaires. Pourtant, projets et bilans font état de modules fonctionnant en atelier d'écriture. Un simple survol de ces productions laisse voir qu'elles sont soutenues par une remarquable qualité des supports, (impression, mise en page, illustrations). Ce sont des écrits achevés, travaillés, certains ont fait l'objet de réécriture. Mais leur analyse reste à faire ainsi qu'une sorte d'enquête fine sur leur situation respective de productions.

En guise de conclusion, provisoire puisque nous évoquons la première version de ce stage, nous voudrions souligner les points perfectibles.

Ce travail d'analyse a été réalisé pendant l'intersession par l'AFL. Lors du regroupement les stagiaires en ont été informés. Placés devant le fait accompli, réduits au statut de consommateurs de résultats. Sommés, même involontairement, de justifier ou de défendre les conceptions que révèle l'analyse ; avec en supplément l'agacement que peut susciter un discours qui se pare de la caution scientifique et ce, même si la formatrice n'en avait nullement l'intention. Dispositions ainsi créées qui favorisent moins les prises de consciences que les résistances trop faciles. Bref, contradiction flagrante avec les discours de l'AFL qui parlent de formation s'il y a production de savoirs ! Le prochain stage ou l'audit lecture qui se déroulera dans un organisme devra associer davantage les formateurs à l'investigation et

à la démarche de recherche. De même, comme nous l'évoquions dans le précédent article, les stagiaires auraient leur rôle à jouer mettant ainsi en oeuvre les moyens de s'appropriier le projet d'apprendre.

Reste que, nous le disions plus haut, les observations effectuées sur les discours n'ont pas été démenties par les analyses ultérieures concernant les types d'activités et les séquences pédagogiques. D'autres travaux d'observations entrepris par ailleurs à l'AFL vont dans le même sens : statut de lecteur ignoré, spécificité du système écrit sous-estimé, représentation misérabiliste du public faible lecteur, forte pédagogisation d'un savoir au détriment d'une pratique et des raisons de celle-ci. Rien de bien neuf, somme toute.

Anne MAHÉ