

réfréner son besoin de compassion

"L'analphabétisme n'aurait-il vraiment plus aucun rapport avec la misère, l'endettement, l'écrasement des uns par les autres ?" J. Foucambert

Le fonds discursif

Il est courant, en formation, de faire l'état des représentations ou des discours ambiants : sélection de mots-clés, par exemple, qui, classés, regroupés, dévoilent les idées préconçues qu'il s'agira de déconstruire ou de nuancer, selon, bien souvent, les représentations du formateur ou tout du moins de ce qui sous-tend son projet de formation. Nous ne prétendons pas échapper à cette règle et, en préparant ce stage, c'est aussi des représentations, des discours que nous avons mobilisés, références dont l'esprit peut se lire dans ces extraits du premier texte du dossier que cette revue avait réalisé pour l'Année Internationale de l'alphabétisation :

"Dans la longue marche de l'humanité, tout se passerait comme si certaines régions du monde vivaient déjà au XXI^e siècle et d'autres étaient encore au XIX^e siècle ou au Moyen-Âge. On sait combien cette vision paisible des peuples inégalement avancés sur la grande route de l'histoire permet de ne rien dire des voleurs de grand chemin ! L'inégalité actuelle des développements ne provient pas du réveil tardif de certains peuples : elle est le résultat des relations que les uns ont imposé aux autres depuis plus de trois siècles et encore plus implacablement aujourd'hui : les traites des banques ont remplacé la traite des noirs. (...) L'hébertude des analphabètes faméliques du Sahel n'a d'égal que l'abrutissement des Européens qu'on invite, à chaque veille de vacances, à se jeter sur leurs hebdomadaires pour y découvrir le régime qui doit les amaigrir. Quel que soit le versant de la planète, les électro-encéphalogrammes sont aussi peu escarpés, mais pour des raisons différentes."

"Le piège du réalisme et de l'urgence poursuit ses ravages dans les pays en voie de développement de la même manière qu'il frappe les analphabètes des pays industrialisés. Le piège ? Croire qu'il faut commencer, pour les plus démunis, par le plus élémentaire. D'abord apprendre à se débrouiller dans

le métro ou à comprendre le mode d'emploi de la pompe du puits, à rédiger un chèque ou à solliciter, par écrit, un droit élémentaire, à consulter les offres d'emploi... Utiliser l'écrit pour transformer l'ordre du monde, ce sera pour plus tard si on en a encore l'idée, pour quand on aura appris presque rien mais surtout pas n'importe comment afin de ne retenir comme seul sens de l'écrit que la manière dont on a été enseigné : l'ordre et la discipline, le mérite individuel et le respect du savoir, la gratitude pour nos bons maîtres qui se sont donné tant de peine, la place en bas d'une échelle d'autant moins contestée que les enfants y réussiraient peut-être mieux après tous les sacrifices faits pour eux." (1)

Nous avons dû réfléchir avec les formateurs aux possibilités de ne pas piéger ceux qui attendaient tant de ces "bons maîtres" que nous n'allions pas manquer d'essayer d'être. Choisir les textes, en conduire la lecture, parier sur nos savoirs communs, sur nos forces aussi, rien (ou si peu) n'a échappé à notre bonne volonté, brisant chaque fois notre belle détermination à refuser l'ascension du simple vers le complexe. Toutes nos situations didactiques portent si profondément la marque de notre compassion dès qu'il s'agit de publics en difficulté que nous avons bien dû, à froid, nous demander pourquoi, si nos représentations affichées étaient bien du côté de l'utilisation de l'écrit pour "changer l'ordre du monde", nos pratiques, elles, obéissaient si naturellement à la croyance qu'il valait mieux "commencer, pour les plus démunis par le plus élémentaire". Cet article voudrait, en présentant les chemins empruntés, réfléchir aux autres voies qu'il aurait été possible d'explorer.

Lire, un verbe en transit ?

Pour les apprenants comme pour les formateurs, apprendre à lire à l'âge adulte, prend un tout autre sens que dans l'enfance où la lecture, comme les autres disciplines scolaires, a surtout valeur d'initiation, valeur propédeutique (*éduquer avant...*). Alors qu'à l'école, des voix s'élèvent contre la stricte finalisation des savoirs, leur trop grande proximité avec l'expérience vécue (2), dès qu'il s'agit

(1) FOUCAMBERT J., "Analphabètes de tous les pays qui ne vous unirez jamais", *Les Actes de Lecture* n° 30, Juin 1990, pp. 73-82

(2) Voir notamment les chapitres VI et VII écrits respectivement par Elisabeth BAUTIER et Jean-Yves ROCHEX, dans *La scolarisation de la France*, La Dispute, sous la direction de Jean-Pierre TERRAIL, 1997

d'enseigner l'écrit aux adultes, les préoccupations sont tout autres : "*La réparation de l'illettrisme n'est plus de l'ordre de l'inutile, du gratuit, du désintéressé, de la liberté ; elle est désormais de l'ordre de la nécessité et de l'urgence pratiques, de l'ordre des activités matériellement intéressées et subordonnées à des objectifs concrets relevant de l'action sociale et de la logique de l'assistance et des secours à prodiguer à des personnes démunies à tous les points de vue, et démunies au point de ne plus pouvoir et de ne plus savoir lire les lettres, de ne plus savoir faute sans doute de ne plus pouvoir.*" (3)

Lorsqu'ils se trouvent dans le plus extrême dénuement, sans aucune perspective, dans la dépendance économique et la négation politique, pour quelles raisons des adultes devraient-ils se mettre à apprendre à lire ? Que viennent-ils chercher et que leur proposer qui ne les enferme ni dans une définition scolaire de la lecture (être bon élève), ni dans son usage pragmatique (intégrer la maîtrise des écrits ordinaires) mais les mette en contact avec cette lecture que nous pratiquons, lecture silencieuse, activité spécifique qui "*instaure un commerce avec l'écrit qui peut être plus libre, plus secret, tout intérieur*", qui "*permet une lecture rapide et habile que ne déroutent ni les complexités de l'organisation de la page, ni les relations multiples établies entre les discours et les gloses, les citations et les commentaires, les textes et les index*". (4)

Notre objectif est bien ce qu'on appelle cette lecture savante qui permet justement de ne rien prendre *au pied de la lettre* mais plutôt de chercher *l'esprit du texte* pour le soumettre à de rigoureuses interrogations, de multiples confrontations pour faire grandir en soi l' "*image de sa propre existence, de l'existence elle-même*". (5) Mais, comment répandre une telle lecture sans minimiser voire nier l'autre dans le rapport qu'il sera contraint ou désireux d'entretenir avec une pratique si dépendante d'une culture donnée, si assujettie à la circulation de l'imprimé là où on vit, si déterminée par une production de plus en plus calibrée, ciblée, si liée à des modes de lecture pris dans des modes de vie particuliers, des rapports sociaux inflexibles ? La lecture que nous avons en point de mire (lecture intensive et extensive, relecture et relation avec d'autres textes, lecture soutenue dans des instants réservés, des lieux propices à la concentration...) doit-elle être

seulement l'apanage des lettrés ? Est-elle accessible à des adultes que tout, jusqu'ici, a éloigné de cet exercice intellectuel ? Peut-on nous soupçonner d'ethnocentrisme dès lors que nous souhaitons faire partager à tous, au plus haut niveau, une pratique que nous considérons comme constitutive de notre liberté, de notre résistance à tout ce qui tente de la réduire ou de la séduire ? Est-ce utopique que de vouloir creuser l'écart vertigineux qui sépare ceux qu'on nomme lettrés de ceux qu'on nomme illettrés et de penser que, de part et d'autre, on a des choses à apprendre pour comprendre et changer ce monde qui n'est jamais aussi déséquilibré, dangereux que lorsqu'il paraît ordonné, compatissant ? Et comment, en instituant des savoir-lire dits "de base" ne pas penser qu'on va, au mieux, grossir les rangs de ces lecteurs tout à la fois volatiles et influençables : "*le lecteur consommateur... achète, n'achète pas, il choisit et ne choisit pas, il s'intéresse aujourd'hui à tel secteur et demain à tel autre, il se laisse séduire par une ristourne, ou par la présentation, ou par les sollicitations du moment, ou par les rafales de la publicité.*" ? (6) La formation peut-elle, dans ce cadre, dresser autre chose que des contre pouvoirs ? Construire les savoirs de ces contre pouvoirs.

En quatre jours, dans ce stage à double détente qui vise la formation des formateurs, via un travail pratique et théorique avec leurs stagiaires, comment avons-nous tenu ensemble la nécessité pour ces adultes de s'approprier l'écrit à partir d'une position critique de la situation qui les a rendus non lecteurs et la nécessité pour eux de se plier à l'exercice intellectuel qui requiert tant de docilité ? Comment avons-nous contenu tentation de compatir et mission d'instruire ?

Lectures affichées

D'entrée de stage, chaque participant reçoit une pochette contenant toutes sortes de messages écrits (p.71) utiles au déroulement de la semaine (7) : parmi eux, nous avons sélectionné *l'affiche* pour les raisons précédemment évoquées (p. 76) mais nous sommes-nous clairement expliqué sur ces raisons, en avons-nous discuté collectivement ? L'affiche, tissage de langages (texte, photos, slogans, typographie...), assemblage virtuose de dits et de non dits, message connu de ces adultes qui, spontanément

(3) ANDRIEUX F., BESSE J-M, FALAIZE B., *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?*, Magnard, 1997

(4) CAVALLO G., CHARTIER R., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil, 1997, p. 33

(5) SAYAD A., "La lecture en situation d'urgence", dans *Lire, Faire Lire* (sous la direction de B. SEIBEL), Le Monde Editions, 1995, p. 98

(6) PETRUCCI A., "Lire pour lire : un avenir pour la lecture", dans *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, déjà cité, p. 413

(7) Devenir lecteur suppose une rencontre régulière, nécessaire avec toutes sortes d'écrits. C'est pourquoi dans les stages il est important de ne pas s'en tenir aux seuls textes étudiés mais d'augmenter la pression de l'écrit, de multiplier les raisons de se servir de l'écrit, de s'interroger sur ses fonctions et son fonctionnement, de classer, comparer...

ment, libèrent les savoirs ou les représentations qu'ils en ont, type d'écrit dont les multiples variations se déclinent sur les murs de la ville, les parois des bus, les pages de magazines... les ondes radiophoniques, les câbles télévisuels... l'affiche est placée au tableau, en grandeur réelle, chacun disposant d'une photocopie. C'est aux groupes hétérogènes que nous adressons nos questions mais, les traditions s'alliant au mode d'installation de ce premier échange, c'est individuellement que chacun répond aux "bons maîtres" ; un statut évident dès lors que le pouvoir d'interroger nous était dévolu, comme la validation des réponses, la notation au tableau, les commentaires, les changements de sujet, de rythme, etc. Il n'en faut pas plus pour que, dans les premières minutes d'une relation, s'établisse les formes d'un rapport langagier sur lequel il sera difficile de revenir : "...le fait que l'un des interlocuteurs questionne l'autre" de droit "marque les places initiales. Le questionnement (...) est toujours "empiètement" sur..., incursion dans le territoire du questionné, mise en demeure de dire ou de faire. (...) La répartition du droit à la question est, dans notre société, fréquemment institutionnalisée. Il en est ainsi dans le judiciaire ou le scolaire notamment. Cette institutionnalisation fait sans doute de l'acte de questionner, mais aussi plus simplement de celui de demander, une pratique langagière discriminante sociale (il y a ceux qui questionnent et ceux qui répondent !) - bon exemple de la distinction nécessaire entre le savoir dire linguistique et le pouvoir faire langagier." (8) Le silence de certains stagiaires pouvait s'interpréter comme incompréhension, respect, méfiance ou résistance, reconnaissance de ce pouvoir langagier ou déroba à son autorité.

Maladroite, notre première question n'installait-elle pas un rapport infantilisant dès lors que nous savions que le groupe connaissait la réponse à la question : *est-ce que vous savez ce que c'est ?*

L'installation d'un cadre communicationnel détermine les modes de participation et donc les productions langagières qui en sont les conséquences.

C'était une affiche, tous la savaient, tous la fixaient, tous attendaient la suite.

- *Comment peut-on faire pour lire cette affiche ? Comment faites-vous d'habitude ?*

La question, magistrale, enclenche une réponse de disciples :

- On lit le 1er mot, puis le 2ème mot.
 - *Mais comment faites-vous pour reconnaître quelqu'un que vous n'avez vu qu'une fois ?*
 - Moi, je regarde d'abord les yeux. C'est plus profond.
 - Moi, je regarde tout le corps.
 - *Un texte, c'est pareil, ça se regarde dans les yeux (profondément) et dans son ensemble (au niveau de tout le corps).*
- L'incrédulité qui se devine mais se tait, trahit ce qui semble, entre texte et gens, différencier la nature de l'observation : *l'intelligence, le savoir, la place dans l'échelle sociale*. Pour savoir lire, il faut être intelligent, entendrait-on souvent, il faut être savant, joli, beau, "pas comme nous".

Pour une exploration méthodologique du texte, nous inscrivons six questions dont nous précisons qu'elles peuvent s'importer sur la lecture de n'importe quel autre document :

- qu'est-ce que c'est ?
- à quoi ça sert ?
- qui a écrit ?
- pourquoi ?
- pour qui ?
- comment c'est fait ?

- C'est une affiche.

On l'écrit.

- C'est de la publicité.

On l'écrit aussi en évoquant deux panneaux publicitaires qui placardent les murs de la ville avec deux somptueuses panthères, l'une violette, l'autre verte ; cette référence commerciale, suscitée par le formateur, fait évoluer le cadre communicationnel vers un cadre de type conversationnel sans doute pour atténuer l'insécurité liée à la situation scolaire, pour affaiblir la notion de danger liée à toute perception d'une évaluation de savoirs instables. Cette évocation prosaïque a, n'en doutons pas, pour but aussi d'installer une complicité entre formateur et stagiaires : *"on est tous pareils, vous savez, on a la même vie et ces panthères s'adressent indifféremment aux lettrés ou aux non lettrés dès qu'il s'agit de nous vendre quelque chose"*.

- Ça sert à vendre la peinture Ripolin.

(8) BAUTIER E., Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan, 1995, p. 51, 52

- *Que vend notre affiche, au tableau ? À quoi elle sert ?*
[Chaque fois, on montre la question.]

- C'est pour la poste, il y a un n° de téléphone.

Le logo de la poste et des autres partenaires présents sur l'affiche sont inscrits, leur fonction précisée : "*ce sont eux qui financent l'affiche*".

- Là, il y a *illettrisme*.

On explique le mot mais comment l'écrire ? Tel qu'il est avec ses lettres ? D'ailleurs, *ces lettres, comment sont-elles ?* L'occasion était offerte de discuter de ce mot, en quoi les personnes présentes se sentaient concernées par lui... Mais l'esprit a disparu au profit des lettres ; embarras face à la stigmatisation qui pointait, besoin de parer à l'impatience probable : "*mais quand est-ce qu'on va arrêter de parler, quand est-ce qu'on va apprendre quelque chose ?*" (9), difficulté d'entrer dans une définition ? Les lettres (éléments basiques), le fait qu'on s'en préoccupe (base élémentaire), présentaient le double intérêt de ne pas mettre le public en difficulté et de légitimer le formateur.

- Il y en a en noir et en couleur.

- Il y en a des grandes et des petites.

- C'est comme si on les avait découpées dans un journal.

- L'affiche, c'est pour les gens qui savent pas lire.

- Pour lire, on épelle le 1er et le 2ème...

- *Illettrisme*, le mot il est trois fois.

On note tout en évitant de se perdre dans l'inventaire d'indices, de perdre la construction du sens : "*Ne jamais se contenter de relever, interpréter. Une liste de résultats ne permet pas de lire (...). Tenter d'établir des axes de lecture et opérer une relecture systématique de détails.*" (10) Toute la difficulté, avec des gens qui débutent en lecture, quel que soit leur âge, c'est d'éviter le repérage désordonné, l'accumulation de pièces au service d'aucune preuve. Il faut revenir sans cesse à l'objectif du texte, au projet supposé de son auteur, aux moyens qu'il a mis en œuvre et vérifier ses impressions en les passant au filtre de tout le texte : "*Au fond, c'est bien cela, la question de la leçon de lecture, celle, ontologique, qui interroge l'existence du texte, celle qui part à la recherche des raisons pour lesquelles un auteur s'est mis au travail. La lecture questionne l'écriture.*" (11)

- C'est une affiche qui parle des gens qui savent pas lire.

- *Est-ce que, d'après vous, les gens qui ne savent pas lire sont ceux qui sont photographiés ?*

- Non, eux, ils savent lire. C'est pas comme nous. Ça se voit à leur tête. Ils sont jolis, ils sont beaux.

- Moi aussi, je suis beau et je sais pas lire, dira le monsieur retraité qui profite du temps retrouvé pour enfin apprendre la langue d'un pays dans lequel il a longtemps travaillé. (Rires)

- Non, ils savent pas lire. Ils sont soucieux, préoccupés. [L'illettrisme inquiète mais pas de la même façon selon qu'on s'en soucie pour soi ou pour les autres. C'est la deuxième hypothèse qui organise l'affiche, c'est la première qui semble diriger la lecture du groupe. Déplacement de point de vue difficile à opérer tant la recherche d'identification est grande pour les lecteurs, l'empressement d'apporter des savoirs impérieuse pour les formateurs.]

- *Y a-t-il d'autres gens sur l'affiche ? Lesquels ?*

- Tous les noms qui sont écrits.

- *Ça fait combien ?*

- 26.

- *Pourquoi 26 (...). Savez-vous combien il y a de lettres dans l'alphabet ?*

- 26.

- *Pourquoi ces personnes sont-elles là ? Les connaissez-vous ?*
[On les lit.]

Seuls F. Hardy, P. Perret, J. Tabarly et... Z. Zidane sont identifiés par l'ensemble du groupe. Au dernier nom, des sourires entendus s'épanouissent : on est à Marseille, ne l'oublions pas, et moins d'un an nous sépare de la victoire mondiale où s'est particulièrement distingué l'enfant du pays, ce large pays (de Marseille à la Kabylie) qui, certains jours, donne à la Méditerranée les contours d'un grand lac innocent. Signaler que l'auteur pariait sur cette complicité en plaçant, en italiques, la conjonction de coordination que les cruciverbistes nomment *agent de liaison* ?

- Eux, ils savent lire. C'est des savants.

On indique que, sur l'affiche, on les appelle *des personnalités*.

- Nous, nous sommes des personnes, eux, ils sont des personnalités.

- Quelle est la différence ?

- C'est des gens supérieurs.

Nous donnons une autre définition :

- Disons que ce sont des gens connus.

Ils veulent bien mais ne songent pas ou n'osent pas nous

(9) FREY M-F., "Quand est-ce qu'on travaille ?", Les Actes de Lecture n°25

(10) DOCQUET M-C., "Qu'est-ce que la lecture experte", *Lire au cycle 3*, Théo-Prat' n° 6, AFL, 1999, p. 15

(11) FOUCAMBERT J., "Question de recherche", *Lire au cycle 3*, Théo-Prat' n° 6, AFL, 1999, p. 23

répondre qu'on ne devient pas connu par hasard et qu'une ou plusieurs forces supérieures sont inhérentes à la notion de personnalité. [Ça s'entend si fort que nous décidons de travailler, plus tard, sur des poèmes de Guillevic où ces notions de base, d'utopie, de supériorité, d'infériorité se travaillent. Cf. p. ...]

C'est alors que la dame qui avait "fait scandale" parce qu'elle ne voyait rien au tableau, qui voulait modifier l'ordre du groupe pour mieux voir, la dame que nous avions fâchée parce que nous avions refusé cette attitude individualiste (p. 70), déclare : *"je ne sais pas lire mais je suis intelligente. Moi, je ne fais pas la guerre aux autres."* La France venait d'entrer en guerre contre la Serbie. Comment ne pas se sentir identifiés à ces lettrés *intelligents* et qui n'ont toujours que les armes ou les paroles autoritaires pour régler leurs conflits ? N'avions-nous pas déclaré la guerre à cette dame en lui interdisant d'intervenir sur *l'organisation topologique établie par nous* ?

Nous souhaitons une position critique, nous l'avons. Comment aurions-nous pu nous en servir pour la réfracter sur le texte ? Il semble bien que nous nous en soyons écartés pour nous en tenir aux traces écrites annonciatrices d'exercices d'entraînement, ces moments particulièrement reconnus par les stagiaires et les formateurs comme indicateurs d'une situation d'enseignement, moments d'isolement légitime d'éléments linguistiques, décontextualisés, pris comme objets d'étude, expérimentés dans d'autres situations pour en découvrir la portée générale. Mais que devenait le message ? Etions-nous en train d'*"isoler le geste auquel s'exercer sans perdre de vue l'ensemble... isoler certaines composantes qui peuvent être modifiées par l'exercice, et toujours très temporairement puisqu'il ne s'agit pas de les développer pour elles-mêmes mais pour la manière unique dont, à un moment donné d'un apprentis-*

sage, elles participent à la réponse globale donnée par un individu à une situation complexe." (12) Cette position est difficile à tenir quand le projet de stage n'est pas élaboré avec les stagiaires et que les représentations dominantes ont la voie libre pour reproduire les modes scolaires d'enseignement.

Affichage de lectures

En reprenant nos notes, nous les avons regroupées autour de cinq points :

1) Lire

- ◆ L'affiche, c'est pour les gens qui savent pas lire.
- ◆ Pour lire, on épelle le 1er, le 2ème
- ◆ Illettrisme, le mot est trois fois.
- ◆ Moi aussi, je suis beau et je sais pas lire.
- ◆ Moi, je sais pas lire, mais je suis intelligente.
- ◆ Je ne fais pas la guerre aux autres.

2) Les lettres

Il y a des lettres en noir et en couleurs

Il y a des grandes lettres et des petites lettres

Il y des lettres découpées dans un journal

Il y a 26 lettres dans l'alphabet

Il y a 26 noms dans la liste

3) Les gens

Eux, ils savent lire. C'est pas comme nous

Ça se voit à leur tête. Ils sont jolis, ils sont beaux

Eux, ils savent lire, ce sont des savants

On connaît quatre noms de personnalités

Nous, on est des personnes. Eux, ce sont des personnalités.

4) Synthèse

C'est une affiche qui parle des gens qui ne savent pas lire

L'affiche
C'est une affiche
C'est de la publicité
C'est pour vendre
C'est pour la poste, il y a un n°
C'est une affiche qui parle des gens qui ne savent pas lire

(12) FOUCAMBERT J., "Exercices", Lire au cycle 3, déjà cité, p. 29

C'est une affiche qui parle d'illettrisme

C'est une affiche faite en 4 parties :

- des photographies de gens qui savent lire
- deux phrases avec des lettres différentes
- une liste de 26 noms de personnalités
- des logos

5) Après lecture magistrale et discussion :

C'est une affiche qui dit que ceux qui savent lire doivent aider ceux qui ne savent pas.

26 personnalités sont d'accord avec ça. On en a pris 26 parce qu'il y a 26 lettres dans l'alphabet et que, pour apprendre à lire, il faut connaître toutes les lettres et les mettre les unes à côté des autres.

C'est pour ça que le mot *illettrisme* est écrit avec des lettres découpées.

C'est le retour sur les notes qui a permis de mettre à jour les différences entre les deux lectures du texte, ce qui les avait générées, ce qui pouvait valider l'une ou l'autre. Nous ne reviendrons pas ici sur la manière dont cette situation a été conduite avec les stagiaires car elle n'est pas suffisamment significative (rappelons que nous venions de rencontrer le groupe et que ce genre d'échange ne se construit pas en un jour). C'est avec les formateurs en stage que nous avons élaboré des pistes d'analyse essentielles avant la préparation des exercices.

Préparation d'un programme d'entraînement

Difficile de parler de non lecture face à une telle prise de notes. C'est l'avis général.

Recenser les savoirs présents dans le groupe semble nécessaire avant d'aborder la suite. Ce recensement fait apparaître des compétences :

- identification d'un support comme l'affiche même si sa fonction est ici restrictive (la vente) (un autre support a été évoqué : le journal)
- représentations sur l'acte de lire même si les stratégies évoquées sont sommaires (épeler, lire un mot après l'autre...)
- repères dans le texte liés à ce qu'on appelle les mots du métiers (lettre, alphabet, liste, numéro, phrases...)
- interprétation même si les quelques savoirs concernant la

langue écrite sont sources d'incertitudes, d'erreurs comme le prouve la différence entre les deux synthèses.

C'est ce constat qu'il faut partager avec le groupe pour qu'il soit en mesure de faire l'état de ses savoirs et prenne la mesure des progrès à faire, des moyens de s'y prendre : de quoi nourrir la force de s'entraîner.

Nous dressons l'inventaire de nos observations afin de pouvoir les discuter avec le groupe qui disposera de ce document écrit :

<p>1. Vous identifiez des écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'affiche - le journal <p>Attention ! Vous pensez que l'affiche sert à vendre. Elle sert à d'autres choses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer - engager, etc. <p>♦ Nous allons commencer un tableau avec les écrits qu'on connaît et leur fonction.</p>	<p>2. Vous avez des idées sur ce qu'il faut faire pour lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - épeler - dire un mot après l'autre. <p>Attention ! Il existe d'autres façons de lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les mots - réfléchir au mot qui va venir - ne pas tout lire. <p>♦ Nous allons faire attention à tout ce qui aide la lecture, ce qui la gêne.</p>	<p>3. Vous savez regarder l'écriture et vous parlez :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des lettres - de l'alphabet - de listes - de numéros - des phrases <p>Attention ! Il ne suffit pas de savoir des choses par ci, par là. Il faut les utiliser ensemble.</p> <p>♦ Nous allons commencer un panneau avec un alphabet et les mots du métier.</p>
<p>4. Vous comprenez des choses en voyant des textes, en discutant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est une affiche sur l'illettrisme - c'est une affiche en quatre parties <p>Attention ! Il ne suffit pas de deviner il faut être sûr, vérifier et là, les mots vous manquent.</p> <p>♦ Tous les exercices vont vous aider à bien connaître les mots, bien les reconnaître.</p>	<p>5. Vous sentez de quoi on parle : des illettrés, des gens qui savent lire mais, comme vous ne savez pas qui parle et à qui on parle vous êtes bloqués.</p> <p>Attention ! Il ne suffit pas de repérer des idées, il faut savoir de qui elles sont, à quoi, à qui elles servent.</p> <p>♦ Nous allons réécrire l'affiche en mettant vos noms à la place des 26 personnalités.</p>	

Si les trois premiers points orientent le groupe vers la constitution d'aides permanentes (sur les murs de la salle - d'où l'importance d'avoir un lieu fixe -, dans les classeurs, etc.), les deux derniers l'engagent aux exercices mais avant, il faut évoquer, avec les formateurs leur degré d'adhésion ou de résistance à cette forme de travail. S'ils

ne comprennent pas pourquoi "ils n'y ont pas pensé plus tôt", ils auront du mal à l'intégrer dans leur mode de fonctionnement, ils risqueront d'adopter une méthode de plus, partiellement de surcroît.

Hésitations, parades

De ce groupe, les formateurs disent :

1. Il y en a qui vivent en France depuis 10/15 ans et ils ne connaissent que des bribes de français : ils vivent repliés dans des communautés familiales, pas des communautés sociales.
2. Ils viennent, ne viennent pas, c'est selon les libertés que leur donne leur emploi du temps.
3. Ils ne sont pas tous au même niveau. C'est difficile de travailler avec des gens complètement analphabètes et d'autres qui savent lire dans leur langue mais pas en français.
4. Ils ont des savoirs mais ils n'ont pas confiance en eux, ils n'osent pas dire, demander.
5. Ils repèrent des mots mais c'est tout, ils ne retiennent pas, ils n'ont pas de mémoire.
6. Ils n'ont pas tous compris ce qu'on a fait, certains sont largués, c'est trop dur pour eux.

Comment la manière d'enseigner encourage-t-elle ces comportements ?

Les deux premiers points (1 et 2) sont liés à des modes de vie qui doivent être pris globalement non comme l'explication, mais comme des éléments d'une explication plus large, au niveau politique, au niveau du statut de ces adultes dans un pays d'accueil qui les incite à utiliser une langue de communication sans les intégrer effectivement dans des réseaux d'échanges écrits et les conduit soit à désirer cette langue pour ses promesses, soit à lui résister pour les effluves de domination qu'elle transporte avec elle : *"En France, comme dans d'autres pays, apprendre le FLS [Français Langue Seconde] est souvent vécu comme un abandon de la langue maternelle, comme une privation, une perte d'identité. Le passé colonial, qui a souvent déterminé le statut de la langue, pèse de manière diffuse mais importante sur la représentation du français. Apprendre le français ce n'est pas apprendre une langue étrangère quelconque c'est apprendre certes une langue de communication universelle, mais parfois aussi la langue de l'ancien*

colonisateur (...). De plus le français est dans tous les cas associé à une réussite sociale ; le statut social plus ou moins élevé étant lié au degré de maîtrise du français . D'où une forte pression sociale et politique sur l'enseignement du français, objet de crainte, de désir et de rejet." (13)

Les deux points suivants (3 et 4) concernent l'organisation du travail, l'adaptation des groupes à des tâches qui rende les individus solidaires, coopératifs ou les isole dans une course solitaire à la réussite individuelle. Nous l'avons exprimé plusieurs fois dans ces colonnes, *le statut précède le savoir* (14) et, même si cette phrase fait sourire, elle nous semble toujours pertinente. N'étudier qu'un texte à la fois, en allant du simple au complexe, c'est déjà biaiser l'acte de lecture (15) mais c'est surtout replonger ces adultes dans une situation scolaire infantilisante, situation renforcée par le ton sur lequel on leur parle, toujours compatissant, jovial et rond comme si leur vie, largement complexe, n'en avait fait que d'éternels grands enfants, gentils, amusants, inoffensifs : quelle stupeur quand nous avons refusé d'appeler un stagiaire africain Monsieur Chocolat ! *"C'est comme ça qu'on m'appelle toujours"* a-t-il rétorqué. Nous avons insisté pour lui donner sa véritable identité celle au nom de laquelle il était là, pour continuer à la découvrir, pas pour la travestir. (16)

Les deux derniers points (5 et 6) concernent la fonction d'exercice que nous allons juste évoquer ici au moyen d'un extrait d'un livre qui va paraître sur la recherche effectuée auprès d'un public de jeunes apprentis ; ce que nous y avons écrit concernant la fonction d'entraînement nous semble globalement transférable au niveau de l'esprit, pas de la lettre. (17)

"Ce qui caractérise les exercices dont nous allons parler ici, c'est que celui qui les exécute :

- a (et on la lui reconnaît) une expérience de lecteur
- est aussi expérimenté qu'on peut l'être quand on est seul, un peu plus quand on est porté par un groupe.

Ce qui implique aussi qu'il peut :

- analyser des gestes
- isoler les compétences techniques qui nourrissent ses gestes

(13) VERDHELAN-BOURGADE M., "FLS et FLE : deux représentations différentes de la norme", *Le Français Aujourd'hui n° 124*, décembre 1998, p.69

(14) FOUCAMBERT J., "Pouvoir, savoir et promotion collective", *Question de Lecture*, Retz, 1985

(15) FOUCAMBERT J., "Madani n'ira pas à Paris", *Question de lecture*, Retz, 1985

(16) FOUCAMBERT J., "L'illettrisme au pied de la lettre", *Question de lecture*, Retz, 1985

(17) AFL, *La leçon de lecture au cycle 2, Leçon d'une leçon* (titre provisoire), sortie prévue décembre 1999

- participer à l'élaboration de dispositifs délibérément artificiels pour les entraîner en les dégageant un moment des autres nécessités qui, simultanément, les produisent.

Ce qui implique que, quel que soit l'apprenant :

- il sait pourquoi il fait ces exercices
- il participe à leur définition, leur programmation, leur évaluation (à travers notamment des séances réflexives et des contrôles continus).

(...)

Le terme exercer renvoie à plusieurs acceptions :

- entraîner de manière méthodique, suivie et régulière
- former, développer, habituer, mettre en usage, en pratique
- mettre à l'épreuve

Les exercices ont plusieurs fonctions :

- **entraînement** qui suppose régularité, répétition, programmation.

Les exercices se font individuellement à partir de quelque chose qu'on a compris ensemble.

On «part en exercice» quand on a réglé un problème théorique, on entraîne ce qu'on sait déjà faire, on reprend tant qu'on ne sait pas assez bien faire : la répétition fait partie de l'entraînement. Elle conduit à l'automatisation et à l'autonomie. On est conscient de la raison de chaque exercice, de la place de chacun dans un programme de travail référencé au programme officiel : fréquence, régularité, conscience, participent à la lucidité cognitive.

Les exercices sont liés à un programme de travail individuel issu de la leçon de lecture. Ils sont différenciés (longueur, quantité, public), variés (supports, consignes, nature). Quels que soient leur type et leur fonction, des activités réflexives sur les stratégies, les réussites, les échecs, les aides, sont mises en place. Indispensables, elles sont garantes d'efficacité.

Les exercices nécessitent la mise en place d'aides.

Même quand on a compris, on peut avoir besoin d'aides, d'où l'importance d'apprendre à formuler sa demande, apprendre à trouver ces aides (fichiers, dictionnaires, tutorat...)

- **généralisation** : passage de la régularité d'événements aux règles par un travail sur le système de l'écrit, son fonctionnement, ses exceptions, sa cohérence.

- **évaluation formative** pour le groupe et pour chaque individu du groupe.

Les exercices, étape du dispositif de la leçon de lecture, entrent dans un plan de travail. À ce titre, ils ne s'improvisent pas mais se préparent et s'organisent matériellement."