



Écrire à Sumer, l'invention du cunéiforme

Jean-Jacques Glassner

Seuil / L'univers historique, 2000,
300 p., 165F

Après la lecture du livre de J.J. Glassner et en imitant Gavroche, nous pourrions chanter : « C'est la faute à Aristote, c'est la faute à Saussures ! ». La suspicion du premier et des Anciens en général et la thèse fondatrice de la linguistique du second ont conduit à une « *vision dépréciative* » de l'écriture et à considérer l'écrit comme un système de notation de l'oral dont il assurerait une transmission acoustique « *imparfaite et lacunaire* ». De tout temps, l'oral fut institué comme seul objet langagier digne d'attention. De là, le « phonocentrisme » de la linguistique moderne et de la pédagogie de l'écrit.

Certes, J.J. Glassner n'est pas le premier des historiens de l'écriture à considérer son objet d'étude comme un domaine spécifique et à cesser d'en analyser la genèse à travers ses liaisons avec la langue parlée. Mais tout au long de son ouvrage sur l'invention, l'organisation en système et les premiers usages des premiers signes connus, ouvrage fort savant traitant d'un sujet complexe qui a donné lieu à maintes hypothèses et interprétations, il tord le cou à de nombreuses idées reçues. À celle, par exemple, qui considère toutes les écritures comme autant d'étapes, imparfaites mais progressives, vers notre alphabet moderne, jugé idéal parce que le plus apte à noter l'oral. « *La thèse selon laquelle toute écriture ne peut être autre chose que l'exacte contrepartie de la langue parlée a vécu* » écrit-il, ajoutant : « *Il n'existe que des systèmes d'écriture particuliers, en étroite symbiose*

avec les sociétés qui les pratiquent. » Comment expliquer autrement les inventions des écritures chinoises ou précolombiennes qui ne doivent rien, pour des raisons historiques et géographiques évidentes, à des imprégnations ou à des emprunts aux écritures déjà existantes ? Quant à l'écriture cunéiforme, elle est « *l'un des systèmes graphiques les plus importants qu'ait produits l'humanité* », rappelle-t-il. Composée de signes qui « *ont tout à la fois des valeurs logographiques et phonétiques* » certains n'ayant « *qu'une utilité graphique, destinés à faciliter la lecture* », elle a été le support d'une dizaine de langues différentes, sans lien entre elles.

J.J. Glassner signale que les sumériens avaient leur propre théorie sur l'origine des langues et l'invention de l'écriture : la langue orale était un don des dieux, l'écriture une création humaine. On ne saurait mieux exprimer quelle « révolution mentale » représente l'invention de l'écrit, non pas fruit du hasard mais résultat d'un effort délibéré, conscient, émancipateur, de la part de l'homme se créant un instrument pour penser et exprimer d'une autre manière son rapport au monde. Nous sommes loin des considérations de Platon pour qui la lecture est un acte de soumission intellectuelle, de celles de Lévy-Strauss pour qui la fonction primaire de la communication écrite a été de faciliter l'asservissement et d'affermir les dominations, de Goody qui voit l'origine de l'écrit dans les nécessités d'une économie administrée. J.J. Glassner ne nie pas ces effets quand il note que « *la jeune écriture* », transgression humaine pouvant « *agir sur l'action des dieux (et) défaire l'ordre des mots et donc l'ordre des choses* » crée un nouveau modèle de pouvoir, propre à l'homme et fondé sur l'écriture. Mais, ce dont il convainc, c'est que l'invention sumérienne obéissait à la

volonté de doter l'homme d'un « lieu de savoir » et d'un moyen de penser nouveaux. Malgré les incertitudes qui demeurent sur bon nombre de points, par son rappel érudit du contexte culturel et dans sa description minutieusement détaillée des processus de création des signes cunéiformes jusqu'alors insuffisamment étudiés, il permet de comprendre la genèse d'une écriture non pas « *de type pictographique et mnémotechnique* » mais bel et bien « *logographique et morphémographique* » comportant des signes « *poly-sémiques et polyphoniques* », traductions abstraites d'une pensée conceptuelle (et non arbitraires et fruits du hasard comme le pensait Saussures).

Ce n'est pas la moindre surprise provoquée par ce spécialiste de la civilisation mésopotamienne, que de découvrir au fil de son livre sur une écriture du IV^{ème} millénaire avant notre ère, de quoi conforter les partisans d'un véritable « apprentissage linguistique » de l'écrit, fût-il alphabétique, c'est-à-dire d'un enseignement de la lecture et de l'écriture s'abstenant des références coutumières à l'oral pour tenir compte essentiellement des spécificités qui constituent, et ont constitué dès son invention, l'autonomie de la langue écrite par rapport à la parole.

M. V.

Le premier mouvement des hommes est de prendre littéralement et de croire tout ce qu'ils lisent comme tout ce qu'ils entendent. Plus celui qui n'a pas appris à se défendre de ce mouvement lira de livres, plus il deviendra ignorant.

CONDORCET

Troisième mémoire sur l'instruction publique



L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne

Office des publications officielles des Communautés européennes

Luxembourg, 1998, 163 p., format A4

Il s'agit d'un ouvrage de 160 pages consacré à l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les 15 pays de l'Union européenne et publié par la Commission XXII (Education-Formation-Jeunesse) de cette Union.¹

Deux parties bien distinctes :

- d'une part, une étude confiée à des experts universitaires, (et notamment à ceux de l'Université de Liège, en Belgique) ayant pour objectif de faire le point sur les recherches universitaires actuelles et la littérature dite « scientifique » en matière d'enseignement de la lecture.

- d'autre part, une analyse comparative des programmes, contenus et méthodes propres à chaque pays de la Communauté, rédigée par l'Unité Eurydice, de Bruxelles.

L'ouvrage est une commande de la Commission XXII de l'Union. Et la préface, rédigée par Edith Cresson, a le grand mérite de la clarté. Madame Cresson, alors responsable de cette Commission, nous explique que « *l'intensification des échanges au niveau mondial... l'utilisation intensive des technologies de l'information... les modes de publication et de diffusion des textes écrits... nécessitent des compétences nouvelles et renforcées en lecture* ». Et plus loin... « *il convient plus que jamais de développer chez tous la capacité de comprendre avec aisance et rapidité des écrits de nature et de fonctions diverses...* »

Autrement dit, il s'agit pour Mme Cresson et ses amis de la Commission d'améliorer sérieusement les compétences en lecture des Européens si l'on veut faire fonctionner correctement la société de marché, ce qui nécessite de savoir lire correctement les règlements des banques, de savoir lire rapidement les notices (pour acheter et monter des produits en kit), de lire non moins rapidement les procédures d'achat sur Internet (qu'on achète des draps ou des actions) et au moins, si l'on est employé ou manoeuvre dans une entreprise, de savoir interpréter les modes d'emploi, les normes de sécurité, les interdictions, les limites de toutes sortes à ne pas dépasser.

¹ On peut se procurer l'ouvrage gratuitement : C.E., 200 rue de la Loi, B-1049 Bruxelles

Madame Cresson a le style « FMI » ou Banque Mondiale... Car dans cette préface, qui se veut militante en faveur de la lecture, pas un mot (ça n'engageait pourtant pas à grand chose) pour souhaiter que les améliorations de compétence en lecture permettent également (accessoirement) aux Européens d'accroître leur pouvoir de citoyen, dans une perspective de « développement de la démocratie ».

Donc la commande est claire, il faut savoir lire correctement car l'économie libérale en a besoin : il s'agit de bien lire ce qui est prescrit, comprendre rapidement les messages donnés par les médias, Internet et autres sources d'« informations ». Il n'est pas sûr que Madame Cresson et les co-auteurs de cette préface aient une claire conscience de la nature et de la portée de leurs propos... Mais il est grave que ce soient des paroles officielles de commissaires européens (Madame Cresson a été limogée certes, mais pas pour avoir écrit ce texte...), des propos passant complètement sous silence que la lecture et l'écriture servent aussi et d'abord à penser, à penser le monde, à analyser son fonctionnement pour mieux le démocratiser, qu'elles servent à prendre du recul, à théoriser, et en définitive, à lutter contre les effets ordinaires du libéralisme ordinaire, c'est à dire l'aliénation, l'abrutissement collectif induit par l'omnipotence structurelle de consumérisme.

Heureusement, l'ouvrage ne se réduit pas à sa préface et les deux parties qui le composent ne manquent pas d'intérêt, ne répondant d'ailleurs pas du tout à la commande et c'est très bien ainsi...

La première partie - dite revue de la littérature scientifique - fait donc le point sur les études universitaires actuelles (en Europe essentiellement).

Les deux tendances, l'une centrée sur le code, l'autre sur le sens, sont naturellement identifiées et assez honnêtement décrites avec, reconnaissons-le, un préjugé favorable pour la seconde, même si l'accent est mis à plusieurs reprises et de façon insistante sur l'importance de la conscience phonologique...

De conscience graphique il n'est point question et, comme on pouvait s'y attendre, l'idée centrale qui ressort de cette étude est bien, *in fine*, qu'il est convenable de croiser les approches et jouer en permanence des interactivités entre différents processus supposés être mis en œuvre dans l'acte lexique par le lecteur débutant : « *microprocessus (reconnaissance de mots, utilisation des correspondances grapho-phonétiques) macroprocessus (identification des idées principales et utilisation de la structure du texte) processus d'intégration*

(*utilisation des référents, connecteurs et inférences*) processus d'élaboration (*prédictions, liens avec les connaissances, imagerie mentale, raisonnement*) processus métacognitifs (*identification de la perte de compréhension et réparation de cette perte*) ». On est dans le consensus, dans la typique motion de synthèse... qui ne dit rien des modalités de mise en œuvre. Et le seul mérite de ce texte (et il n'est pas mince) est bien de récuser clairement la supériorité de l'approche traditionnelle, actuellement archidominante de la centration sur le code.

Mais il reste que la prise en compte des composantes sociologiques de la lecture est largement minimisée par rapport aux éclairages psycholinguistiques et surtout psychocognitifs... On n'évoque à aucun moment la nécessité d'initiatives politiques et sociales telles que celles développées par exemple dans les « villes-lecture ».

Il est clair aussi que les recherches-actions conduites par des chercheurs ou mouvements pédagogiques tels que l'APFL sont complètement passées sous silence, n'ayant pas, sans doute, la légitimité universitaire, cette fameuse légitimité que s'auto-octroient les dits universitaires.

Et rien sur les classes-lecture, les BCD, la nécessité d'éliminer les « méthodes de lecture » alphabétisantes, la mise en cause des nombreuses incompétences des décideurs et formateurs, notamment au niveau des centres de formation des maîtres...

Pas étonnant alors que la deuxième partie de l'ouvrage, consacrée aux programmes, contenus et pratiques enseignantes soit ce qu'elle est : consternante de traditionalisme et de conservatisme.

Il ressort de cette étude comparative que partout en Europe le déchiffrage est dominant, que partout les méthodes centrées sur l'enseignant (pour chaque jour, une leçon toute préparée) triomphent. Encore faut-il imaginer que la réalité du terrain est en deçà de ce qui est décrit, quand on sait que les rapports ont été faits par des ministères qui ont intérêt à donner de leur pays une image positive.

Ce qui est frappant, au total, à la lecture de ce livre, c'est à la fois un ensemble de contradictions et de décalages.

Contradictions entre les besoins impérieux de l'économie libérale en matière de lecture pour faire fonctionner la machine, et le laisser-aller vis à vis des moyens à mettre en œuvre, un laisser-aller qui est consubstantiel de ce système libéral (réduction des crédits publics à l'école, publication libre de

méthodes générant des millions de mauvais lecteurs...), contradictions encore entre la nécessité de former des lettrés capables d'interpréter des consignes compliquées sans pour autant développer chez ces lettrés une pensée critique et subversive... (La campagne électorale actuelle aux Etats-Unis illustre bien ces contradictions où l'école est un axe fort des débats, avec la santé publique).

Mais décalages, aussi : décalages en matière de lecture entre une recherche, dite universitaire et fondamentale, qui vit en circuit fermé, en autosuffisance, sur des crédits publics et des pratiques dans les classes, sans aucune relation fonctionnelles avec ces recherches...

Or dans cet ouvrage, les recherches-actions, réunissant les chercheurs et les praticiens dans une même expérimentation ne sont pas même évoquées alors que ce serait naturellement un bon moyen de mettre en relation ces deux mondes, dans la perspective de changements novateurs et évaluables. Mais là, les crédits publics manquent cruellement. A l'AFL, on conduit des recherches-actions en relation avec l'INRP qui sont aussi des opérations de formation des maîtres.

Ah ! Si Madame Cresson l'avait su !

Jean DUVERGER

*J'entends et j'oublie
Je vois et je me souviens
Je fais et je comprends.*

Proverbe chinois.



**Tous les mots sont adultes.
Méthode pour l'atelier d'écriture**

François Bon

Fayard, 2000, 218 p., 110F

*Comment vivre sans inconnu
devant soi ? (René Char)*

François Bon vient de produire un livre aux multiples vibrations, un long texte démultiplicateur d'autres textes : une méthode pour l'atelier d'écriture. Le singulier ici est significatif : il ne s'agit pas d'une suite aléatoire d'activités, d'une liste arbitraire de techniques d'animations, d'une boîte à outils, sorte de pense-bête. Non, l'écrivain fait exister sous nos yeux un lieu de production et lui donne du sens, vigilant à ce qui se passe dans ce chantier de travail où, sur des cycles longs et depuis 10 ans, des publics divers aux situations sociales hétérogènes s'engagent collectivement dans la voie solitaire de l'écriture. L'auteur, parce qu'il participe à une action culturelle qui s'amplifie (les ateliers d'écriture) met en débat son expérience professionnelle, ses méthodes de travail, sa compréhension des portées individuelles et sociales d'une telle entreprise : « *plus qu'explorer l'univers de formes d'écriture préexistantes, explorer celui d'origines narratives à partir desquelles ce monde au-dehors va appeler cette écriture formellement neuve qui nous aidera à constituer nos propres pratiques, nos propres repères et, bien sûr, susciter à nouveau cette très vieille passion du récit, des histoires, du roman.* »

Rapidement les craintes de lire des « expressions de soi » s'estompent, annulées par un beau principe de Barthes « *écrire avec de soi* » et, presque aussitôt, par l'entremise d'un risque annoncé, des enjeux se dévoilent ne cachant rien des déséquilibres qu'un tel apprentissage ne manquera pas d'apporter dans les rapports que chacun croit entretenir avec le monde. C'est à l'animateur d'anticiper ces risques et d'en accompagner la prise. Peu d'improvisation dans la forme donnée à ces constructions de textes, recherches pourtant informelles qui touchent à sa propre « *diction du monde* ». Le temps d'atelier obéit à des règles précises, à des temps incompressibles, des sortes de rituels qui proposent autant de repères fixes que d'ouvertures aux conséquences imprévisibles : « *Un premier m'est réservé (...) qui consiste d'une part à exposer une consigne (...) d'autre part à exposer la motivation personnelle que j'ai à cet exercice (...) Même au bout de dix ans, se préparer à cet exposé oral, ce qu'on y donne de soi, impose une préparation lourde, des lectures, une exploration au moins mentale de ce qu'on écrirait*

soi-même par cet exercice (...) Un deuxième temps est réservé à l'écriture individuelle. (...) Un troisième temps est celui de la lecture à haute voix des textes, dans la séance même, par les participants. »

Ce qui suit, dans les 250 pages qu'annonce l'introduction, épouse la forme de cinq journées de formation, un parcours fictif sur un territoire dense où la carte, pour être tracée, ne propose que des directions : au lecteur, en fonction de son propre engagement dans l'écrit, de s'orienter, de mener seul sa course. Peu de choses lui apparaîtront immédiatement réinvestissables, il devra toujours procéder par reconstructions, réélaborations d'une matière donnée ; mais les pistes sont claires, les aides solides, les exemples convaincants : il rencontrera au fil des pages des extraits d'écrivains choisis par François Bon (Pérec, Kafka, Sarraute, Novarina, Artaud, Borgès, Rabelais, Rilke...) pour étayer les constructions néophytes, il découvrira des productions de participants, ces ouvriers de la langue que sont les compagnons d'ateliers toujours présents dans les mots et, tout alentour, il entendra la voix de l'écrivain qui orchestre singulièrement un groupe en recherche, un collectif créateur dont les neuves explorations du monde et de la langue vont jusqu'à interférer sur son œuvre à lui : « *Nous assumons collectivement la responsabilité que les mots ne soient pas un amusement séparé du monde, mais portent une charge d'être vitale. (...) le langage et l'être n'existent pas hors de la relation qui les pose. Mais cette relation, à son tour, ne laisse jamais ses deux termes inchangés dans l'acte qui l'établit.* »

François Bon clôt son introduction par une remarque du Journal de Kafka : « *La littérature est assaut contre les frontières* ». C'est à une suite de sauts dans l'inconnu que nous assistons donc et, même si ces projections sont encadrées, même si elles sont réfléchies, elles gardent l'intense empreinte des véritables explorations, celles qui transforment radicalement les regards.

Ce livre est une réflexion sur l'art littéraire et les artisans qui s'y confrontent et c'est pourquoi on n'apprendra pas à écrire ensemble une nouvelle ou collectivement un roman, ni à s'approprier des formes littéraires existantes : « *pour écrire, s'en tenir à l'usage intransitif du verbe* », prévient l'auteur. Cinq journées imaginaires pour écrire donc, chaque journée ponctuée de cinq invariants où viendront s'inventer des productions imprévisibles mais dont les règles de création peuvent être distinguées, des « *écritures singulières qui peu à peu se recomposent en démarche identifiable* » : des temps (présentation de l'objectif), des propositions d'écriture à

partir de ces temps, des variations et des déclinaisons à partir de ces propositions, des brèches pour l'imaginaire.

En lisant ce beau livre, on a sans cesse l'impression de suivre l'itinéraire mental de quelqu'un qui nous exhorte par toutes sortes de réflexions, de citations, à n'emprunter que les chemins vierges, ceux qu'il fréquente lui-même encouragé par d'autres voyageurs n'ayant rapporté de leurs marches intranquilles que des mots, des pages, des livres, du texte, un traitement original du monde en signes. On perd alors ses peurs, on gagne en assurance par l'intérêt porté à ceux qui avancent seuls et savent partager, on entre dans les cinq journées comme si on feuilletait « *un traité de poésie personnelle* ». Le temps passe vite en compagnie des écrivains convoqués, des textes réalisés dans l'atelier, lus publiquement, et des commentaires savants de François Bon qui porte sur les événements émanant de ces temps d'écriture et sur les textes qui en résultent le regard d'un écrivain, d'un amateur de littérature, d'un homme profondément touché par les moments qu'il déclenche et qu'il accueille : chocs du côté de la langue et du côté de l'être dont les effets ne cessent de parcourir ce livre-ci se profilant déjà dans les livres à venir.

Et surtout, et surtout on voit un professionnel de l'écriture nous livrer quelques-unes de ses interventions, ses angles de vision pour aider un texte à s'assurer, ses propositions pour faire naître les premiers mots, ses réactions à une phrase, ses interprétations sur la manière de cueillir le souvenir, l'associer à d'autres mémoires, de monter un texte par des techniques qui ont pour ambition d'« *aller ensemble vers ce qui n'a jamais été dit* ». On découvre l'œil d'un artisan sur un ouvrage qui ne demande, sous l'effet de réécritures, qu'à garder la force de sa naissance.

Quand on a tourné la dernière page, derrière un chapitre à part « *de l'écriture de théâtre* » ou après quatre codas, parties terminales du récit consacrées au « *livre à venir* » quand les propositions qui ont fait l'objet des pages antérieures font dire à l'animateur que « *les textes collectés manifestent assez de singularité pour en appeler à cet élargissement, exiger de se définir en tant que perspective de livre* », on a l'impression d'avoir parcouru, sans les voir, les nouveaux territoires annoncés : c'est alors qu'on découvre, près du livre refermé, la liste impressionnante des livres qu'on a notés pour les lire ou les relire, les traces d'idées pour un atelier d'écriture auquel on a l'impression d'avoir toujours appartenu sans jamais y être jamais allé. Les vibrations de ce livre ne sont pas qu'intérieures et contemplatives : elles poussent à agir, à se mettre en mouvement et d'ailleurs, souvent, à côté d'extraits d'écrivains cités par François Bon, on se surprend à

en apposer d'autres, et, à la lecture d'un texte produit en atelier, on se représente dans la position de relais, aidant les commentaires à naître et s'échanger.

Méthode, le mot avant de suggérer le chemin à suivre, évoquait le chemin suivi. Ce livre est un cheminement partagé, un parcours formateur, un temps initiatique ; on le lit en ayant l'impression de vouloir participer à son écriture comme le suggère Nathalie Sarraute, convoquée à témoigner dans cet ouvrage : « *La tentative de Nathalie Sarraute dans l'usage de la parole, c'est un rêve de livre par quoi on passe chacun, un de ces livres qu'on lit en se disant à chaque ligne qu'on voudrait inventer soi-même l'équivalent. Et puis, le livre refermé, bien sûr ce n'est pas la peine de l'écrire, ce livre rêvé, puisque celui-ci existe déjà, qu'on ne saurait que refaire. Mais cette impression d'ouverture, voire d'incomplétude, est contenue dans son principe dialogique : s'il n'y avait pas, au bout de chaque phrase, cette possibilité d'étendre le livre, ou d'en rêver un autre, la petite musique de la phrase ne pourrait pas ainsi résonner après elle.* »

La lecture achevée, on se demande pourquoi on n'avait jamais rien lu de tel sur un sujet qui ne pouvait pas être traité en dessous de cette exigence, sur une pratique qui, bien souvent, remet les participants en position de sujets scolaires, en situation d'enfants tandis que, selon l'expression de Maurice Blanchot, tous les mots sont adultes et demandent à croître dans le for intérieur de chaque individu : c'est au statut de la langue que nous invite à réfléchir François Bon, nous donnant, par ses multiples références, ses remarques exposées avec pondération, envie de grandir notre sens du langage : « *Les paroles sont toutes faites et s'expriment : elles ne m'expriment point. C'est alors qu'enseigner l'art de résister aux paroles devient utile, l'art de dire que ce qu'on veut dire, l'art de les violenter et de les soumettre. Donnez tout au moins la parole à la minorité de vous-même : soyez poète.* » Francis Ponge.

Yvanne CHENOUF



Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui
Véronique Leclercq et Jean Vogler
(coord.)

Coédition L'Harmattan, Contradictions, 2000, 318 p., 150F

Coordonné par Véronique Leclercq et Jean Vogler, cet ouvrage, qui regroupe deux numéros de la revue *Contradictions* (90-91), témoigne de la deuxième université d'été consacrée aux acteurs de la *lutte contre l'illettrisme*¹ qui s'est déroulée en 1998 sous la responsabilité du GPLI, du CUEEP et du CRRP de Lille. Autour d'une problématique centrale (*quels sens, quelles finalités attribuer à l'intervention éducative auprès des personnes en situation d'illettrisme, au nom de quoi agit-on, pour quoi, sur quoi, avec quelles valeurs, quels projets de société, comment ?*) se sont tenues des séances dont les textes de conférences, séminaires, comptes-rendus d'expériences et de recherches sont, dans ce livre, réunis (les ateliers étant listés en annexe). 350 participants, 44 intervenants : la manifestation, considérée par les organisateurs de moment important, donne lieu à des articles denses que nous évoquerons en partie, sélectionnant ceux qui nous semblent liés à notre manière d'intervenir dans ce champ depuis 1983 bien que nous n'ayons pas été conviés à faire partie des acteurs qui ont *mesuré le chemin parcouru depuis les années 80*. Si la marque du pluriel (donc de la diversité, du droit à la différence...) est permanente dans les intitulés de cet événement, notre mise à l'écart prend d'autant plus de sens. Nous essaierons, sans amertume, de parler du regard que portent certains acteurs sur 20 ans d'actions soutenues par le GPLI dont Véronique Espérandieu vient de quitter le secrétariat général.

Perçues comme des moyens de rattrapage pour ceux qui n'avaient pu profiter des moyens de scolarisation dans leur enfance, les actions d'alphabétisation tentent aujourd'hui de trouver une place dans une demande générale de formation qui va en s'élargissant chez les adultes des pays post-industriels : « *on constate aujourd'hui un renversement complet des perspectives sur la scène éducative : la population*

¹ La première université d'été a eu lieu à l'Université Louis Lumière de Lyon en juillet 96 et a donné lieu à une publication coordonnée par F. Andrieux, J.-M. Besse et B. Falaize *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* dont nous avons rendu compte (A.L. n°59, sept. 97, p.13)

d'apprenants adultes dépasse en nombre la population scolaire de l'enseignement obligatoire. »² (p. 12) Mais, « *Who has more gets more* », signale l'auteur : plus on a bénéficié d'une formation initiale longue, plus les structures de formation continue s'ouvrent aux adultes. En considérant autrement les demandes d'alphabétisation, en les légitimant en quelque sorte, en les percevant « *en termes de demandes de pouvoir accroître ses compétences, élargir son autonomie d'action, renforcer sa capacité d'initiative* » (p. 17), ne pourrait-on pas renverser cette tendance inégalitaire qui consiste à offrir plus à ceux qui ont déjà beaucoup eu ? C'est la proposition de P. Bélanger qui défend l'idée que, celui ou celle qui décide d'apprendre à lire, passée l'enfance, ne devrait pas être considéré par ses manques mais se former en s'appuyant sur son expérience, tout en participant au développement économique et démocratique de la société où il vit. Les forces créatives au service de la promotion collective, dommage que l'auteur de cette introduction n'ait pas été, par tous les rédacteurs de cet ouvrage, entendu.

Quatre parties jalonnent ce livre :

- Communication écrite et accès à l'information dans nos sociétés industrialisées. Les enjeux.
- Maîtrise de l'écrit dans le champ professionnel
- Les enjeux dans l'environnement social et culturel
- Quelle formation à l'écrit : aspects didactiques et pédagogiques.

Ils sont difficiles à établir les enjeux de la maîtrise de l'écrit et peut-être l'explication réside-t-elle dans la relation floue entre l'oral et l'écrit également associés à l'expression « *processus d'insertion* ». Dépendent de ces deux langues (inexplicablement liées) un objectif « socio-affectivo-professionnel », réparation d'un lien social, accès à la culture, construction identitaire. Mais presque toujours l'écrit vole la place à l'oral (présenté comme plus *naturel*) et la maîtrise de la lecture et de l'écriture, plus *ardues* (en raison des contraintes scolaires, de l'éloignement culturel, du manque de fonctionnalité) focalise l'attention même si, dans plusieurs articles, est affirmé le refus de hiérarchie. Plus longue semble la distance entre ce médium et les publics en difficulté, plus généreux sont les propos. On marche sur des œufs, on perçoit comme une gêne entre les professionnels de la lutte contre l'illettrisme et leur indéfinissable « public » que chacun craint de stigmatiser. Recherche de considération donc, dans la définition³ : « *Illettrisme a l'avantage de mettre l'accent sur une réalité en terme de manque, de déficit, due à un dysfonctionnement social et, par conséquent,*

de mettre en exergue la responsabilité de la collectivité. D'un autre côté, littératie a le mérite de mettre l'accent, non sur des manques, mais sur des compétences acquises à un certain niveau ; elle a de ce fait une connotation plus positive » (p. 56). Tentative de protection parfois lorsque l'acculturation rime avec discrédit de sa culture d'origine⁴ : « *pour eux, écrire selon les exigences scolaires nécessite d'être un autre que soi-même, une autre personne.* », appel à l'abolition des frontières entre lettrés et illettrés via un relativisme culturel qui exhorte les formateurs à « *se remettre en question à leurs côtés [celui des illettrés] et avec eux (...) en recréant du lien social entre ces catégories où l'écoute de l'autre sera bien plus nécessaire que l'affirmation de ses propres valeurs.* »⁵ C'est dans l'intervention de Jean Biarnès, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris 13, que le problème s'inverse puisque, écrit-il, personne ne pouvant, dans notre société, être « *hors la lettre* » c'est à ceux qu'on nomme illettrés de construire le sens du rapport qu'ils souhaitent établir avec l'écrit, c'est à eux de franchir le pas entre l'oral et l'écrit puisque : « *l'accès à l'écrit devrait partir de la langue parlée, de son étude, de ses règles pour faire émerger les structures et les apprendre, c'est-à-dire partir de la syntaxe de l'oral pour arriver à la syntaxe de l'écrit.* » (p. 90) L'écrit dans le prolongement de l'oral, le lien parfois n'est pas aussi directement institué mais le flou persiste : « *Nous sommes tous ici bien placés pour savoir que lire, ce n'est pas simplement décoder des lettres qui, assemblées dans un certain ordre, codent les mots du langage parlé. Lire, dans un alphabet phonématique, c'est utiliser la langue parlée selon des modalités nouvelles.* » (p.61)

Si des désaccords nous opposent aux conclusions de Jean Biarnès lorsqu'il place l'écrit dans des rapports de filiation avec l'oral, nous partageons ses propositions de formation intellectuelle à l'intérieur de projets qui mettent en valeur les stratégies de pensée des jeunes en difficulté, qui mettent en garde contre la dévalorisation des savoirs non officiels, qui mettent en perspective savoirs personnels et savoirs universels, qui mettent en action les compétences « déjà-là », en relation « *l'imaginaire, c'est-à-dire se penser en devenir et le réel, c'est-à-dire se penser en situation* » (p. 103) Mais

² Contribution de Paul Belanger (Directeur de l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation - Hambourg)

³ Contribution de J. Fijalkow et J. Vogler

⁴ Contribution de Christine Barré-de-Miniac

⁵ Contribution d'Y. Johannot

les déclarations d'intention, qui attribuent à l'écrit un fonctionnement original permettant des opérations irremplaçables sur le monde, ne s'accompagnent pas de moyens convaincants quand ils font de la lecture le pendant noté de la parole, une langue déjà mal maîtrisée par des adultes étrangers qui la jugent incapable de les aider à conquérir des droits élémentaires. « *Sans transition pédagogique, submergés par l'écrit* »,⁶ ils ne peuvent qu'espérer des lectures de survie. Alors, la promotion collective... s'émanciper en émancipant le monde...

La deuxième partie, parce qu'elle aborde la place de l'écrit au travail, permet-elle de se désenclaver du préalable de compassion en rationalisant les usages de l'écrit et son apport selon les types de métiers et de responsabilité ? La contribution de Béatrice Fraenkel⁷ brise cette relation mécanique entre oral et écrit : « *les pratiques d'écriture professionnelle co-existent avec l'oral, l'image, le gestuel dans un univers complexe où la dépendance oral/écrit n'a pas cours* », instituant une interdépendance entre les écrits eux-mêmes « *chacun s'intégrant dans un réseau qui lui donne sens et tire son sens de lui* », pointant un paradoxe qui enlève toute illusion mais exerce la vigilance : « *l'écrit professionnel tend à contrôler de plus en plus les acteurs et leurs actions et devient un enjeu dans la réappropriation, par les acteurs, de leur vie au travail.* » (p. 116) Répressif et libérateur, le statut de l'écrit épouse la complexité de l'entreprise que ne cesse de décrire B. Fraenkel, complexité amortie par l'article suivant⁸ qui témoigne d'une observation d'employés peu qualifiés pour aboutir à tronquer les difficultés (restriction du vocabulaire, simplification de la syntaxe, réduction de la part de l'implicite dans les textes) car, précisent les auteurs, « *on surestime souvent les connaissances des opérateurs.* »⁹ Si l'introduction massive de document écrits dans le milieu professionnel sollicite des opérations abstraites (notamment dans l'utilisation des nouvelles technologies) peut-on envisager autre chose que d'apprendre à faire face à cette abstraction non pour mieux s'exécuter (saisir une tâche) mais pour produire (se saisir du sens global du travail) ?

C'est difficile, rétorquera-t-on, et les contraintes de rentabilité des entreprises empêchent la prise en compte d'une véritable promotion collective. À voir ! et notamment dans l'article de Marc Bonnet et de Pascal Moulette, qui ouvrent des pistes de formation intégrée qui « *ne consiste pas, dans un premier temps à former directement les illettrés mais à travailler avec l'encadrement et avec la direction sur l'illettrisme de l'entreprise.* » (p.146) L'encadrement, invité à formaliser

par écrit les savoir-faire de l'entreprise, à former ses collaborateurs à partir de fiches techniques produites par lui, complète sa formation en bénéficiant, en retour, des savoirs enfouis « *qu'il aurait été très coûteux de reconstituer* » si l'on avait licencié les personnes en situation d'illettrisme. Ce décloisonnement des savoirs dans l'entreprise s'accompagne d'un décloisonnement de l'entreprise face à son environnement puisque des lycéens et leurs professeurs participent à cette dynamique de mutualisation des savoirs. Profitable pour les personnes en situation d'illettrisme, cette action « *a aidé l'entreprise à progresser techniquement et à sauvegarder des emplois. Elle a été bénéfique pour les enseignants qui ont mis à jour certaines connaissances en découvrant les dernières techniques industrielles. Elle a été formatrice pour les jeunes élèves qui ont appris à cette occasion à appliquer des notions théoriques apprises à l'école en accroissant leur intérêt et leur motivation pour certaines disciplines scolaires.* »¹⁰ C'est dommage que ce bilan ne mutualise pas davantage les acquis, isolant les gains de chacun. Nous avons là un exemple d'implication des jeunes dans la construction des savoirs théoriques et pratiques plusieurs fois évoquée dans ces colonnes à l'occasion notamment d'une proposition pour le collège.¹¹ Mais comment faire, comment former à l'écrit ? C'est l'objet de la quatrième partie qui, malheureusement, s'emboîte mal avec la richesse des contributions sur l'illettrisme au travail et des observations des publics que ça concerne (dont l'étude rigoureuse de Nicole Robine¹² qui ne dissocie jamais maîtrise de l'écrit et définition de soi, construction de son identité¹³). Apprendre à écrire, apprendre à lire, cette partie a été confiée d'une part à Yves Reuter, professeur en Sciences de l'éducation à Lille 3, d'autre part à Serge Ragano, Yona et Jacques Fijalkow de l'Université de Toulouse Le Mirail. Nous ne nous attarderons pas sur le didacticiel proposé par cette équipe qui évite le contact direct avec l'écrit par une médiation fréquente de l'oral et par une lecture guidée, mot à

⁶ ESTABLET R., « L'illettrisme dans l'expérience migratoire, Le cas de 90 ouvriers Turcs rentrés au pays », pp.191-205

⁷ On retrouvera des contributions de B. Fraenkel dans Les Actes de Lecture n°35, sept. 91, p.106

⁸ Contribution de J. Barcenilla et E. Brangier

⁹ p.138

¹⁰ p.151

¹¹ J. FOUCAMBERT, « Des formateurs dans la cité », A.L. n°65, mars 99, p.82

¹² p.22

¹³ ROBINE N. « Ecrit et identité », A.L. n°61, mars 98, p.53.

mot, reprenant ici (avec des pré-supposés clairement exposés en début d'article) des processus que nous essayons d'éviter dans l'enseignement destiné à de jeunes enfants.

La contribution d'Yves Reuter part, justement, de la crainte d'un transfert sur les adultes de méthodes utilisées pour les enfants : « ... la didactique du français est encore peu sollicitée par les intervenants de la lutte contre l'illettrisme (...) elle est souvent assimilée (...) à l'enseignement-apprentissage exclusivement scolaire et auprès d'apprenants jeunes ». Son article a le mérite de partir de deux notions clefs dans ce champ particulier (l'usage des représentations et le rapport plus ou moins distancié aux pratiques) : « la recherche en didactique ne fournit aucune réponse simple, aucune solution pré-construite. Mais elle permet au moins : de construire des problèmes essentiels pour l'intervention ; de clarifier les paris effectués ; d'élaborer et d'évaluer des stratégies diversifiées ; de mieux comprendre les limites possibles de certaines actions. » (p. 260) Prudence et ouverture pourraient donner la couleur de cette intervention qui invite les lecteurs à réinterroger leurs maîtres-mots, leurs « allants de soi ». C'est salutaire, ça permet de regarder les bases sur lesquelles sont construites beaucoup de nos idées, ça trie dans les temps emmêlés de l'action qui se trouvent, sur la page, bien identifiés (l'intervention, la recherche, la formation) mais, au fur et à mesure de la lecture, se forme un sentiment étrange parce qu'apaisant : aucune recette n'existe, ce qui est à inventer doit être réaliste, généralisable, tout peut calmement se programmer, s'étudier et le chercheur, qui n'est pas prescripteur, peut soumettre des moyens de compréhension des pratiques vers lesquelles tout finalement converge. Un regard, c'est aussi l'offre de Marc Zerbib, psychanalyste qui ne peut « ni réparer un désir, ni former les réparateurs, ni monter un garage du désir » mais affirme que « la psychanalyse ce n'est pas la négation du social, c'est au contraire sa prise en compte jusque dans les profondeurs de l'âme ». (p. 165)

Le livre, qui avait ouvert sur de grands projets (la participation de tous au fonctionnement d'une société égalitaire et donc la transformation de la société actuelle, la maîtrise des outils d'analyse au service de cette utopie) se clôt sur des propositions issues du monde scolaire qui, pour le coup, a du mal à articuler cette dimension. C'est notre position. Encore faudrait-il questionner ce qui n'est peut-être qu'une représentation, suggère Yves Reuter qui écrit : « les formes scolaires seraient absolument inadaptées et auraient laissé uniformément de mauvais souvenirs ». Ce livre dont les apports fourmillent d'engagement, de propositions, de volonté de réduire l'injustice entre les hommes, sous l'angle du rapport à l'écrit,

suggère timidement d'autres rapports : rapports de domination, rapports de force. Nombreux, dans ce livre, font l'hypothèse que l'acquisition de quelques bases pourrait donner l'élan pour de plus vastes conquêtes mais, comme le dit cet ouvrier turc, rentré au pays, la langue, hors de ses usages sociaux, hors des luttes qu'elle permet, c'est « comme une peinture qui aurait disparu. Je suis rentré, j'ai coupé les relations. J'ai oublié cette langue. » (p.205) Anne-Marie Christin, dans son intervention au congrès de l'AFL, avait cité Paul Valéry en présence du dispositif du *Coup de dés de Mallarmé* : « Il a essayé, pensai-je, d'élever enfin une page à la puissance du ciel étoilé. »¹⁴ Si la lecture de ce livre est souvent intéressante, si les articles parviennent souvent à ramener à sa propre expérience tout en permettant de s'en distancier, l'impression finale reste éparpillée. Il manque des relations entre tant de contributions, une vision d'ensemble, une vue d'en haut, une ligne politique et, pour nous, une manière de regarder la page comme un système idéographique où chaque signe s'éclaire de la présence des autres, des *voisinages inducteurs*¹⁵ exigeant à la fois un large regard sur la page et sur toutes celles inscrites en soi.

Yvonne CHENOUF

¹⁴ Paul Valéry, Au Directeur des « Marges », Variété II, 1920, Œuvres Complètes, I, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1998, p.624-626

¹⁵ CHRISTIN A-M, « De la page au paysage : la peintre lettrée chinoise », L'aventure des écritures/ La page, 1999, p.158



Le mythe de l'individu

Michel Benassayag

Armillaire, coll. La Découverte, Paris, 1998, 273 p., 95F

Qu'est-ce qu'un mythe ? *L'Encyclopaedia Universalis* répond en 65 rubriques dont la première est développée en 3 pages et 812 mots ! C'est dire l'importance du concept dans l'histoire des idées. C'est dire aussi l'impossibilité de s'en tenir à une définition univoque. L'affaire se joue entre fable et vérité. Benassayag se situe du côté de la seconde. Pour lui, le mythe est fable. Il ne se résout pas à voir dans « *l'individu le dernier rempart face à la crise des valeurs et à la perte des repères* » parce qu'il croit aux vertus de l'action collective. Son livre en est, d'un bout à l'autre, le plaidoyer.

L'auteur ne se pose pas la question du bonheur. Il consacre tout un chapitre - le deuxième - à démontrer l'inanité d'une position à la Camus « *spectateur compatissant d'un destin tragique* (qui) *n'a d'autre recours que de désirer Sisyphes heureux* ». Il récuse aussi l'idée d'un destin qui ne peut ouvrir que sur le néant. Pour lui, la vanité du nihilisme est totale. Il en vient à développer « *le point de vue situationnel* » auquel il adhère pleinement. Pour le coup, le psychanalyste qu'il est pourtant n'hésite pas à brocarder « *les petites histoires d'un docteur autrichien bien connu* ». En effet, pour lui, dans la tragédie de Sophocle, Œdipe ne peut être ni œdipien ni parricide puisqu'il ignore que Laïos est son père. Finalement s'il finit aveugle, c'est parce qu'il récuse « *le défi de la situation* ». Surtout ne pas voir, préférer la fatalité... L'auteur a cette phrase, par laquelle il dit le tout de sa pensée : « *l'éthique même de notre existence est de voir ce que nous pouvons faire avec ce qui nous est donné, avec ce qui est donné.* »

Le premier chapitre avait conduit l'auteur à étudier en quoi l'individu est une création de la modernité : « *...loin de désigner des personnes isolées et éparpillées à la suite d'une catastrophe qui aurait détruit les liens structurant la société, (il) est le nom d'une organisation sociale, d'un projet économique, d'une philosophie.* »

Comment dire plus clairement que ce projet est en même temps celui d'une société libérale donc résolument capitaliste qui se pare des attraits de la modernité ? Comment dire plus clairement que lui entend s'en démarquer ? L'instrument en est l'individu qu'il dépeint comme un nouveau Frankenstein. Sorti de l'imagination de Mary Shelley, « *le docteur Frankenstein incarne le paradigme de l'homme moderne pour lequel le rêve de la raison était déjà en train de devenir, aux yeux de la jeune romancière et de ses amis*

révolutionnaires, le cauchemar de l'esprit ». Comme pour son héros, l'individu serait « l'homme-dieu » à la fois son propre auteur et voué à l'enfermement dans son « je ».

Benassayag veut « *déconstruire l'individu* ». Le choix des mots employés n'est pas neutre ; produit de la construction par une époque (la nôtre), le mythe de l'individu ne peut en effet qu'être « déconstruit ». Avec Foucault, Benassayag veut promouvoir « homo dialecticus ». Toutefois, il organise son propos dans un réseau serré de références purement philosophiques (après Foucault, voici Jankélévitch, Damascius, Leibniz et Tchouang-Tseu) comme pour nous conforter dans l'hypothèse que son propos n'a rien d'idéologique et qu'il est au contraire nourri aux meilleures sources. Il prend ses distances par rapport au stalinisme qu'il dépeint sous les traits « *d'expériences capitalistes dégénérées* ». À ses yeux « *le communisme est à entendre comme ce qui est dans chaque situation sous la forme d'une exigence* ».

Là se niche le noyau dur de la thèse développée par notre auteur. Le cinquième chapitre, le plus dense du livre, est en effet entièrement consacré à un énoncé de « la théorie de la situation ». L'une des nombreuses définitions données de ce qu'est une situation ne manque pas d'attrait : « *une situation signifie toujours production de ce qu'elle est* ». Le chapitre n'est pas toujours aussi univoque et le lecteur non philosophe manque d'outils conceptuels pour suivre autant qu'il le faudrait une démonstration foisonnante qui a peut-être pour objet d'inviter à entrer dans une logique faite de grande complexité... comme l'est toute situation. L'un des paragraphes du chapitre s'intitule « la liberté est situationnelle ». C'est là que l'auteur fait le plus explicitement référence à Guy Debord, sans le citer nommément : « *une société fondée entièrement sur la société dite du spectacle n'existe pas en soi* » Et il ajoute plus loin : « *la position de chaque homme par rapport à sa situation est existentielle dans le sens où soit nous sommes et nous produisons du côté de la vie, du développement de l'existence, soit nous nous plaçons sur la pente qui mène la situation (...) vers le néant.* » De ce point de vue, ma liberté ce serait d'avoir à choisir entre vie et néant *dans la situation qui est la mienne.*

On ne résume pas un livre aussi dense que celui-ci. Tout au plus peut-on suggérer, avec infiniment de précaution et d'humilité, quelques pistes de lecture. Ainsi le dernier chapitre, intitulé « l'évanescence fragilité » pourrait se lire comme une invitation à refuser l'alternative force ou faiblesse qui est au principe des organisations sociales qui se veulent modernes : « *la force, idéal de l'homme de la modernité, se définit*

(...) par la volonté de maîtrise et de domination des lois même de la nature mais aussi par son opposition radicale à "la faiblesse" perçue comme la négation même de l'essence et du sens de cet homme tout puissant ». L'auteur plaide en faveur de la vie et nous invite à être « présents au présent » en ces termes : « face aux menaces que nous vivons en cette fin de millénaire, ne pas nous demander avec peur "que va-t-il se passer ?" mais savoir que ce qui se passera, c'est ce que nous construisons et faisons au présent. Se rendre présent au présent n'implique pas une toute-puissance, mais simplement que nous n'ignorions pas ce qui nous constitue. »

Ce livre, comme beaucoup d'autres du même genre, laisse le regret de n'y avoir pas trouvé tout ce que nous aurions voulu y lire. À nous alors, dans la situation qui est la nôtre, de faire les bons choix.

Jean-Pierre BENICHO



Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés

Roland Goigoux

Ed. du CNEFEI, Coll. Études, 1998, 200 p., 60F

En réponse à un appel d'offre lancé par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Roland Goigoux et Serge Thomazet ont étudié « l'action des enseignements adaptés dans la prise en charge et le traitement des difficultés d'apprentissage des élèves de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté » (S.E.G.P.A. en collège). Les auteurs ont surtout axé leur recherche sur les difficultés de lecture, d'où le titre de l'ouvrage : « Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés ». ¹ Ancien directeur de S.E.G.P.A., j'ai retrouvé dans leur livre la quasi totalité de ce que je ressentais confusément en écoutant mes collègues durant les séances de synthèses et de coordinations hebdomadaires.

Le constat de cette recherche ? Les S.E.G.P.A. réussissent, elles semblent satisfaire aux objectifs qu'elles se sont donnés, mais cette réussite n'est pas totale. De quelle réussite s'agit-il ? Est-elle durable ? Les enseignants de S.E.G.P.A. et plus particulièrement ceux des enseignements généraux, sont issus du corps des instituteurs spécialisés ou des professeurs des écoles spécialisés. Ils ont ce qu'on pourrait appeler une culture « école élémentaire » qui les pousse à prendre en compte ce que sont leurs élèves, ce qu'ils ont vécu préalablement, et donc leurs difficultés. Formés à la psychopédagogie, soucieux de « l'estime de soi » d'élèves ayant en ce domaine un déficit énorme, ces enseignants ont donc en général tendance à proposer des activités permettant de réussir, quitte à baisser très nettement le niveau des exigences scolaires, à négliger les véritables objectifs d'un travail d'apprentissage scolaire, à laisser le travail prescrit s'exécuter avec peu de, voire même sans, référence au projet éducatif.

C'est ainsi qu'au long de ce document de 160 pages on perçoit comment, dans des conditions de travail satisfaisantes, des adultes font évoluer positivement des élèves en grande

*Ils veule me fere de la Cadémie ; cela miret
comme une bage à un chas.*

Maréchal de Saxe

¹ Cf. R. GOIGOUX, S. THOMAZET, *Pratiques et conceptions de l'enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*, A.L. n°67, sept.99, pp.53-62. Dans cet article, les auteurs analysent, suite à leur recherche, le travail des enseignants de SEGPA et l'adéquation de leurs pratiques pédagogiques avec les caractéristiques de leurs élèves.

difficulté scolaire, tout en n'assurant pas assez l'efficacité à long terme des apprentissages. Le souci de « récupérer » les jeunes, de les mobiliser, de ne pas les laisser se disperser a tendance à leur cacher l'objet réel du travail à fournir, à leur faire adopter des stratégies d'évitement. Sous couvert d'une pédagogie moderne tenant compte des disparités des individus, on fonctionne sur un mode traditionnel : on « apporte » les savoirs, on va jusqu'à donner les solutions pour éviter les échecs, on ne parvient pas à faire progresser chaque individu au maximum de ses capacités et, plus grave, on ne permet pas aux élèves les moins en difficulté de progresser. La volonté d'instaurer une meilleure vie à l'école empêche l'élève d'être véritablement acteur de ses apprentissages. En lui facilitant la tâche on lui dissimule les exigences, on le place dans l'ignorance des stratégies nécessaires. Du coup la réussite de la S. E. G. P.A. reste assez inégale et fragile à long terme.

À ce constat, R. Goigoux tente d'apporter des remèdes, parmi lesquels la prise de conscience par les enseignants des véritables objets et enjeux de leurs actions. La « résistance » aux directives et instructions officielles qui tendent à faire évoluer les pratiques des enseignants, est la conséquence de manques individuels (les enseignants sont peu enclins à se former, lire et chercher à clarifier leurs pratiques) et institutionnels (les outils professionnels et la formation n'ont pas accompagné les mutations nécessaires dans ce secteur de la formation initiale). Mais l'auteur n'est pas exempt de parti-pris. À l'égard du redoublement, oubliant les résultats de recherches prouvant son efficacité toute relative, il semble regretter qu'il soit de moins en moins utilisé pour permettre aux jeunes les plus en difficulté de reconquérir des attitudes d'apprentis lecteurs. Il avance que les enseignants du primaire auraient peut-être tendance à faire passer les élèves les plus en difficulté au bénéfice de l'âge pour ne pas être confrontés aux difficultés qu'ils leur posent, sans pour autant proposer de solutions alternatives d'accompagnement à ces passages malgré les mauvais résultats.

Actuellement Principal adjoint de collège, je pense que les résultats de cette recherche et les propositions pour apporter des solutions aux difficultés des élèves, surtout en ce qui concerne la définition des objets d'études sont très utiles et devront être pris en considération dans les établissements scolaires du second degré.

Raymond SAITOUR



Sur la lecture Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture

Jacques Fijalkow

ESF, mars 2000, 206 p., 139F

Dans son livre, Jacques Fijalkow se propose de répondre à la question « *Sur la lecture... où en est-on vraiment ?* » en essayant de « *clarifier un domaine touffu* », en donnant des repères et en « *aidant chacun à construire des concepts* » tout en s'autorisant à « *énoncer ses préférences* », quitte à produire « *un énoncé qui glisse parfois sur la pente savonneuse de la polémique.* »

Son ouvrage est constitué de quatre parties :

- la première, intitulée «Un tout petit Monde», traite du chercheur, du champ de la lecture et des autres acteurs qu'il rencontre (apprenants, formateurs, décideurs...),
- la deuxième présente de manière critique les différents courants de la psychologie cognitive,
- la troisième, complétant la précédente, traite des choix didactiques et des débats suscités,
- enfin, la dernière propose de pistes de travail pour que la recherche s'effectue dans les labos et sur le terrain.

Ainsi, J. Fijalkow analyse trois courants de la psychologie cognitive : la conception fonctionnaliste, la conception génétique constructiviste et la conception socioconstructiviste grâce à une grille comportant 7 critères : l'objet d'étude, le modèle de référence, la méthode de recherche, l'origine des hypothèses, l'entrée dans l'écrit, les difficultés d'entrée dans l'écrit, les rapports entre la recherche et le terrain. Le tout est synthétisé dans un tableau.

(La première est la conception érigée en pensée unique à la gloire de la conscience phonique et de la voie indirecte, la seconde est d'inspiration piagétienne et la dernière d'inspiration vygotkienne.)

On (à l'AFL) appréciera des prises de position de l'auteur quant à la conception fonctionnaliste : « *La position empiriste conduisant à ne voir l'apprentissage qu'à la lumière de la langue, elle-même réduite à sa composante phonique, les recherches effectuées se caractérisent par leur pauvreté conceptuelle, l'imagination du chercheur étant bornée par les limites étroites d'un objet restreint à sa plus simple expression. L'étude de l'entrée dans l'écrit est alors réduite à celle de l'appropriation par l'enfant des correspondances graphophonétiques.* » Et plus loin, « *la méthode de recherche... conduit à une certaine arrogance scientifique.* »

Et on appréciera aussi des déclarations favorables de l'auteur pour la conception socioconstructiviste : « ... la lecture-écriture est un objet dont la complexité est le plus souvent sous-estimée. Ni la psychologie fonctionnaliste, ni la psychologie génétique constructiviste ne nous semblent donc en mesure de couvrir le champ de la psychologie cognitive de la lecture-écriture. Sans doute serait-il sage de renoncer aux prétentions hégémoniques des modèles trop simples. La psychologie socioconstructiviste, par son souci de prendre en compte tant le sujet que l'école, offre des perspectives plus larges que les deux premières conceptions et apparaît alors comme plus heuristique. »

Dans sa troisième partie, J. Fijalkow, déclare qu'à son avis le débat entre les 2 modèles de lecture : de « haut en bas » ou de « bas en haut » a cessé avec la proposition de modèles interactifs. (On relira bien sûr le « dossier », pp. 45 - 97, du n°19 des A.L. de septembre 1987 sur le sujet !) Il y aurait eu un déplacement du débat sur d'autres terrains. Notamment, sur des types de connaissances dites déclaratives (savoir que) ou des connaissances procédurales (savoir comment). Il y a donc, de ce point de vue, une didactique déclarative et une didactique procédurale.

La pédagogie déclarative, hégémonique, présente l'apprentissage de la lecture comme l'apprentissage d'un « code graphophonétique », et la pédagogie procédurale, très minoritaire, défendue par l'Education Nouvelle, aborde la langue écrite comme un tout (« Whole language » chez les Anglo-Saxons). La première est jugée insatisfaisante et la seconde difficile à observer car peu développée dans le cadre scolaire (même si en Suisse Romande et en Nouvelle Zélande les résultats obtenus grâce à la didactique procédurale « invitent à l'optimisme »).

L'auteur note également que cette didactique procédurale provoque des difficultés théoriques et pratiques (nous sommes bien placés pour le savoir) mais aussi qu'elle provoque un préjugé défavorable dans la majeure partie de l'opinion (et là encore...). Et de dire « qu'elle a le rare privilège de réunir contre elle médecins, psychologues, sociologues, chercheurs en science de l'éducation, Charlot, Bautier, Rochex et Lahire ... ». S'ajoutent à cet inventaire, le conservatisme des parents, des décideurs et le corporatisme de certains professionnels.

La quatrième partie intitulée «Entre labo et terrain» décrit différents types et modalités de recherches et propose « une troisième voie » pour que « la recherche ne s'effectue pas dans l'ignorance du terrain, mais ne se perde pas pour autant dans celui-ci. »

Ce livre de Jacques Fijalkow qui paraît dans la collection «Didactique du Français» est donc destiné à des lecteurs formateurs, enseignants ou futurs enseignants. Son édition est particulièrement salutaire et opportune car il conteste fortement la *doxa* et ceux qui la produisent et la propagent (*le savant s'est fait baladin*).

Cependant, puisque la conscience phonique vigoureusement défendue par les «fonctionnalistes», est dans cet ouvrage très controversée, on aurait aimé qu'il y soit fait quand même mention de la conscience graphique qui se construit à partir du code graphique (de l'architecture de surface des textes, paragraphes, phrases, mots..., monèmes, aux autres unités infra-lexicales : lettres, diacritiques, ponctuation).

On pourra s'étonner aussi du silence sur le statut de l'écrit : simple système de notation de l'oral ou système linguistique autonome ? Cette question n'intéressant pas uniquement les linguistes mais, ici, le psychologue s'en référant souvent à Vygotski.

En effet comment entend-on, comment interprète-t-on les formules du psychologue russe « L'écrit, algèbre du langage », « l'écrit à l'opposé polaire du langage oral, parce que conscient, volontaire et intentionnel », « l'écrit se développant à partir de l'oral en s'en différenciant » et « qui prend la forme qui correspond à sa fonction. » ?

Enfin on discutera les modalités de recherche proposées, car si l'on est bien évidemment d'accord avec la formule « *labo et terrain* », on aimerait en savoir plus sur « *Entre le contrôle sans innovation et l'innovation sans contrôle, il y a place pour l'innovation contrôlée.* »

Et, notamment, qui innove et qui contrôle ? Autrement dit, on peut se demander si ne se dessine pas là l'ombre d'une «division intellectuelle» du travail, cette timide suspicion faisant référence au postulat « *la thèse de doctorat est le critère minimal qui permet aux chercheurs de reconnaître quelqu'un comme chercheur* ». C'est-à-dire : hors de l'Université, point de recherche.

Et accessoirement, *quid* alors de l'INRP ?

Gilles MONDEME