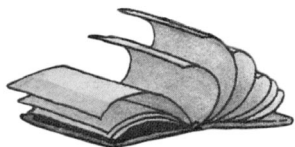


ous avons lu... ■ nous avons lu



Évaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit. J.M. Besse (*Ss la dir.*), M.H. Luis, K. Paire, K. Petiot-Poirson, E. Petit Charles, Retz. Coll. Question d'écrit. Paris 2004 - 175 p. - 24,50€

Cet ouvrage de grand format (A4) accompagné d'un CD-Rom comportant un court enregistrement audio et un certain nombre de documents à imprimer (52 fiches pour faire passer les épreuves, établir des bilans et un diagnostic et 5 documents couleurs nécessaires - avec l'enregistrement audio - à la passation d'oral et de lecture) propose aux professionnels qui accompagnent les adultes illettrés plusieurs outils élaborés par l'équipe de l'unité de recherche *PsyEF* de l'Institut de psychologie de l'Université Lumière-Lyon 2, dirigée par Jean-Marie Besse. Il fait suite au livre publié, l'année précédente, chez le même éditeur, par trois des cinq auteurs, Besse J.-M., Petiot-Poirson K. & Petit Charles E., sous le titre *Qui est illettré ?* dont il constitue l'application pratique.

Notons, tout d'abord, que s'il paraît normal que 15 des 75 titres de la bibliographie figurant à la fin de l'ouvrage soient des productions des auteurs, dont celle-ci est un aboutissement, il est surprenant que l'on

n'y trouve aucun des livres de Jean Foucambert qu'il serait étrange et regrettable qu'aucun des cinq auteurs n'ait jamais lus, ou de François Ri-chaudeau, dont la fameuse *Méthode de Lecture rapide* vient d'être rééditée chez le même éditeur... Ces omissions sont d'autant plus surprenantes que j'ai cru pouvoir (heureusement !) relever un certain nombre de convergences entre ce qu'écrivent et préconisent les uns et les autres sur l'Écrit - terme utilisé (avec une majuscule) par J.-M. Besse et ses collaborateurs pour désigner, à la fois, les activités de lecture (la « *réception* » d'un texte) et d'écriture (la « *production* » d'un texte).

L'un des points de départ du travail de cette équipe est l'analyse du système d'écriture du français de Nina Catach (*L'orthographe du français*, 1980) pour qui quatre sous-systèmes interviennent dans l'écriture de notre langue :

- un sous-système phonographique, dans lequel des phonogrammes permettent la transcription graphique des phonèmes,
- un sous-système morphographique, qui utilise des morphogrammes lexicaux (ex : affixes) ou grammaticaux (ex : désinances verbales),
- un sous-système logographique, qui permet de différencier les homophones (ex : corps - cor),
- un sous-système extra-alphabétique (ex : la ponctuation).

C'est donc le niveau de maîtrise ou l'absence de maîtrise de ces différents sous-systèmes que les auteurs

se proposent de mesurer chez les illettrés, de manière à présenter aux formateurs qui seront chargés de les faire progresser, un bilan détaillé de leurs compétences dans ces domaines. S'y ajouteront d'importants paramètres psychologiques (notamment la représentation que le sujet peut avoir de ses compétences et de ses capacités à les améliorer).

À partir de là, pour l'équipe de J.-M. Besse, « *évaluer une activité de lecture, c'est tout d'abord se demander le sens qu'ont cette activité et cette lecture pour la personne (pourquoi lire ce texte ?)* », ce qui nous semble effectivement capital. C'est ensuite - toujours pour les auteurs - chercher à vérifier si sont utilisés - et avec quelle efficacité (justesse et rapidité) - ce qu'ils appellent les « *traitements* » suivants (que l'on peut parfois utiliser sans en « *être conscient* », ce qui nécessitera un travail de métacognition) :

- 1) Identifier le support de l'Écrit (livre, journal, publicité...).
- 2) Identifier la fonction de l'Écrit (s'informer, se détendre...).
- 3) Identifier le type d'Écrit (narration, prescription...).
- 4) Questionner le contenu du texte en fonction du contexte.
- 5) Adopter une stratégie générale de lecture.
- 6) Explorer une quantité suffisante d'Écrit pour qu'elle porte du sens.
- 7) Traiter des formes graphiques pour les identifier, en interprétant des unités de taille variable (lettres,

syllabes, mots entiers) : traitement par les voies d'adressage (reconnaissance globale) et/ou d'assemblage.

8) Construire une représentation du sens du texte par différentes entrées.

9) Anticiper.

10) Maintenir en mémoire de travail le sens déjà élaboré.

11) Traiter logiquement les informations mémorisées, les hiérarchiser...

12) Revenir sur le texte pour contrôler la signification.

13) Revenir, de manière délibérée, sur ses procédures pour réguler son activité de lecteur.

Tous « *traitements* » que retrouveront aisément les utilisateurs d'ELSA...

La démarche proposée par les auteurs, face à un adulte illettré, se décompose en deux phases principales. Tout tourne autour de la présentation, de la conduite et de l'exploitation de deux types d'entretiens.

Il s'agit d'abord de mettre à la disposition du professionnel ou du bénévole compétent, recevant une personne de plus de seize ans, désigné ici sous le terme d'*accueillant*, un outil lui permettant d'établir une relation de qualité, de comprendre l'itinéraire et la situation actuelle de la personne accueillie face à l'Écrit afin de l'orienter vers la structure susceptible de lui apporter l'aide la plus efficace dans son projet - même ténu - d'améliorer ses performances dans ce domaine. L'analyse des renseignements recueillis au cours de ce premier entretien à l'aide de la fiche d'orientation *PsyEF* conduit à distinguer trois cas parmi les personnes interrogées :

■ les analphabètes, qui seront orientés, selon le cas, soit vers un dispositif

d'alphabétisation, soit vers une structure de post-alphabétisation,

■ les personnes relevant du Français Langue Étrangère, dont certaines seront néanmoins orientées vers un dispositif d'alphabétisation si elles n'ont reçu aucune formation dans leur langue maternelle,

■ les illettrés qui, bien qu'ayant reçu une formation d'adultes d'apprentissage de l'Écrit de plus de 2 500 heures, ne parviennent pas, seules et avec le seul recours de l'Écrit, à comprendre un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne.

L'autre outil, le DMA (Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit), dont la passation peut durer jusqu'à deux heures, « *renseigne les formateurs sur l'ensemble des compétences de la personne, c'est-à-dire sur ses savoirs, ses savoir-faire, ses représentations de l'Écrit, ses possibilités et ses limites actuelles, sur sa dynamique d'apprentissage, quant à son rapport à l'Écrit* » pour reprendre l'énoncé des objectifs qu'en font les auteurs, qui précisent en outre que l'évaluation a deux visées, l'une « *diagnostique* », l'autre « *formative* », dans la mesure où ce qui est recherché, c'est, notamment, une prise de conscience par la personne évaluée de l'étendue exacte de ses difficultés, des raisons pour lesquelles elles y est confrontée et des ressources qu'elle peut trouver en elle-même pour en triompher avec l'aide d'un formateur disposant, à la fois, du profil précis de la personne qu'il va prendre en charge et des compétences techniques nécessaires.

Le DMA se propose d'abord de « *vérifier que les personnes savent s'exprimer en français et construisent des énoncés simples corrects* » à partir de la comparaison de deux photos (la seconde étant la première retouchée) d'une même maison de campagne.

Ce premier test permet d'évaluer la précision du vocabulaire, la correction de la syntaxe et celle de la prononciation. La deuxième épreuve porte sur la compréhension de l'oral, à partir de l'écoute d'un court dialogue enregistré sur le CD-Rom.

Les compétences en lecture s'établissent à l'aide de cinq supports : deux photographies - un laboratoire d'analyses médicales et des panneaux directionnels -, un « *bon de garantie* » et une carte de crêperie au verso de laquelle se trouve une « *histoire* » (la légende de l'origine d'une tradition). On peut discuter le choix fait de quelques pseudo-mots (mots possibles mais inexistant dans la langue française). On peut y voir un avantage : s'agissant d'épreuves étalonnées, toutes les personnes testées sont effectivement au même niveau de... méconnaissance antérieure à l'examen. Et ceci permet de mesurer l'effet de la longueur des mots sur le découragement à les lire. On regrettera toutefois que l'unité de longueur des mots qui a été choisie soit... la syllabe.

Quant à l'évaluation des compétences en production écrite, elle s'appuie sur deux supports astucieux. La fastidieuse (et inutile...) dictée de mots est remplacée par la dictée d'une liste de courses, dans laquelle figurent 18 items (dont, malheureusement, un tiers de pseudo-mots). La « *rédaction* » prend la forme de la production écrite d'un courrier (au propriétaire supposé du logement occupé), qui donne lieu à un entretien métacognitif extrêmement riche et déterminant entre l'évaluateur et la personne qu'il reçoit.

Les titres des deux derniers des neuf chapitres du livre suffisent en expliciter le contenu.

La phase du diagnostic (que l'on nous rappelle de ne pas confondre avec la certification) s'apparente, pour les auteurs, à une situation de recherche. Il est d'ailleurs précisé que « *le diagnostic est d'autant plus précis et fiable qu'il est effectué par des professionnels formés en psycholinguistique cognitive.* »

Les néophytes sont donc priés de s'abstenir, ce qui restreint considérablement la portée de l'outil, mais ce que l'on comprend quand on constate la finesse des profils projetés et qui va jusqu'à « *une caractérisation des modes d'appropriation de l'Écrit* » : représentations conceptuelles, retour sur ses propres capacités à s'analyser dans le traitement sur l'Écrit, pratiques effectives de la personne en lecture et production écrite, motivation à lire et à écrire. Comme le constatent justement les auteurs : « *Au-delà des mesures de performances ou des évaluations de compétences et de capacité se pose en effet la question, plus large, de la nature même de la relation que chacune de ces personnes entretient avec les situations, sociales ou individuelles où elle rencontre de l'écrit à interpréter ou à produire.* »

Quant aux *Pistes pour la remédiation*, elles résument en cinq pages en quoi « *les indications fournies par le DMA permettent d'envisager, avec la participation de la personne elle-même, dans le cadre de la coévaluation dynamique, des parcours d'apprentissage ou de ré-apprentissage, sur des bases de connaissance suffisamment fiables des acquis et des limites actuelles de la personne.* »

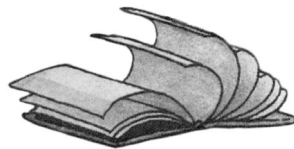
Ce dont il s'agit finalement, c'est de saisir l'occasion de la dynamique d'une démarche volontaire de l'illettré, qui a décidé de se sortir de sa condition pour le renforcer dans cette démarche en lui faisant prendre clairement conscience de ce qui, dans ses propres pratiques, peut

l'aider à progresser et des stratégies qui l'éloignent de la réussite.

Nous partageons suffisamment ce projet pour attendre avec un intérêt certain les premières évaluations de la mise en œuvre de ce nouvel outil.

Ajoutons pour terminer que la lecture de l'ouvrage est facilitée, d'une part, par des hors-textes pour le lecteur qui désire en savoir plus et, d'autre part, par un glossaire très clair expliquant 76 mots ou expressions, ce qui tempère la stricte spécialisation du lecteur-utilisateur que nous signalions plus haut puisque ce glossaire serait inutile au « *vrai* » spécialiste...

Gérard A. CASTELLANI ■■■■



Bibliothèques municipales / Bibliothèques départementales de prêt. Données 2002.
Denis Cordazzo - Christine Bonnefon, Direction du Livre et de la Lecture. 2004 - 366 p.

Conçu comme un instrument essentiel d'information des professionnels des bibliothèques publiques mais aussi de recueil des données collectées au titre du contrôle technique de l'État, cet ouvrage fait partie des publications régulières de la Direction du Livre et de la Lecture du Ministère de la Culture et de la Communication.

Il « *expose, ordonne et analyse* » les chiffres issus des rapports d'activité de l'année 2002 concernant 3 012 B.M. et 97 B.D.P. en France métropolitaine

et dans les DOM-TOM. On y trouve des éléments relatifs aux moyens mis en œuvre par les établissements, aux publics desservis, aux transactions de documents (prêts, dépôts et consultations), aux horaires d'ouverture avec des synthèses par régions et une analyse de l'évolution sur 20 ans des indicateurs les plus significatifs.

Une somme ! 336 pages de tableaux, de graphiques, d'histogrammes et autres « camemberts » si l'on excepte les quelques pages pour l'avant propos du Directeur du livre, un exposé de la méthode et une analyse des grandes tendances de 2002.

Impossible (et vain !), bien entendu, de présenter ou même de résumer cette fultitude de données, censées n'intéresser que les professionnels et les spécialistes. À moins que vous ne soyez désireux de savoir combien la BDP de Fort de France a acheté de phonogrammes en 2002 et quel était le taux des prêts de partitions musicales parmi les prêts enregistrés cette année-là dans les B.M. !

L'intérêt d'un tel travail est ailleurs pour qui se soucie de lecture. Il est dans les synthèses qu'il permet et dans les tendances et les évolutions qu'il dévoile. Aussi nous limiterons-nous à quelques chiffres révélateurs, renvoyant nos lecteurs au livre, disponible dans les bibliothèques ou aux données consultables sur le site www.culture.gouv.fr.

3 012 B.M. (2 886 en 1999) desservent 39 248 715 habitants soit 63,7% de la population totale. Or, le taux d'inscrits par rapport à la population desservie est de 17,44% (confirmant une érosion déjà notée en 1999) ce qui ne fait pas de la France, sous l'angle de la lecture publique et comparée à d'autres, un pays de lecteurs !

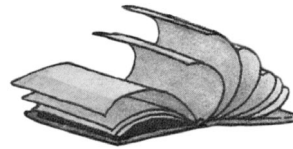
Pourtant le nombre d'emplois (21 879) est en légère augmentation comme les dépenses de personnel par habitant (16,47 €), comme les dépenses d'acquisition (2,50 €), comme les collections (imprimés, phonogrammes et vidéogrammes) offertes, si la surface disponible et le nombre de places assises (4,4 pour mille habitants, insuffisante) ainsi que le nombre d'heures et de jours d'ouverture ne varient guère par rapport à 1999.

Ces moyennes masquent un fort contraste entre les B.M. des grandes agglomérations et celles des petites communes. Les grandes villes ont un minimum de dépenses d'animation et beaucoup d'investissement par exemple, alors que celles de moins de 2 000 habitants se signalent par un minimum de personnel et d'horaire d'ouverture.

1 239 établissements proposent un accès à Internet mais le nombre de postes disponibles est peu important sauf dans les petites communes où il est 8 fois supérieur à la moyenne nationale.

Ces données et bien d'autres de cette enquête quantitative, et de celles plus circonscrites comme *Les bibliothèques de Seine-Saint-Denis* (dont Madeleine Deboule rend compte dans ce présent numéro p.60) et *Les Bibliothèques hors les murs* de Claudie Tabet (voir p.18) sont à considérer avec celles d'autres études, qualitatives et sociologiques, comme *Les bibliothèques municipales et leurs publics. Pratiques ordinaires de la culture* de J.M. Privat et all., Éd. BPI (A.L. n°76, déc.01, p.15) qui montrent une étonnante stabilité socioculturelle des usagers en dépit des évolutions indéniables que signalent les chiffres de cet ouvrage de la Direction du Livre et de la Lecture.

Michel VIOLET ■■■



Dix huit questions sur le système éducatif. *Sous la direction de Claudine Peretti, La Documentation Française, Coll. « Études », Paris, 2004, 250 p., 19€*

Ce livre, comme sans doute tous ceux de cette collection, ne peut *a priori* qu'être « sérieux » ; il propose en effet des « études élaborées à partir de 'données officielles' », recueillies dans les travaux statistiques et les évaluations réalisés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale.

Dix huit questions, dix huit thèmes relatifs au système éducatif parmi les plus actuels et les plus débattus comme par exemple la scolarisation à deux ans, les compétences en lecture, le collège unique, l'orientation, les ZEP, le public et le privé, la formation des enseignants, etc. ; on a envie de savoir...

On ouvre le livre et toutes les apparences du « sérieux » apparaissent en effet : les conclusions et synthèses de ces « études » sont mises en évidence en encadré grisé, toujours au début de chaque article (c'est maintenant la mode... ça aide le-lecteur-qui-n'a-pas-le-temps-et-qui-peut-s'arrêter-là !), chaque article est ensuite structuré en plusieurs chapitres qui ont chacun un long titre et des longs sous titres qui résument les idées exposées (là encore, c'est commode pour le lecteur pressé, pas besoin de lire le texte...) et, de plus, forcément, (c'est aussi à la mode), on n'oublie pas de faire des comparaisons internationales en se servant d'analyses faites

par des organismes comme l'OCDE ou telle ou telle instance internationale (même si, naturellement, dans ces cas, les recueils de données et leurs critères d'analyse ont pu être fort différents mais là, sur ce point, on n'insiste pas...)

Les graphiques et tableaux sont bien construits et très lisibles, les sources des données utilisées sont toujours citées, la méthodologie employée est même évoquée et on ne manque pas de donner une bibliographie très abondante pour chacune des 18 questions traitées dans l'ouvrage...

On a donc entre les mains un ouvrage probablement sérieux ; on se méfie bien un peu quand même car cette parfaite lisibilité - ce concept moderne et incontournable de l'édition et du journalisme, sorte d'équivalent du conditionnement ou de l'emballage des produits manufacturés - pourrait bien cacher quelque chose... mais bon, on ne peut pas non plus toujours douter de tout.

Adoptons donc la « *positive attitude* » et lisons, lisons « sérieusement » ce livre qui a toutes les raisons d'être sérieux.

On prend un thème, puis un autre mais, à chaque fois une certaine perplexité nous envahit un peu plus... Qu'apprend-on en effet finalement ? Est-ce vraiment sérieux ?

Pour illustrer ce que nous voulons dire... prenons simplement une question, parmi les dix huit traitées dans l'ouvrage, celle intitulée *Les compétences en lecture des élèves et des jeunes* : 9 pages sont consacrées à ce thème, c'est à peu près la mesure pour chacune des questions.

À partir des évaluations CE2-6^{ème} maintenant classiques, on apprend donc dans les synthèses de l'étude

ce qui suit, reproduit ci-dessous in extenso :

« - Huit à neuf élèves et jeunes sur dix ont, à des degrés divers, une maîtrise de la lecture qui leur permet de bénéficier des enseignements qui leur sont dispensés ;

- En revanche, à tous les niveaux, 10 à 15% des élèves sont plus ou moins en grande difficulté de compréhension face à l'écrit, la moitié de ces derniers pouvant être considérée en très grande difficulté ;

- La proportion d'élèves en grande difficulté n'a pas sensiblement augmenté au cours des dernières années, mais elle n'a pas non plus diminué et, sur ce point comme sur d'autres, notre système éducatif connaît un palier ;

- La proportion de jeunes en difficulté de lecture est du même ordre en France, voire plutôt moindre, que ce que l'on constate dans des pays comparables ;

- La grande difficulté de lecture, qui peut conduire à quitter la formation initiale sans qualification et déboucher ensuite sur un illettrisme, apparaît chez les élèves dès les premières années de l'école primaire ;

- Les résultats des évaluations et des études disponibles incitent à questionner notre conception de l'enseignement de la lecture, tant en ce qui concerne son contenu que ses pratiques. »

Voilà. Tels sont les résultats de l'étude. Pour un lecteur des Actes de l'AFL, il n'y a pas de quoi fouetter un chat, mais on est quand même un peu interpellé par la dernière conclusion... Alors on se précipite vers la dernière page du chapitre qui explicite ce dernier point, car peut-être entre-t-on dans le vif du sujet, peut-être parle-t-on des « méthodologies alternatives », comme celles que propose l'AFL par exemple... Las ! on apprend seulement dans cette page que les filles réussissent mieux que les garçons mais que la différence est encore

plus grande dans les pays anglo-saxons, que les élèves français ont plus de mal à écrire que les petits Finlandais et, surtout, qu'ils n'ont pas assez confiance en eux, (la France est en avant dernière position dans le classement PISA (OCDE) en ce qui concerne « l'auto-estime »). Autrement dit, les petits français n'écriraient pas, ne s'exprimeraient pas facilement à l'écrit par crainte de se tromper, « tout se passe comme s'ils préféreraient s'abstenir plutôt que de courir le risque de donner une réponse fausse » dit « l'étude »...

Voilà donc le type de question à se poser, selon « l'étude » : il faudrait développer ce concept anglo-saxon d'auto-estime, de façon à améliorer les performances d'expression écrite ; l'étude précise naturellement que c'est une hypothèse... mais elle n'en suggère pas d'autres...

C'est tout de même un peu court. Que signifie l'auto-estime ? comment comprendre ce concept ? comment le développer ? dans quel contexte ? avec quels moyens ? Rien n'est dit ni même suggéré ; on est « dans l'effet de mode » ; face à un problème, on se dispense d'une analyse, d'une recherche de causes et de solutions par l'introduction d'un mot nouveau, anglo-saxon de préférence... Si ce déficit « d'auto-estime » de certains enfants renvoie au fait que ceux-ci se ressentent comme « inégaux », dévalorisés, maltraités intellectuellement et affectivement, sous-estimés dans l'environnement scolaire, en relation avec les conditions d'injustice sociale qu'ils vivent au quotidien, et que le besoin d'auto-estime pour apprendre à lire exige que l'on remédie aux injustices sociales... alors vive le concept d'auto-estime ! Mais si développer l'auto-estime consiste à dire aux élèves qu'ils réussissent même quand ça n'est pas le cas, ou bien qu'il faut

les encourager à dire n'importe quoi quand ils ne savent pas au lieu de s'abstenir de parler, c'est une autre histoire.

Mais l'étude ne s'étend pas. Elle ne fait, subtilement, subrepticement, qu'introduire un mot nouveau passe-partout en guise d'analyse et en « toute objectivité ».

Bien sûr on se dit que, s'agissant de la lecture, on n'est pas objectif parce que trop encombré de nos convictions. Alors, voyons d'autres thèmes. Mais les autres thèmes sont traités de la même façon. Le collège unique par exemple... on a une description des étapes de sa mise en place, des graphiques et tableaux pour les taux de passage d'une classe à l'autre, la description des disparités et, forcément, les comparaisons internationales entre pays dits occidentaux, qui nous apprennent que la problématique du collège unique varie finalement assez peu dans les pays de même système économique, même si ceux du Nord, qui ne font pas redoubler de classes ont un peu moins de problèmes d'échec. Encore faudrait-il comparer les populations scolaires de tous ces pays. Au total, soyons clair, on n'apprend à peu près rien car l'étude ne fait que dire avec des courbes savantes et des chiffres (que nous ne mettons pas en cause) ce que l'on sait déjà.

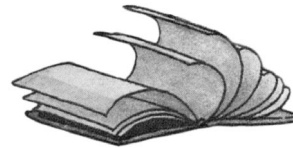
Cet ouvrage illustre, d'une certaine façon, ces concepts « d'expertise et d'experts », si à la mode aujourd'hui et qui permettent à un système politique en place de donner toutes les apparences de l'objectivité, de l'inévitabilité des faits. Beaucoup de ces experts, on le sait, se trompent au moins autant que le commun des mortels (notamment en économie et sociologie)

Les agents de la DEP sont naturellement des gens aussi sérieux que d'autres, mais prétendre que ce recueil des données de différentes enquêtes est une « étude » n'est pas très clair. C'est un travail technique sérieux de mise en relation de ces données, c'est une synthèse ordonnée et c'est déjà intéressant ; mais le lecteur peut s'attendre à trouver plus en voyant le mot « étude » sur la couverture du livre. Et, de fait, l'ouvrage se risque à faire des ébauches « d'études » en faisant des interprétations, en avançant des hypothèses comme celle de « *l'auto-estime* » comme remède aux difficultés en lecture-écriture.

Le statut du livre n'est donc pas net. Recueil de données, mais de données souhaitées d'abord par un ministère de l'éducation, puis exploitées - pour certains items - avec certaines hypothèses le plus souvent non dites, choisies parmi des centaines par une équipe de la DEP pour faire un ouvrage, une « étude » qui propose, ici ou là, dans une logique d'experts, un certain type de solutions et/ou de recommandations. Mais là, on va au delà des données...

On est dans une « étude » qui n'en est pas vraiment une mais plutôt un travail commandité de près ou de loin par la politique éducative en place, un travail d'experts qui ne font-pas-de-politique, donc « politiquement correct », bien aseptisé.

Jean DUVERGER ■■■



La maîtrise du langage et de la langue française à l'école, Comprendre un siècle d'évolution, Marie-Claire Durand, CRDP Languedoc-Roussillon, coll. Atouts pour réussir, 2004, 215 p., 18€

L'ouvrage est structuré de la manière suivante : pour chacune des 4 périodes (1930-1949, l'héritage de Jules Ferry et les années de guerre, 1950-1969, continuités et ruptures, 1970-1984, les retombées de mai 1968, 1985-2004, l'école du XXI^{ème} siècle), 3 parties : lecture des IO - Courants pédagogiques, théories psychologiques, autres influences - La pédagogie du français (qui devient la didactique du français langue maternelle pour la quatrième période).

On sait que toute perspective historique est d'abord une écriture, c'est-à-dire une réécriture, une construction qui tend à ordonner les faits pour faire apparaître leur continuité ou leur discontinuité, les relations qui les lient. Or, cet ouvrage, conséquent travail d'exposition et d'explicitation des Instructions Officielles, de leurs principes, objectifs et prescriptions, ne renseigne pas sur les hasards et nécessités sociales et politiques qui ont présidé à leurs écritures ; comme si cela se faisait et puis c'est tout.

Pour chacune 4 des périodes, les « *Courants pédagogiques, théories psychologiques, autres influences* » de l'époque sont exposés. Mais comment cela s'articule-t-il avec les Instructions ?

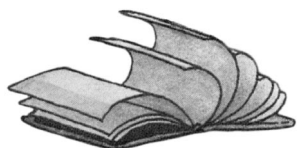
Quels conflits ? Quels enjeux ? Quel effet retard entre l'époque de leurs naissances, celle de leur éventuelle influence sur ces IO, celle où le peuple pédagogique commence à en être irrigué, s'il l'est, et surtout les retombées sur les pratiques, s'il y en a, et dans quelles proportions par rapport au maintien des pratiques ancestrales ? Le livre ne fournit pas ces informations.

Ce relais du discours officiel, travail fouillé et clair, donne une bonne idée de ce que l'institution a voulu et veut des enseignants. On le voit particulièrement dans la dernière partie de l'ouvrage où le discours assourdissant de l'O.N.L. envahit l'espace réservé à la lecture et ne permet pas d'entrevoir qu'il peut exister d'autres voies, d'autres voix. Pourtant, pour qui sait y regarder de près, les germes des contradictions indépassables entre alphabétisation et lecturisation sont présents ; la proximité des citations des membres de l'O.N.L. et d'un Vigotsky par exemple laissent une impression d'inachevé vers la mise en évidence de celles-ci.

Thierry OPILLARD ■■■

Un dictionnaire, c'est tout l'univers par ordre alphabétique.

Anatole FRANCE



La bibliothèque hors les murs. Claudie Tabet, Ed. du Cercle de la librairie. Coll. Bibliothèques. Paris 2004, 317 p. - 36€

L'avertissement par lequel s'ouvre cet ouvrage dit clairement l'intention première de son auteure. Il s'agit de monter que « *la coopération entre les bibliothèques publiques et les bibliothèques du 'tiers réseau' repose pour une large part sur la politique d'égalité d'accès à la culture par le livre et la lecture menée par le ministère de la Culture.* »

L'objectif est atteint. On assiste, en effet, à une véritable recension de tout ce que l'univers de la Culture a mis en œuvre ces 20 dernières années pour faire que le livre aille là où sont ses lecteurs potentiels, hors les murs. L'auteure procède, à l'intention des décideurs, dit-elle, à un véritable inventaire de toutes les initiatives prises dans ce domaine. Elle est pleinement autorisée dès lors à parler de politique volontariste de l'État tant les descriptions foisonnent dans la diversité et dans la constance. La diversité apparaît à la fois dans les sources d'inspiration et dans la démultiplication des bonnes volontés. La constance se lit dans la démarche de l'auteure qui a pris le parti de décrire, de la manière la plus fine possible, toutes ces tentatives, toujours généreuses mais quelques fois vaines, pour aller vers le lecteur. Elle le fait en une dizaine de chapitres qui couvrent la totalité du champ inventorié.

Nous laisserons chacun s'engager dans cet ouvrage à la fois très instructif et remarquablement informé.

Il en retirera bien des informations sur les raisons de cette politique hors les murs, sa conviction qu'un partenariat est désormais indispensable s'en trouvera renforcée. Il découvrira, surtout, le large panorama de ce que les partenaires institutionnels ont tenté pour promouvoir la lecture, en prison, dans le domaine de la santé, dans l'armée, dans le champ social et aussi dans la perspective d'un renouveau du partenariat avec l'Éducation Nationale. Il constatera que les relais culturels venus du monde associatif ont pris leur part dans cet effort, ce qui est une manière de donner consistance à l'idée de partenariat.

Dans une toute première partie intitulée *place de l'écrit aujourd'hui : un enjeu social*, Claudie Tabet nous propose son analyse de ce qui a changé depuis la précédente édition de 1996. Nous y apprenons que « *la réduction des écarts entre catégories socio-professionnelles des usagers est importante.* » Comment ne pas s'en réjouir. Mais quid de la place aujourd'hui de l'écrit ?

La réponse, pourquoi ne pas le dire, n'est guère convaincante.

Alors qu'on attendait du neuf dans l'analyse, nous sommes invités à faire les mêmes constats que le rapport *Des illettrés en France* publié voilà plus de 20 ans :

- *il n'y pas un écrit mais des écrits*
- *la situation d'exclusion ne concerne qu'une minorité de citoyens (plusieurs millions toutefois)*
- *l'écrit a pris une place prépondérante et non seulement il ne disparaît pas mais les modes de pensée de la culture restent le socle dans la réalisation de toute une série de médias audiovisuels.*

Hélas ! faute de consentir à voir dans l'illettrisme non une cause de l'exclusion mais sa conséquence, l'auteur

se prive de toute référence aux aspects socio-politiques du phénomène. Comment s'y prend-elle, en effet, pour ne rien dire de ce fait : l'illettrisme ne frappe pas de la même manière les divers milieux culturels et économiques ?

À cet égard, le fait que l'AFL soit abondamment citée, notamment dans son rôle de promoteur des Villes-Lecture ne dispensait pas, au contraire, de rechercher les raisons de l'échec de l'idée d'une politique globale voulue et pensée collectivement mais portée par les villes. On aurait aimé en savoir plus sur ce point.

L'ouvrage est un vrai ouvrage de référence et mérite à ce titre de figurer à la fois dans les bibliothèques et dans les instances de formation comme outil d'analyse de ce que collectivement nous avons laissé faire de ce concept d'illettrisme : une occasion de nous dégager à bon compte de nos responsabilités respectives en voulant encore et encore faire porter au malade la responsabilité de son état.

Jean-Pierre BÉNICHOU ■■■

Tout est prédit par le dictionnaire.

Paul VALÉRY