

regard sur le référentiel de formation linguistique de base

Lorsqu'on travaille avec des adultes illettrés ou analphabètes dans le département des Bouches du Rhône, il est important de savoir qu'une majeure partie de ces actions sont évaluées à partir du référentiel de formation linguistique de base réalisé à la demande du Fonds d'Action Social et du Conseil Régional du Nord Pas de Calais par un ensemble d'organismes de formation.

L'objectif de ce référentiel, réalisé en 1990 et réactualisé en 1996, était de "proposer aux organismes de formation un langage commun, de références communes pour ce qui concerne le niveau des stagiaires" et de "faciliter l'orientation des individus dans les différents niveaux d'un cursus de formation linguistique de base". Il serait intéressant de mener une étude approfondie de ce référentiel puisqu'il est la référence commune utilisée par les organismes de formation, par les travailleurs sociaux chargés de l'orientation et par les organismes instructeurs. Dans le prolongement de l'action d'accompagnement menée cette année en partenariat avec l'AFL, nous projetons de faire la proposition de cette étude au FAS des Bouches du Rhône.

L'objectif de cet article sera seulement, pour l'instant, de faire connaître ce référentiel aux lecteurs des Actes de lecture, de montrer comment la démarche de rencontre avec les écrits, proposés par l'AFL, n'empêche pas une évaluation des actions de formation à partir de ce référentiel, à condition de le considérer comme une contribution qui a pu faire avancer le besoin de langage commun entre les différents opérateurs qui interviennent dans le champ de la formation des publics "illettrés" ou "analphabètes" comme un outil pour nommer des compétences observées et non comme un manuel de pédagogie de la lecture/écriture, de montrer également comment la démarche de l'AFL n'est pas contradictoire avec les objectifs annoncés de ce référentiel : devenir capable de rencontrer l'écrit dans sa complexité. Nous ne ferons référence dans cet article qu'au livret 4 concernant la communication écrite.

Le référentiel définit quatre grands domaines qui sont la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression écrite et l'expression orale, et ces quatre grands domaines sont croisés avec quatre niveaux appelés étapes. L'étape 1 concerne les publics "*ne parlant pas le français, ne le comprenant pas et analphabètes complets*", l'étape 4 concerne des stagiaires "*déjà performants à l'oral, lecteurs et scripteurs dans des situations de communication complexes mais limitées et qui devraient être amenés à des performances proches des performances demandées dans le cadre du CFG.*" (1)

Le référentiel détermine les performances attendues pour chaque étape et des objectifs de formation correspondants ; il est précisé que des décalages peuvent exister entre les performances orales et les performances écrites. Les performances ont le mérite d'être clairement définies. Considéré comme le moyen de réaliser une photographie des compétences à un moment donné de l'apprentissage et comme un moyen de clarifier sur cette question des compétences, le dialogue entre les financeurs, les travailleurs sociaux chargés de l'orientation et du suivi, et les organismes de formation, ce référentiel apparaît comme un outil efficace.

Des définitions claires sont en effet données d'un message simple, d'un message complexe, des différentes composantes de la compréhension et de la production de l'écrit, composantes axées sur les processus et stratégies de lecture, les composantes linguistiques, les composantes cognitives, les composantes référentielles et culturelles et le travail durant la semaine lecture recouvre chacune de ces composantes :

" Travail de clarification des représentations de ce qu'est l'écrit et des représentations de ce qu'il y a à faire pour apprendre à lire et à écrire ", travail de réflexion personnelle sur ses stratégies de lecture et projection du résultat final lors de la production d'écrit,

(1) Certificat de Formation Générale

" Rendre le stagiaire capable d'appréhender l'écrit dans sa multitude et sa complexité, de saisir, les relations entre l'écrit, et l'environnement social et culturel ",

" Ne pas apprendre l'écrit pour l'écrit, mais apprendre l'écrit pour s'informer, agir, comprendre (...) pour s'approprier le monde par la pratique de l'écrit ".

" Tout au long des étapes, on veillera à l'élaboration des stratégies, on proposera des activités de structuration, c'est-à-dire des aides et des entraînements à partir de situations réelles de lecture qui vont des écrits fonctionnels aux écrits fictionnels. "

Sur ces grands principes, on peut dire que les propositions de l'AFL apportent un contenu, une méthodologie, une pratique qui peuvent favoriser cette vision de l'écrit dynamique sans laquelle on risque de transformer l'écrit en un écrit mort dont on perçoit peu l'utilité. Le référentiel, encore une fois, peut aider le formateur à nommer ce qu'il peut observer du comportement des stagiaires (notamment à travers les objectifs opérationnels).

Il existe cependant une dimension, présente dans tout le travail de l'AFL, dès le commencement des apprentissages et que l'on aimerait retrouver dans le référentiel : le texte utilisé par l'AFL comme support de la "leçon de lecture" a été un texte qui permettait aux stagiaires de réfléchir sur leur propre statut.

Le référentiel lui n'envisage les textes, tout en précisant "qu'ils doivent être proches des préoccupations des stagiaires", que du point de vue de leur plus ou moins grande complexité lexicale et syntaxique et de la plus ou moins grande familiarité des stagiaires avec le contexte. Quand il est question de lire "des documents authentiques", tout au long du référentiel, les exemples d'écrits cités et proposés (santé, logement, identité et pour cette catégorie : carte d'identité, passeport, ordonnance, carte de sécurité sociale, factures.) restent principalement des écrits utilitaires, avec quelques ouvertures sur des lectures-plaisir de poèmes lus à voix haute.

Ce shuntage d'un sens qui se travaille nous ramène inévitablement à la question de savoir s'il est possible d'apprendre à lire et à écrire en n'abordant que des écrits qui

décrivent ce qu'on est en train de vivre, que des écrits liés à l'utilitaire quotidien, mais qui n'ouvrent aucune perspective sur ce qu'il est possible d'en transformer.

Le référentiel n'est pas muet sur ce point, il présente la lecture comme " un apprentissage conditionné par le souci constant de rechercher activement la signification. (...) Pour construire ce savoir faire, l'apprenant adopte de multiples démarches et use de divers moyens à la manière de ceux qui tentent de résoudre un problème complexe : tâtonnement, hypothèse, essais. Les indices graphiques, les contextes syntaxiques et sémantiques, de même que le vécu du lecteur et ses représentations sont alors autant d'inducteurs de signification." Reste à savoir comment donner une vraie place à ces propositions du référentiel. Elles ont le mérite d'exister, et on constate que de nombreuses propositions incluses dans les objectifs opérationnels semblent inspirées par des pratiques de lecture rapide ou directement par des méthodologies de l'AFL, mais ils se trouvent mêlés à des objectifs d'étapes organisés autour d'une progression du simple au complexe qui tend à transformer l'apprentissage linguistique, que le référentiel semble appeler de tous ses vœux, en un apprentissage technique du décodage.

Côté pédagogique, en effet, l'apprentissage est présenté globalement comme une progression vers une complexité de moins en moins réduite..., comme si l'on pouvait gommer dans les situations de découverte ou de communication réelles une part plus ou moins grande de sa complexité générale et imaginer que chacun de ses éléments va pouvoir faire l'objet d'un apprentissage plus facile parce qu'isolé. On reste en attente également d'indications concernant les raisons de lire et écrire, des raisons qui entraînent cette motivation personnelle fortement liée au désir de comprendre ou d'agir pour transformer ce qui rend le monde inhospitalier et la vie difficile, pour travailler une réalité nouvelle.

Il est bien précisé qu'un travail constant sur les représentations est nécessaire, mais on a l'impression qu'il s'agit simplement, dans l'esprit des concepteurs, d'une prise de conscience de la façon dont l'écrit s'y prend pour transcrire l'oral. Or cette représentation de pure transcription est

justement celle avec laquelle les stagiaires se présentent en formation, comme si la seule étude des correspondances entre l'écrit et l'oral suffisait à devenir lecteur. Il n'est que de constater le nombre très important de déchiffreurs pour rencontrer les limites de ces représentations. Quelle chance offre-t-on aux stagiaires de découvrir la spécificité de la langue écrite et donc "ce à quoi sert l'écrit", lorsqu'on ne les met en contact qu'avec des écrits simplifiés réalisés pour des motifs pédagogiques ? Pour être bref, nous définirons ici la spécificité de l'écrit comme liée à la réalisation d'une pensée élaborée, travaillée, mise en forme en fonction d'un objectif et souvent incompréhensible sans la compréhension de cet objectif (qui ne peut être réduit à l'identification de l'émetteur et du récepteur !). Où chercher un objectif dans des textes "simplifiés" et comment découvrir la diversité de l'écrit à travers des papiers essentiellement administratifs ? D'autres propositions sont présentes dans le référentiel mais, en volume, elles nous semblent écrasées par "les écrits simples ou simplifiés".

Le travail sur les représentations sous-entend l'objectif de faire bouger ces représentations et non pas seulement à faire émerger des évidences. Nous pourrions dire en plagiant Bachelard lorsqu'il affirme qu'une vérité scientifique se construit toujours en détruisant des évidences passées, que les représentations qui permettent l'accès à l'écrit pour des personnes qui pour diverses raisons ont été tenues éloignées de toute socialisation écrite, ne peuvent se construire que "contre" leurs représentations initiales. Cela suppose une véritable révolution, identique à la révolution copernicienne : il n'a pas seulement fallu passer d'une évidence de soleil tournant autour de la terre à une représentation de la terre faisant partie du système solaire, il a fallu modifier tout un système de pensée qui s'appuyait sur cette réalité : penser que ce qui paraissait évident parce qu'on le voyait, pouvait n'être pas "vrai", penser que l'ensemble de l'univers ne s'organisait pas en ces cercles parfaits, symboles d'éternité, qui justifiaient la philosophie "positive" d'Aristote dans laquelle la nature accomplit toujours ce qu'il y a de mieux. Il a fallu ouvrir dans les esprits la porte de l'infini, il a fallu encore reconvertir qui avaient établi leurs enseignements, si ce n'est leur notoriété, sur cette vision rassurante (au moins pour les dominants) du monde.

Il ne faudra sans doute pas moins d'efforts pour transformer les représentations concernant la lecture. Encore faut-il le vouloir ! Car si on peut comprendre que des non-lecteurs arrivent en formation avec une représentation de l'écrit liée à la transcription de l'oral, on ne peut pas croire que les opérateurs décident froidement et en connaissance de cause de maintenir toute une partie de la population dans ces représentations qui freinent les apprentissages de la lecture et de l'écriture. Nous avons l'impression en parcourant le référentiel que ses concepteurs sont tout à fait conscients de ce danger, l'incitation à la réflexion et à la théorisation revient très souvent... Mais tout se passe comme si cette préoccupation pouvait rester marginale.

Il nous semble que plusieurs conditions seront nécessaires pour accréditer un véritable objectif d'apprendre à lire et à écrire :

- que les financeurs croient qu'il est possible pour des adultes d'apprendre à lire et à écrire,
- qu'ils croient que c'est socialement nécessaires - et tous les discours sur la citoyenneté semblent aller dans ce sens -
- qu'ils croient enfin qu'une alternative à ce qui se pratique aujourd'hui est suffisamment crédible pour s'y engager.

L'ADL et l'AFL travaillent à l'élaboration de ces propositions crédibles. Ces deux associations ne proposent pas des solutions et des méthodes modélisables qui viendraient remplacer les méthodes existantes, elles proposent d'aider les formateurs à devenir chercheurs et co-créateurs de leur propre outil pédagogique, elles proposent également de mettre en place des modules d'accompagnement qui vont dans ce sens.

Le référentiel a le mérite de nommer des compétences et de les hiérarchiser, peut-être ne faut-il pas lui en demander davantage sous peine de statufier et de transformer peu à peu le formateur en simple exécutant, ce qui serait sans doute contraire à son esprit.