Revue TDFLE

N° 75 | 2020
Didactique du français pour les adultes natifs : de l'illettrisme aux compétences clés

La « lutte contre l'illettrisme » est-elle bien outillée ? Quelles ressources pour les formateurs et les apprenants ?

Hervé ADAMI *Professeur des universités*
Computer Processing and Analysis of the French Language, Nancy

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/284-la-lutte-contre-l-illettrisme-est-elle-bien-outillee-quelles-ressources-pour-les-formateurs-et-les-apprenants
DOI : numerev_1305
Date de publication : 08/07/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ADAMI, H. (2020) La « lutte contre l'illettrisme » est-elle bien outillée ? Quelles ressources pour les formateurs et les apprenants ?. *Revue TDFLE*, (75). https://doi.org/10.34745/numerev_1305

Mots-clés :
Écriture, Compétences clés, Formation d'adultes, Illettrisme, Outils didactiques, Lecture

La « lutte contre l'illettrisme » est-elle bien outillée ? Quelles ressources pour les formateurs et les apprenants ?

Hervé ADAMI, Université de Lorraine, ATILF/CNRS

herve.adami@univ-lorraine.fr

Résumé :

Il est question d'illettrisme en France depuis les années quatre-vingt et beaucoup de choses ont été dites et écrites à ce sujet, par les médias, le monde politique et les scientifiques. Le cas de ces adultes francophones natifs qui éprouvent de sérieuses difficultés à lire et à écrire leur propre langue, est en effet perçu et présenté comme un véritable problème social. De fait, la difficulté de lire et d'écrire représente une véritable entrave dans notre monde hyperconnecté et saturé d'écrits, traditionnels et numériques. Pourtant, au-delà des discours, peu de ressources didactiques sont disponibles pour les apprenants et les formateurs dans le domaine de la formation linguistique des adultes. Or, sur cette question des outils pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le champ de la didactique des langues est sans doute le mieux placé pour concevoir et créer des ressources, mais encore faudrait-il qu'il s'y intéresse. Cet article a pour objectif de montrer que la recherche en didactique des langues, par une approche interdisciplinaire, peut servir de base à la conception et à la création d'outils didactiques dans le domaine de l'illettrisme et des formations *Compétences Clés*.

Mots-clés : illettrisme – formation d'adultes – outils didactiques – lecture – écriture – Compétences Clés

Abstract :

There has been talk of illiteracy in France since the 1980s and much has been said and written about it by the media, politicians and scientists. The case of these native French-speaking adults who have serious difficulties in reading and writing their own language is indeed perceived and presented as a real social problem. In fact, the difficulty of reading and writing is a real hindrance in our hyper-connected world, saturated with traditional and digital writings. Yet, beyond the discourse, few didactic resources are available to learners and trainers in the field of adult language training. The field of language didactics is probably best placed to design and create resources on the issue of tools for learning to read and write, but it still needs to be addressed. The aim of this article is to show that research in language didactics, through an interdisciplinary approach, can serve as a basis for the design and creation of didactic tools in the field of illiteracy and Key Competencies training.

Key words : illiteracy - adult education - didactic tools - reading - writing - Key Skills

Introduction

La question de l'illettrisme occupe le devant de la scène médiatique depuis le milieu des années quatre-vingt. A partir du rapport remis au premier ministre (Espérandieu, Lion et Bénichou, 1984), la France s'émeut régulièrement d'un problème social que les institutions éducatives et politiques ont d'abord ignoré, puis minoré, pour finalement reconnaitre officiellement. Cette réalité est en effet dérangeante dans un pays qui a fondé en partie sa cohésion et son pacte républicain sur un système scolaire égalitaire et méritocratique. La France pensait bien avoir définitivement gagné la bataille séculaire de l'alphabétisation et elle se retrouve confrontée à un problème qui semble la ramener loin en arrière. L'analphabétisme est effectivement éradiqué mais la réalité de l'illettrisme démontre que la scolarisation et l'alphabétisation universelles ne suffisent pas à faire de tous les enfants, devenus adultes, des lecteurs et des scripteurs suffisamment compétents dans toutes les situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle qui requièrent le recours à l'écrit. Les réticences à admettre cette réalité

sont également venues de l'Ecole qui se sentait, à juste titre, mise en cause puisque les personnes repérées comme étant illettrées se caractérisent, selon la définition institutionnelle, par le fait qu'elles sont francophones et ont été scolarisées en France.

A partir du moment où cette réalité n'a plus fait aucun doute, parce que les enquêtes sérieuses et réitérées convergeaient[1], et que des structures institutionnelles étaient mises en place comme le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) en 1984 (remplacé en 2000 par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI)), la machine s'est mise en marche et produit depuis lors une quantité impressionnante de contributions en tous genres qui adoptent très souvent un discours de croisade pour « combattre », « lutter contre », « vaincre » ou « prévenir » l'illettrisme. Les manifestations, rencontres, journées, voire années dites de « lutte contre l'illettrisme » se sont-elles aussi multipliées à un rythme élevé. Lahire (1999) a dressé une critique de fond de ce mouvement et l'analyse qu'il fait de la « rhétorique publique » autour de l'illettrisme, et les présupposés idéologiques qu'elle véhicule, reste tout à fait pertinente aujourd'hui.

> Mais au-delà des critiques déjà formulées par Lahire en 1999, il en est une, qu'il n'a lui-même pas faite et qui devrait sans doute encore davantage laisser perplexe : la grande faiblesse des réflexions et des propositions didactiques en termes de démarche et d'outils. Or, c'est pourtant bien le point névralgique de tout cela : au bout de tous ces discours sur l'illettrisme, il y a, ou il devrait y avoir, la question concrète de la formation en lecture et en écriture des adultes concernés. En effet, à quoi peuvent bien servir les innombrables discours sur l'illettrisme et les non moins innombrables actions dites « de sensibilisation » si, au bout du compte, cela aboutit à mettre en place des formations inadaptées ? L'objet de cet article est justement de comprendre pourquoi la montagne de la « lutte contre l'illettrisme » a accouché d'une souris didactique et de proposer quelques pistes de travail.

1. La situation sur le terrain

1.1. Un champ d'intervention morcelé.

Il n'existe pas de cadrage institutionnel global pour les actions qui sont menées dans le cadre des formations linguistiques destinées aux adultes en insécurité à l'écrit. Les régions prennent en charge une part importante de ces actions mais d'autres dispositifs sont mis en place par des entreprises ou des branches industrielles, des collectivités locales ou bien encore des services décentralisés de l'Etat. Les procédures de prise en charge et de financement de ces actions de formation linguistique sont parfois complexes parce qu'elles font intervenir des participations et des partenariats croisés. A la différence du domaine de la formation linguistique des migrants adultes, pris en charge par l'Etat, qui impose ses cadrages pédagogiques par le biais du système des appels d'offre, les actions concernant les adultes en insécurité à l'écrit sont éparpillées et sans pilotage politique, institutionnel ou pédagogique harmonisé. Mais ceci est peut-

être en train de commencer à changer par la mise en place des dispositifs Compétences Clés dont le champ d'action recouvre en partie celui de l'illettrisme. Pour le reste, la formation linguistique pour les adultes en insécurité à l'écrit est un secteur fragmenté entre de nombreuses actions de formation et structures associatives, professionnelles ou mixtes, comme certaines petites associations qui salarient quelques professionnels tout en faisant intervenir des bénévoles[2]. Les formations assurées dans le cadre de la « lutte contre l'illettrisme » le sont donc par des structures très variées, dans le cadre d'actions, de dispositifs et de financements très différents et par des acteurs aux profils eux-aussi extrêmement différents. Les intervenants, en effet, peuvent être des bénévoles sans aucune expérience d'enseignement, et encore moins avec les publics en insécurité à l'écrit, ou au contraire des diplômés possédant un master en didactique du français. Les niveaux de compétence et d'expérience des acteurs sont hétérogènes. Concernant les bénévoles, les structures associatives mettent en place des formations de formateurs ou inscrivent leurs bénévoles dans ce genre de formation mais, d'une part, les bénévoles ne sont évidemment pas obligés de les suivre et, d'autre part, la qualité même de ces formations est très inégale. Concernant les salariés des associations ou des organismes de formation intervenant dans le domaine, la formation universitaire qu'ils ont reçue, y compris au niveau master, n'intègre pas toujours, loin s'en faut, des modules didactiques préparant les étudiants à intervenir avec des apprenants francophones en insécurité à l'écrit. Peu d'acteurs, bénévoles ou professionnels, qui interviennent auprès de ces publics, possèdent donc une formation spécifique. Quant aux outils utilisés par les formateurs et aux démarches qu'ils mettent en œuvre, il s'agit d'un continent englouti difficilement accessible à la recherche. En effet, comme je viens de l'évoquer, les structures de formation, les actions, les dispositifs de formation et les acteurs eux-mêmes sont tellement différents que l'accès à leurs pratiques, selon les critères de la recherche académique, relève de la gageure. Il faudrait, dans l'idéal, avoir accès aux supports et aux activités utilisées par les formateurs au quotidien. La crainte d'être jugés par des chercheurs spécialistes du domaine dans lequel ils exercent est évidemment très présente. On sait les trésors de diplomatie qu'il faut parfois déployer pour suivre des formateurs dans leurs pratiques et les mille et un prétextes avancés par les structures de formation et les formateurs pour ne pas permettre l'accès au terrain de la salle de cours. Il reste néanmoins la possibilité d'études empiriques dites « qualitatives » centrées sur un groupe d'apprenants et un ou plusieurs formateurs. Mais il faudrait multiplier ce genre d'études pour avoir une idée globale des pratiques de formation et des outils. Comment dès lors avoir accès à ces pratiques du quotidien des formateurs ? S'il n'y a pas de solutions toutes faites, il existe peut-être des moyens, qui ne répondent pas aux critères de la recherche académique, mais qui offrent néanmoins la possibilité de s'introduire presque subrepticement dans ce quotidien. Ce moyen, c'est par exemple les nombreuses formations de formateurs, professionnels et bénévoles, que j'assure et qui me permettent, non de constituer un corpus en bonne et due forme, mais de recueillir des informations capitales sur les pratiques et sur les outils utilisés. C'est encore le recueil patient des informations qui remontent du terrain par les étudiants de master FLE qui effectuent des stages dans les associations et les organismes de formation. De cette exploration empirique du

continent englouti que j'évoque plus haut, des pratiques et des outils, que ressort-il ? Il ressort d'abord qu'il n'existe pas de démarche systématique et raisonnée mais des pratiques empiriques hétérogènes. Il en ressort ensuite une attraction irrésistible du modèle scolaire (voir également Sautot *et alii* dans ce même numéro), tant sur le fond des objectifs que sur la forme des activités, même si les formateurs professionnels formés en didactique ont davantage tendance à s'en écarter. Enfin, l'existence de la non moins irrésistible attraction de la langue comme structure, conçue comme point de départ et d'arrivée de l'apprentissage.

La « lutte contre l'illettrisme » des adultes, d'un point de vue institutionnel, opérationnel et didactique, est éparpillée entre de multiples micro-actions, sans véritable boussole pédagogique. Il est symptomatique d'ailleurs de constater, sur le site de l'ANLCI dont l'une des missions est de fournir des ressources aux acteurs de terrain, que les propositions didactiques concrètes sont quasiment absentes. L'ANLCI propose en effet un inventaire de ce qu'elle appelle « les bonnes pratiques »[3] mais qui, à de très rares exceptions près et de façon très ponctuelle, n'apporte pas d'éléments concrets d'intervention aux formateurs (supports, documents, exercices, activités, etc.). Les documents recensés faisant état des « bonnes pratiques », abordent en fait les questions relatives à la sensibilisation au problème de l'illettrisme, à son repérage, à l'organisation de manifestations, à la mise en place de formations, etc. mais rien ou presque n'est consacré aux « bonnes pratiques » didactiques, c'est à la dire aux contenus des formations elles-mêmes. L'objectif affiché de cette intense activité est, *in fine*, l'accueil en formation des adultes en insécurité à l'écrit : or, ce sont précisément les contenus de ces formations qui constituent le trou noir de la « lutte contre l'illettrisme ». Si l'on examine d'ailleurs la production éditoriale centrée autour de la question de l'illettrisme, le constat est aussi éloquent : les manuels explicitement consacrés aux adultes francophones en insécurité à l'écrit sont peu nombreux. Les acteurs n'ont à leur disposition qu'un nombre très restreint de ressources. L'illettrisme est une préoccupation publique depuis le milieu des années deux-mille, mais trente ans après, les outils font toujours défaut, au moins dans le domaine de l'édition. Les bénévoles, qui interviennent ponctuellement dans les associations, sans formation et sans véritable cadrage pédagogique, sont encore plus démunis en matière d'outils. Et il arrive ce qui doit arriver avec des personnes qui n'ont comme seule référence pédagogique que leur propre parcours à l'école : ils ont recours à des manuels scolaires. J'ai engagé le débat, lors de plusieurs formations de formateurs bénévoles que j'ai assurées, quand je demandais, comme préalable, quels outils et supports ils utilisaient. Une partie d'entre eux ont recours aux supports scolaires en ayant conscience que ça n'est pas adapté aux adultes et ils les utilisent faute d'autre chose ; d'autres au contraire, les utilisent de façon « décomplexée » en arguant que ce sont des méthodes qui ont fait leurs preuves.

On l'a vu, le champ de l'intervention de la « lutte contre l'illettrisme » est morcelé entre de multiples actions, dispositifs, structures et financements. C'est d'ailleurs pourquoi existe l'ANLCI au niveau national et les centres de ressources au niveau local. Ces structures n'ont cependant pas un rôle de pilotage et encore moins de contrainte en

matière didactique : les structures associatives et les organismes de formation agissent de façon indépendante, au gré des financements. Les acteurs de terrain sont donc eux-mêmes difficiles à repérer en tant que tels parce qu'ils ne sont jamais spécialisés sur les questions d'illettrisme : ils interviennent sur d'autres types d'actions (insertion, culturel, etc.) et la part de la formation linguistique dans leurs missions est rarement exclusive. Cet éparpillement opérationnel et humain n'est évidemment pas un facteur facilitant ou structurant pour mettre en place un cadrage, des démarches et des outils didactiques.

1.2. Le pathos au détriment de la technique.

Comme l'a déjà analysé Lahire (1999), l'illettrisme est depuis le début de son « invention » l'objet d'un important investissement médiatique et social et il est même déclaré « Grande cause nationale » en 2013. Mais cet investissement social, paradoxalement, brouille les pistes de recherche et d'intervention didactique. Je l'ai dit plus haut, le champ sémantique utilisé dans ce domaine est celui de la guerre : « lutter contre », « combattre », « vaincre », « prévenir », etc. Le recours aux hyperboles entend signaler un problème grave, massif, facteur de déséquilibres, voire de désordres sociaux, comme l'affirme Bentolila (2016). Face à ce « fléau », l'heure est à la « mobilisation », selon des expressions abondamment utilisées par les médias et les acteurs du champ. Dans le champ de la « lutte contre l'illettrisme », le pathos est dominant mais il existe une oscillation permanente entre ce que Grignon et Passeron (1989) appelaient le « misérabilisme » et le « populisme ». Le misérabilisme, dans ce domaine, met en avant la pauvreté culturelle réelle ou supposée des personnes en insécurité à l'écrit, les carences, voire les handicaps, liées à ce problème de compétences à l'écrit, les difficultés qu'elles engendrent dans la vie sociale et personnelle, les sentiments de honte, les stratégies de repli, etc. Ces difficultés sont bien réelles mais elles sont amplifiées et dramatisées par le discours médiatique et par une partie des acteurs du champ qui ont peut-être intérêt à cette dramatisation pour justifier leur travail et leurs missions. De l'autre côté, le populisme dans ce domaine consiste à affirmer au contraire que les personnes en insécurité à l'écrit ne sont pas moins « sachantes » que les autres mais savent autre chose, qu'elles possèdent des compétences qui seraient sous-estimées, y compris des compétences langagières. Les tenants de cette position affirment que ce qui est considéré comme un déficit de compétences à l'écrit n'est en fait qu'une position déterminée par une surestimation de la culture écrite et une sous-estimation correspondante des compétences verbales orales. Selon cette approche, les manques supposés des personnes en insécurité à l'écrit ne seraient que le reflet d'une certaine vision de l'écrit, et de la langue de façon générale, déformée par le prisme de la norme toute puissante qui gouvernerait les représentations et les pratiques de la culture dominante. Cette forme de relativisme culturel ne va pas jusqu'à nier le problème de l'insécurité à l'écrit mais elle le tempère fortement. Ce sont par exemple les arguments de Terrail (2013) qui tente de montrer le potentiel de l'oralité face à la surpuissance de l'écrit. Mais les deux « camps » (« misérabilistes » et « populistes ») n'existent pas en tant que tels. De fait, il s'agit d'une oscillation, d'un continuum, entre les deux. Ce ne sont pas des camps aux positions bien établies mais des pôles entre lesquels balancent les positions des uns et des autres. Le fait par exemple, dans le discours institutionnel, de dramatiser le

problème tout en essayant de donner le change et de tempérer ressemble parfois à un exercice d'équilibriste :

« On a beaucoup trop d'idées reçues sur les personnes en situation d'illettrisme, dans une société où la reconnaissance se fonde trop souvent sur la seule réussite scolaire et sans tenir compte des compétences acquises tout au long de la vie. Il ne faut pas stigmatiser ceux qui sont confrontés à cette situation, mais trouver le moyen de leur redonner confiance en s'appuyant sur les compétences qu'ils ont su constituer sans avoir recours à l'écrit, pour qu'ils osent prendre le risque de réapprendre. Si les personnes en situation d'illettrisme cachent leurs difficultés, si elles en ont honte c'est aussi parce que souvent les regards que nous portons sur elles se révèlent être encore trop stigmatisants. » (site de l'ANLCI, consulté le 06/07/19)

Le domaine de la « lutte contre l'illettrisme » se situe au carrefour de trois terrains d'intervention : la formation d'adultes, l'action sociale et l'action caritative. En effet, la formation linguistique pour ces adultes n'est pas une fin en soi : elle est liée à un objectif d'insertion sociale et/ou professionnelle. Mais ces difficultés sociales et professionnelles engendrent, ou sont la cause, de difficultés plus personnelles concernant les parcours de vie. La formation linguistique ne peut donc pas être seulement une intervention « technique » uniquement basée sur les aspects pédagogiques ou didactiques. La dimension sociale et humaine de la formation linguistique est ainsi déterminante et elle doit nécessairement être intégrée à la démarche. Mais toute la question est de savoir quelle place et quelles formes peut-elle, ou doit-elle, prendre dans la formation linguistique. Or, justement, la prise en compte des éléments qui ont trait aux parcours de vie des personnes en insécurité à l'écrit qui suivent des formations, de leurs caractéristiques sociales réelles ou supposées, prime souvent sur les aspects plus « techniques » de la formation. Les démarches sont souvent construites autour d'objectifs de valorisation des personnes ou de remise en confiance ce qui explique des initiatives et des actions où la question du travail autour des compétences en lecture et en écriture, pourtant central avec ce type de publics, est devenue presque secondaire. C'est par exemple le cas que j'ai analysé (Adami 2004) à propos d'une action, qui existe toujours d'ailleurs, autour d'un concours d'écriture. Les bénéfices pédagogiques de ce type d'initiatives sont quasiment inexistants mais l'essentiel n'est pas là : il s'agit de valoriser les personnes et, au passage, les structures associatives qui sont impliquées. Par ailleurs, comme je l'ai montré, les discours produits par les acteurs associatifs et institutionnels autour de ce type d'initiative, véhiculent une idéologie linguistique qui met l'accent sur le « plaisir » d'écrire, la création, l'esthétique, ce qui renvoie clairement au modèle littéraire dominant. Ces dimensions ne sont pas inutiles en soi et peuvent permettre de sortir du contremodèle de l'écrit utilitaire auquel on aurait parfois tendance à assigner les personnes en insécurité à l'écrit, mais cela pose un problème quand la démarche didactique est à ce point négligée. Il existe également de nombreuses initiatives basées autour de la lecture, avec notamment l'appui des bibliothèques publiques et là encore, les objectifs ne sont pas pensés en termes de formation linguistique mais dans une optique de découverte, de mise en contact avec le monde de l'écrit et/ou de la culture, sans contenus ni objectifs didactiques précis.

Les personnes concernées par la « lutte contre l'illettrisme » sont souvent également en insécurité sociale, professionnelle, voire personnelle, cause ou conséquence de leur insécurité à l'écrit. Mais l'illettrisme est d'abord un problème de compétences en lecture et en écriture et ce problème doit surtout, mais pas seulement, être résolu par une intervention didactique. Il ne s'agit pas ici de prôner une approche purement technicienne de la question mais de remettre l'écrit et son apprentissage au centre des démarches qui, quelle que soit la façon dont on aborde le problème, sont incontournables.

2. Quelles propositions didactiques ?

2.1. L'illettrisme dans l'angle mort de la didactique du français.

Les formations dispensées auprès des personnes en insécurité à l'écrit, quel que soit le dispositif et quelle que soit la structure dans laquelle elles seront dispensées, ont pour objectif principal de parvenir à élever le niveau de compétences en lecture et en écriture des apprenants. La question de l'acquisition de compétences à l'écrit, en réception et en production, est donc centrale dans les formations relevant de l'illettrisme. Dans le cadre des dispositifs Compétences Clés, l'éventail des compétences de base visées par les formations a été considérablement élargi mais les compétences langagières sont toujours présentes explicitement et de façon sous-jacente dans les référentiels. Les publics concernés étant des adultes francophones, les formations visant les compétences en production et en réception écrite relèvent donc de la didactique du français langue maternelle ou du français langue première. Mais l'appartenance de ce champ didactique à celui de la didactique du français, s'il est épistémologiquement justifié, n'a jamais été effectif ni même d'ailleurs sérieusement envisagé par la discipline.

Au moment où émerge la question de l'illettrisme, à partir du milieu des années quatre-vingt, la didactique du français se construit autour de trois pôles : le Français Langue Etrangère (FLE), le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Seconde (FLS). Le FLE est déjà stabilisé et concerne les apprenants de français à l'étranger, dans des pays où il n'a pas de position officielle ou dans les usages. Le FLM quant à lui concerne l'enseignement/apprentissage du français en milieu scolaire. Le FLS, enfin, (Cuq 1991), concerne les apprenants de français dans des pays où le français a une position officielle mais où il n'est pas langue d'usage, essentiellement en Afrique. Ces trois didactiques délimitent progressivement leurs champs d'intervention, leurs bases épistémologiques et pratiques mais aucune n'intègre la problématique de l'illettrisme qui reste, encore aujourd'hui, dans un angle mort. Il est bien sûr évoqué au passage, ponctuellement, mais toujours de façon marginale, par une définition dans un dictionnaire de référence (Cuq 2003) par exemple ou dans le cadre de travaux ou de réflexions qui porte sur sa prévention, c'est-à-dire à l'école. Mais il ne fait pas partie des préoccupations des chercheurs en didactique du français, langue étrangère ou langue première. Or, ce sont précisément les didactiques qui s'interrogent sur les contenus, les

outils, les modes d'intervention, les pratiques enseignantes et les voies d'appropriation des savoirs. Comme l'écrit Halté (1992), la didactique est une « discipline d'articulation » de trois pôles : le pôle savoirs, le pôle élèves et le pôle enseignant. Orientée vers les pratiques d'enseignement, la didactique possède, selon Halté, une « dimension praxéologique » et c'est précisément cette dimension de réflexion théorique et d'intervention pratique sur les contenus qui fait défaut dans les formations avec des personnes en insécurité à l'écrit. Dabène (1987) a écrit un ouvrage pionnier sur la question des rapports entre les adultes et l'écriture mais le champ didactique auquel il pense concernant les implications de ses recherches n'est pas la formation linguistique des adultes, mais l'école. Il en est de même de Bentolila (1996) qui concentre son attention sur l'école qu'il considère, à juste titre, comme le point nodal de la question mais qui ne s'intéresse pas lui non plus à la formation linguistique des adultes en situation d'illettrisme. Quelles que soient les raisons de ce désintérêt des didacticiens, que je n'essaierai pas d'analyser ici, c'est un fait que la didactique du français s'est très peu intéressée à la question de l'illettrisme et que cette absence scientifique et pratique est une des causes du déficit de réflexion et de propositions concrètes sur les outils. Ceci ne signifie pas que rien n'ait été publié sur les aspects didactiques concernant l'illettrisme. Besse par exemple, un psychologue, propose une démarche et un outil d'évaluation (Besse *et alii*, 2003 et 2004) tandis que Leclercq, en Sciences de l'Education, propose très tôt des pistes de travail concrètes pour l'intervention en formation (Leclercq 1999). Mais ces contributions importantes émanent de chercheurs qui ne sont pas didacticiens. Leclercq justement, pionnière, actrice et témoin, à la fois de la formation linguistique des migrants et de la question de l'illettrisme, nous fournit de très précieux jalons pour suivre l'évolution de la recherche dans ces deux domaines. Le premier état des lieux qu'elle propose (Leclercq 1995) montre bien déjà que si la didactique des langues explore assez tôt le champ de la formation linguistique des migrants, elle n'investit pas celui de l'illettrisme ou de la formation linguistique des adultes francophones natifs de façon plus générale. Leclercq (ibid) montre que de nombreuses études sont menées pour analyser les rapports à l'écrit de ces adultes, leurs pratiques de lecture et d'écriture, leurs représentations de l'écrit ou les modes d'acquisition d'un point de vue psycholinguistique, mais que les aspects didactiques proprement dits, c'est-à-dire les questions de méthodologie d'enseignement et d'apprentissage, les démarches ou les outils, sont laissés aux praticiens, aux acteurs de terrain qui produisent leurs outils en tentant de s'appuyer sur les recherches. C'est une sorte d'applicationnisme un peu empirique plutôt qu'une réflexion cohérente de fond qui articulerait les résultats de recherche avec les pratiques de terrain. Près de deux décennies plus tard, Leclercq (2017 et Tiberghien-Leclercq 2018), nous fournit de nouveaux états des lieux particulièrement intéressants. Elle constate (Leclercq 2017) « la faible convocation des didactiques » en formation d'adultes, et des « formes de résistance aux questionnements spécifiquement didactiques ». Elle apporte une série d'explications très pertinentes mais le constat est bien là. Leclercq (ibid) montre par ailleurs que les domaines de la formation d'adultes ont été « fertilisés », selon son expression, par la didactique des langues et qu'ils ont été particulièrement « perméables » à ses apports théoriques, mais elle explique en même temps que la didactique a « influencé les pratiques par le biais des « passeurs »

qu'ont été les formateurs de formateurs, les coordinateurs ou ingénieurs pédagogiques, les consultants ».

L'articulation entre les différents domaines de la recherche, et surtout celui de la didactique des langues, et celui de la formation linguistique des adultes francophones natifs, reste donc encore largement à construire pour dépasser l'applicationnisme empirique, le « braconnage » pratique de la recherche.

2.2. Qui est concerné par l'insécurité à l'écrit ?

Cette question renvoie, en partie, aux chiffres qui sont produits par diverses enquêtes[4], Ces chiffres nous donnent un certain nombre d'informations intéressantes concernant les personnes en insécurité à l'écrit (âge, sexe, origine géographique, situation d'emploi, etc.) mais aucune en revanche ne nous informe directement sur la position sociale ou sociologique, et encore moins sur l'origine sociale, des personnes. Or, cette information est capitale quand on sait l'importance de l'origine sociale sur les destins des individus. Il est d'ailleurs tout à fait étrange que malgré l'abondance de chiffres sur l'illettrisme, cette donnée soit occultée. Pour avoir cette information, il faut en croiser d'autres, établir des correspondances et faire des hypothèses. La première donnée, incontestable puisque mesurée de façon récurrente et convergente (Peugny 2013), est le taux d'échec très important des élèves d'origine populaire à l'école et cet échec, comme l'a montré Lahire (1993a), est étroitement lié aux compétences des élèves à l'écrit. On retrouvera sans doute ces enfants les plus en difficultés dans les chiffres des Journées Défense Citoyenneté (JDC), qui, là non plus, ne donnent pas d'informations quant à l'origine sociale. D'un autre côté, les adultes en insécurité à l'écrit, du fait même de cette insécurité, ne peuvent occuper des emplois nécessitant un recours quotidien à l'écrit.[5] Les personnes en insécurité à l'écrit se retrouveront donc presque exclusivement dans des métiers ou des postes de travail où le recours à l'écrit est limité ou ponctuel, voire inexistant, si tant est que cela reste encore possible tant l'écrit s'insinue dans les tous les interstices du travail (Adami 2008). Or, il s'agira de métiers manuels ou d'exécution. Ceci n'exclut pas, au contraire, un très haut niveau de technicité, d'habileté ou de savoir-faire : ceci indique seulement l'appartenance à des catégories socio-professionnelles qui sont classées par les sociologues dans les catégories populaires (Schwartz 2011). Un sondage effectué auprès des entreprises[6] confirme que les secteurs professionnels les plus concernés sont ceux du Bâtiment et Travaux Publics (BTP), ceux des métiers de la propreté, de l'agriculture ou encore des services à la personne. Tous ces secteurs emploient massivement des ouvriers ou des employés d'exécution ce qui confirme l'appartenance des personnes en insécurité à l'écrit aux classes populaires. Mais cette donnée est soigneusement contournée, comme si l'on craignait de « stigmatiser » une catégorie sociale. Or, le fait de ne pas le dire clairement contribue à renforcer ce que l'on veut éviter en laissant penser que l'appartenance aux classes populaires serait « stigmatisante » en soi.

C'est pourtant une donnée fondamentale si l'on veut mieux comprendre les rapports à

l'écrit des personnes dites « en situation d'illettrisme ».

2.3. Les rapports à l'écrit et à la langue.

Le rapport à l'écrit des classes populaires s'inscrit dans une très longue histoire d'appropriation lente et difficile. C'est l'histoire de l'alphabétisation généralisée qui n'est toujours pas terminée, cinq-mille ans après l'apparition des premières formes d'écriture en Mésopotamie. Cette appropriation n'est pas achevée parce que le monde connait encore un taux d'analphabétisme important dans les pays émergents comme le montrent les chiffres de l'UNESCO[7] et un taux d'analphabétisme fonctionnel (ce que la France appelle *illettrisme*) lui aussi très important dans les pays développés. L'illettrisme est la preuve de l'inachèvement du processus d'alphabétisation, davantage que le signe d'un recul ou d'un retour en arrière. Historiquement, l'écriture est l'apanage d'une élite et elle le reste de longs siècles. En France par exemple, l'alphabétisation de masse ne commence à progresser réellement qu'à partir du 16ième siècle pour décoller au 19ième siècle avec l'instauration de l'école publique (Furet et Ozouf 1980). Les rapports des classes populaires avec l'écrit sont complexes, souvent ambigus, faits d'un mélange contradictoire d'attraction/répulsion ou d'attraction/indifférence. De nombreux historiens ont analysé ces rapports (Chartier 1993 ; Cavallo et Chartier 1997; Thiesse 2000 ; Vigna 2016) ou des sociologues (Verret 1996 ; Lahire 1993a, 1993b, 1995, 2008). Lahire a poussé très loin cette analyse en affinant l'étude des rapports des classes populaires à l'écrit. Ses recherches ont commencé par un double constat : les élèves qui sont en échec scolaire sont très majoritairement d'origine populaire et cet échec est en grande partie lié aux difficultés que ceux-ci rencontrent à l'écrit. La question qu'il se pose est donc la suivante : quelles sont les causes des difficultés à l'écrit des enfants d'origine populaire en contexte scolaire ? Ce faisant, il a élargi son champ de recherche au-delà de la sphère scolaire pour s'intéresser aux familles populaires et donc aux milieux sociaux auxquels elles appartiennent, tout en maintenant son attention sur la question des rapports à l'écrit. Les résultats de ses recherches ont alors une importance capitale pour comprendre les rapports au langage des enfants et des adultes des classes populaires et donc pour comprendre le problème de l'illettrisme. Concernant ces rapports, il écrit par exemple :

« On sait que dans des univers sociaux à faible objectivation où le savoir n'est pas séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique, par *mimesis*, les individus sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Happés par les choses à dire (les fonctions pratiques de la communication) et à faire, ils ne séparent pas aussi aisément l'activité langagière différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie et classifie. Sans parler de science du langage, c'est un retour réflexif sur le langage qui est rendu plus difficile du fait de son imbrication dans chaque situation, chaque action sur le monde et sur les autres. » (Lahire 2008 : 49-50)

Cette difficulté de mettre la langue à distance est accentuée à l'écrit, qui objective la langue et contraint le lecteur/scripteur à une réflexivité métalinguistique permanente. Les rapports des milieux populaires au langage se caractérisent par ce qu'il appelle un « rapport oral/pratique » au langage et au monde (Lahire 1993a). Il écrit à propos de la lecture des personnes appartenant aux classes populaires :

« L'invariant des différents modes d'appropriation des textes (journaux, revues, livres divers) mis en œuvre par ceux-ci, c'est la volonté objective d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle : dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le réel. »

La grande difficulté des personnes illettrées à prendre de la distance par rapport à la langue, c'est-à-dire à développer les compétences métalinguistiques nécessaires à la maitrise de l'écrit, est autant la cause que la conséquence de leur insécurité à l'écrit. La remarque de Lahire sur le mode d'appropriation des textes est également confirmée par des études sur des adultes en formation (Adami 2001) et en milieu professionnel (Adami 2008).

Ce type de rapport à la langue et à l'écrit en particulier est une donnée centrale à comprendre pour l'intégrer à une démarche didactique. Ceci en effet détermine pour une large part, à la fois la façon dont les adultes en insécurité à l'écrit aborderont et s'impliqueront dans les formations qu'ils suivent, mais également la façon de concevoir une approche didactique adaptée et bien sûr les outils qui l'accompagnent.

2.4. Que sait-on des procédures d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les adultes ?

Que ce soit dans le domaine de l'apprentissage de la lecture avec des enfants ou des adultes, la querelle des méthodes a été interminablement remise en scène. Les partisans des méthodes dites « globales » ou des méthodes dites « syllabiques » n'ont cessé d'alimenter un débat qui, par bien des aspects, était davantage idéologique que scientifique[8]. Si la recherche s'est essentiellement focalisée sur les enfants, on ne savait en revanche pas grand-chose des adultes. Mais, ces dernières années, de nombreuses études ont été menées en psychologie du développement et de l'éducation pour décrire les compétences cognitives et les processus d'apprentissage des adultes illettrés et beaucoup de résultats sont désormais à notre disposition. Emé, Nantes et Delliaux (2011) en font une synthèse très intéressante et très utile. Ce qui ressort de cette synthèse sur les recherches menées auprès de personnes illettrées, ce sont des points saillants, confirmés par des résultats convergents d'études différentes. Ces points saillants relevés par Emé *et alii* sont les suivants :

- Ils présentent un déficit dans le traitement phonologique des mots écrits[9]. Ceci signifie qu'ils peinent à décoder les graphèmes pour les associer aux phonèmes.

· Ils présentent des déficits également dans le domaine méta-phonologique, ce qui signifie qu'ils ont du mal à reconnaitre des phonèmes et à les distinguer.

· Ils éprouvent des difficultés en compréhension syntaxique et morphologique, c'est-à-dire qu'ils ont du mal à comprendre des phrases et des constructions de mots plus complexes (en identifiant les infixes, les racines, les terminaisons, etc.) ; de la même façon, ils éprouvent des difficultés à rétablir le sens d'énoncés à partir des marqueurs de relation, des connecteurs, etc.

· Ils ont des difficultés à comprendre les formes de langage non littéral (ironie, demandes indirectes, inférences, etc.)

· Enfin, les études démontrent que les personnes illettrées éprouvent également des difficultés à l'oral, en expression et en compréhension.

Pour pallier ces difficultés, les personnes en insécurité à l'écrit s'appuient sur la procédure orthographique en mobilisant les représentations des mots « enregistrés » dans leur mémoire à long terme, ceux qu'ils ont déjà vus et déjà lus et qu'ils parviennent à reconnaitre sans décodage. Mais justement, en raison de leurs difficultés à déchiffrer, ils lisent mal et peu et ne sont pas parvenus à constituer en mémoire un « stock » suffisant de mots écrits. Ils élaborent également des stratégies pour accéder au sens du texte sans passer par le décodage et la reconnaissance des mots, en s'appuyant sur toutes les informations que donnent les textes (iconographiques, chromatiques, paratextuelles, etc.) ainsi que sur leur expérience du sujet traité, sur leurs opinions, leurs souvenirs (Adami 2008 ; Eme *et alii* 2011). Ils mobilisent ainsi toutes leurs ressources non textuelles pour accéder au sens des énoncés écrits mais cette stratégie, si elle démontre de véritables compétences, est aléatoire, couteuse d'un point de vue cognitif et rarement couronnée de succès. Les personnes illettrées ne sont pas inertes face à l'écrit et savent élaborer des stratégies parfois complexes mais leurs efforts sont disproportionnés au regard des résultats obtenus.

D'autres études, là encore toutes convergentes et qui viennent cette fois du côté de la neurologie et de l'imagerie cérébrale, montrent l'impact de l'apprentissage de la lecture sur le développement du cerveau (Dehaene *et alii* 2011 ; Kolinski *et alii* 2014 et 2018). Une aire du cerveau, destinée à la reconnaissance des visages notamment, est « recyclée » pour servir à la reconnaissance des graphèmes. Les études effectuées avec trois groupes témoins de personnes lettrées, analphabètes et alphabétisées à l'âge adulte, montrent que plus les personnes sont compétentes en lecture, et depuis longtemps, plus cette zone s'active. Les études montrent deux choses importantes par ailleurs : d'une part, la plasticité du cerveau chez les adultes reste suffisante pour commencer à apprendre à lire de façon efficace (à condition de lire régulièrement après les premiers apprentissages) ; d'autre part, le développement de la zone du cerveau correspondant à la lecture entraine une modification de l'aire de la parole, en ce sens que la littératie permet de mieux distinguer les phonèmes à l'oral. Le développement d'une compétence peut donc entrainer le développement de l'autre. Enfin, ces études indiquent également que la pratique de l'écriture favorise le développement de l'aire

cérébrale de la lecture. Les fonctions cérébrales fonctionnent donc en interaction dans une sorte de spirale positive mettant en mouvement celles de la parole, de la lecture et de l'écriture. Ces études convergent pour tirer la conclusion que l'apprentissage de la lecture doit nécessairement passer par une approche utilisant la procédure phonologique, c'est-à-dire les méthodes de décodage des graphèmes. Ces recherches sont d'une importance capitale pour l'intervention didactique : elles peuvent permettre d'orienter le travail spécifique de l'apprentissage de la lecture dans une direction précise et de construire des outils adaptés.

En revanche, en ce qui concerne la production écrite des adultes francophones en difficultés, les travaux scientifiques sont plus rares. Cette rareté est encore plus manifeste quand on connait l'abondance et la qualité des travaux menés dans le domaine de la production écrite et de l'entrée en écriture des enfants scolarisés. Les modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel sont basés sur l'observation de ces enfants, à différentes étapes de leur parcours d'apprentissage, mais jamais sur des adultes, à l'exception peut-être de quelques travaux de Ferreiro (2002). Certains travaux portent spécifiquement sur des adultes en insécurité à l'écrit (Torunczyk 2000 ; Balas 2010 ; Balslev 2008) mais ils analysent à la fois des allophones, analphabètes ou non, et des francophones. Or, l'entrée dans l'écrit en français, selon qu'il s'agit de la langue première ou de la langue seconde, est très différente. Les travaux de Torunczyk, qui est une praticienne-chercheure, sont particulièrement intéressants : elle observe, décrit et analyse de façon fine de nombreuses situations concrètes en formation où ses apprenants se trouvent confrontés à l'écrit, leur façon de l'aborder, d'essayer d'en comprendre le fonctionnement et de s'en approprier les codes, linguistiques, sociaux et pragmatiques. Ce qu'elle constate, c'est une grande hétérogénéité dans les rapports à l'écrit de ces apprenants, qui peut en partie s'expliquer justement par le fait que certains soient allophones et d'autres natifs. D'autres études analysent spécifiquement les productions de francophones natifs en insécurité à l'écrit (Adami 1994 et 1998 ; Bernard *et alii* 1997 ; Leclercq 1994 et 1999). Ces études convergent pour montrer qu'il existe deux types principaux de difficultés rencontrées par les scripteurs natifs en insécurité à l'écrit : des problèmes pragmatiques et des problèmes de cohérence textuelle. Les problèmes pragmatiques sont liés au fait que ces scripteurs ne parviennent pas à gérer les contraintes de la communication écrite, qui est une interaction différée dans le temps et dans l'espace. Le scripteur doit en effet compter avec l'absence de son interlocuteur, c'est-à-dire du lecteur. Il doit également tenir compte du fait que cette distance, dans le temps et dans l'espace, produit un décalage contextuel qui doit être compensé par des explicitations, l'apport d'éléments d'information nécessaires au lecteur. Le scripteur doit s'adapter à la situation de communication écrite et à ce que cela implique pour la rédaction. Les scripteurs en insécurité à l'écrit ont tendance à laisser des informations dans l'ordre de l'implicite et à écrire comme si leurs interlocuteurs se trouvaient face à eux et, surtout, comme s'ils possédaient déjà un certain nombre d'informations. Les problèmes de cohérence textuelle, quant à eux, montrent des difficultés à organiser les énoncés écrits en utilisant les connecteurs logiques (la conjonction *et* se substituant souvent à toutes les autres), à maitriser les reprises anaphoriques, fréquemment aléatoires, ou à utiliser les

inférences et les reprises d'inférences. Le processus de construction des discours écrits chez les scripteurs en insécurité est de type exo-textuel (Adami 1998), c'est-à-dire qu'il ne se développe pas selon la logique propre du texte et ses principes de cohérence, mais en s'appuyant sur des références extérieures, sur des présupposés basés sur des expériences qui ne sont pas explicités pour le lecteur. Les scripteurs en insécurité, quand ils écrivent, se placent en fait dans une situation d'oralité (Adami 2001) : ils écrivent comme s'ils se trouvaient en situation de face à face oral avec un interlocuteur qu'ils connaissent, dans une interaction de connivence.

Ces scripteurs, pourtant, parviennent à produire des énoncés écrits, ce qui n'est pas le cas de ceux dont l'insécurité à l'écrit est plus importante encore. Bernard *et alii* (1997) établissent ainsi des profils de producteurs de textes qui s'échelonnent le long d'un continuum. Certains scripteurs ne parviennent qu'avec difficulté à appliquer les principes d'encodage phono-graphiques ou à segmenter les mots. Pour tous, la ponctuation est inexistante ou aléatoire et l'orthographe pose évidemment des problèmes majeurs. C'est d'ailleurs dans ce domaine que sont menées des recherches récentes et prometteuses (Blondel *et alii* 2016) et Conseil dans ce même numéro.

S'appuyant sur ces recherches, et sur les acquis de la psycholinguistique des processus rédactionnels, des pistes didactiques peuvent être dégagées. Chaque étape de ce processus (planification, mise en texte et révision), dont les bases ont été jetées par Flower et Hayes (1981) puis discuté, complété et enrichi (Garcia-Debanc et Fayol 2002) peut être repérée et travaillée de façon spécifique. L'aide à la planification travaillant les aspects pragmatiques, la mise en texte s'intéressant aux questions de cohérence textuelle et la révision à ces deux aspects. De nombreux travaux et expériences[10] existent sur ces approches dans le domaine scolaire et il est possible de s'y référer en les adaptant aux particularités de la situation et des caractéristiques des adultes.

2.5. Une analyse nécessairement multifactorielle.

La question de l'illettrisme n'est pas circonscrite à celle de la maitrise de l'écrit. Les adultes qui se trouvent dans cette situation, en raison de parcours scolaires et/ou de parcours de vie compliqués, sont souvent confrontés à d'autres problèmes que ceux engendrés directement par une maitrise insuffisante de l'écrit. La plupart ont une vie professionnelle et sociale qui ne les marginalise pas forcément mais leurs difficultés à l'écrit engendrent d'autres problèmes sans doute moins repérables. En effet, la maitrise très partielle ou incertaine de l'écrit est liée à des problèmes d'ordre cognitif, de raisonnement, d'abstraction, qui ne sont pas identifiables facilement. Or, ce ne sont pas ces problèmes qui engendrent ceux de l'écrit mais souvent l'inverse (Eme *et alii* 2011). En effet, sauf en cas de pathologies identifiées (comme la dyslexie par exemple), ce sont les problèmes liés à l'écrit qui engendrent les difficultés cognitives. Comme l'a démontré Goody (1979 ; 1994), l'écrit est une « technologie de l'intellect », un outil conceptuel qui permet de développer des facultés de raisonnement spécifiques. La manipulation de l'outil symbolique qu'est l'écrit permet de développer des capacités cognitives utiles dans d'autres domaines et d'autres tâches. L'analyse de la question de

l'illettrisme nécessite, comme le disait déjà Leclercq (1999), de poser les problèmes de façon interdisciplinaire. Sciences du langage, sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, sciences cognitives, de nombreuses disciplines apportent des éléments d'analyse indispensables. Les causes de l'illettrisme sont multifactorielles, même si l'origine sociale représente sans doute un facteur surdéterminant dans la majorité des cas. Les parcours et les profils des personnes illettrées sont à la fois très différents et très semblables. Comme le montre Lahire (1993b ; 1995), les rapports à l'écrit, cependant, ne sont pas systématiquement prévisibles selon l'origine sociale. Les illettrés ne sont pas tous dans un rapport de distance, voire de conflit, avec la culture écrite. Les parcours et les profils sont différents parce qu'une vie n'est jamais exactement la même qu'une autre, mais ils sont en même temps très semblables dans la mesure où l'on retrouve souvent les mêmes éléments : précarité sociale et économique plus ou moins importante, situations sociales et/ou familiales difficiles, décrochage scolaire, etc. Si on ne peut pas dresser le portrait type d'une personne illettrée, on peut en revanche esquisser une silhouette sociale.

On possède donc, par de nombreuses recherches et dans différents domaines, la possibilité d'aborder la question de l'intervention didactique avec des personnes illettrées en s'appuyant sur des bases solides. La conception des contenus d'apprentissage, des démarches et des outils doit pouvoir tenir compte de ces savoirs pour construire des programmes de formation sérieux et structurés. Il s'agit de concevoir et de créer un programme didactique spécifique qui place bien sûr la question de la lecture et de l'écriture au cœur de sa démarche, tout en intégrant les aspects sociaux, cognitifs ou andragogiques. L'empathie que suscite le problème des personnes illettrées ne doit pas conduire à mésestimer ou à écarter une démarche perçue à tort comme trop technicienne. Au contraire, l'élévation du niveau d'expertise des programmes et des interventions est sans doute davantage une marque de respect pour les apprenants qu'une marque de distance. Pour concevoir cette démarche, il me semble que la didactique du français, comme référence scientifique et comme ingénierie, est la mieux placée pour intervenir. Le problème, c'est qu'il faut encore qu'elle s'intéresse à la question, ce qui n'est pas le cas pour l'instant. C'est aussi pourquoi, dans ce numéro, nous tentons, en tant que didacticiens des langues, d'apporter notre contribution.

2.6. Quelques pistes didactiques

Pour intervenir efficacement, il convient d'abord de posséder les bonnes informations sur les compétences des personnes qui suivent les formations. C'est la phase fondamentale de l'évaluation sans laquelle toute démarche avance dans le brouillard. Cette phase est d'autant plus importante que les problèmes des personnes illettrées ne se limitent pas à un « niveau » insuffisant en lecture et en écriture. A cet égard, les tests effectués pour mesurer l'illettrisme[11] établissent des profils selon les difficultés des jeunes adultes (« difficultés sévères », « très faibles capacités de lecture », « lecteurs médiocres » et « lecteurs efficaces ») mais n'indiquent que sommairement les types de difficultés rencontrées. Les capacités de compréhension du lexique sont

testées ainsi que la fluidité de la lecture et le taux de compréhension des textes soumis pour l'évaluation, mais nous en apprenons peu sur les modes d'appropriation de ces textes et sur les stratégies de lecture mises en œuvre par les jeunes testés. Les difficultés et les stratégies de compensation sont complexes et multiformes. Elles sont liées également aux parcours sociaux ou professionnels des personnes illettrées qui éprouvent des difficultés importantes face à certains types de textes tout en étant capables de s'en approprier d'autres, en s'appuyant sur leur expérience, comme c'est le cas dans le traitement de certains écrits professionnels par exemple. Les compétences en lecture sont liées aux mécanismes de déchiffrage et de compréhension du lexique notamment, mais elles sont liées également aux thèmes abordés par les différents textes : plus le thème est familier au lecteur et moins il sera en difficultés, toutes proportions gardées évidemment puisque l'accès au sens nécessite de toutes façons une aisance dans le processus de décodage.

Pour toutes ces raisons, la phase d'évaluation est capitale parce qu'elle doit permettre de mesurer de façon fine tous ces paramètres. C'est justement cette base de paramètres qu'il s'agit de préciser et d'enrichir pour intégrer des aspects qui ne concernent pas strictement les aspects psycholinguistiques d'apprentissage de la lecture. C'est un travail qui a déjà été mené par Besse *et alii* (2004) et qui reste à mon avis une référence tout à fait utile. La dimension psycholinguistique est centrale mais elle intègre également les aspects linguistiques et textuels des écrits ainsi que la dimension sociale, par le biais notamment d'un entretien et d'un questionnaire prévus lors de l'évaluation. Le type d'évaluation que proposent Besse *et alii* tient donc compte de la dimension multifactorielle du problème et propose un mode d'évaluation qui permet d'intégrer ces différents aspects. Cette forme d'évaluation n'est pas seulement un test mais une approche qualitative qui intègre les aspects cognitifs, linguistiques et sociaux. Cet outil est sans doute à parfaire et à améliorer mais il constitue une base de travail intéressante. Une évaluation fine à la fois des difficultés et des acquis permet de construire une démarche beaucoup plus adaptée. A cet égard, l'individualisation est un objectif idéal mais qui, en pratique, n'est pas forcément aisé à mettre en œuvre pour des raisons qui tiennent essentiellement aux limites matérielles que j'ai évoquées dans la première partie. Enfin, de façon à rendre un peu plus lisibles les politiques et les actions de « lutte contre l'illettrisme », un outil d'évaluation complet et harmonisé, pour tous les acteurs du domaine, serait peut-être nécessaire.

Les résultats des évaluations sur les compétences en lecture des jeunes adultes publiés par le Ministère de l'Education Nationale[12] montrent que 5.2 % d'entre eux sont « en difficultés sévères », 6.3% ont de « très faibles capacités de lecture » et que 11.5% sont des « lecteurs médiocres ». Le total des « lecteurs efficaces » est quant à lui évalué à 76.9%, c'est-à-dire le reste des autres jeunes. Le total des jeunes ayant une lecture inefficace se monte donc à 23.1%, c'est-à-dire à presque un quart de l'ensemble. Mais les problèmes des jeunes en difficultés ne sont pas tous du même ordre : les deux premières catégories ne possèdent pas une lecture fluide d'abord parce qu'ils n'ont pas acquis les mécanismes de base du décodage grapho-phonique. Les « lecteurs médiocres » quant à eux parviennent à décoder de façon plus fluide mais ne

comprennent pas ce qu'ils lisent.

Si l'on se fie à ces résultats, ainsi qu'aux études que j'ai évoquées dans les parties précédentes, une démarche didactique se profile. Pour cela, la première étape est une évaluation fine des difficultés, je l'ai montré au-dessus. Pour le reste, une démarche didactique devrait pouvoir s'élaborer sur des phases de progression basées sur les difficultés des adultes et sur le processus d'entrée en lecture.

- Un travail systématique sur le décodage et l'automatisation des correspondances grapho-phoniques sans lesquels aucune lecture fluide n'est possible.

- Un travail sur le lexique parce que le sens et la compréhension sont indissociables du décodage.

- Un travail sur la construction et la cohérence des discours écrits. Ceux-ci en effet ne sont jamais qu'une simple juxtaposition de mots mais une trame, un tissu de significations qui prennent leur sens les unes par rapport aux autres. Il s'agit ainsi de travailler la cohérence des textes (du simple document à l'article de journal) en fonction des procédés qui assurent cette cohérence : reprises anaphoriques, connecteurs, implicites, inférences, etc.

- Un travail sur la fonction sociale des documents écrits, sur leur nature et leur forme. Il s'agit pour les apprenants d'identifier le type de document (publicité, avertissement de prévention, consigne, etc.) afin d'en comprendre la fonction. Il s'agit également de découvrir les éléments para-textuels, typographiques ou chromatiques d'un document et d'en comprendre la pertinence. Les aspects verbaux, dans un document, ne sont en effet pas dissociables de ces éléments. Par exemple, ce qui est écrit en majuscule, surligné en gras et/ou en couleur et placé en tête du document, indique qu'il s'agit de l'information qui donne du sens à l'ensemble du document, ce qui oriente nécessairement l'orientation de la lecture et la compréhension. Cette approche contextualisée de l'apprentissage de la lecture exclut donc de fait les méthodes ou manuels centrés exclusivement sur le code et complètement déconnectés de l'écrit en situation, des sortes de « méthodes Boscher » pour adultes pourtant encore utilisées en formation d'adultes[13].

Mais comme nous l'avons vu, la lecture elle-même n'est pas dissociable du « faire social » comme dirait Lahire (1993). Les apprenants adultes sont engagés dans des processus d'insertion ou de réinsertion qui les placent au cœur de la vie sociale et de ses contraintes, à la différence des enfants à l'école. L'apprentissage ou le réapprentissage de la lecture n'est pas une fin en soi mais une condition incontournable de la réussite de leur parcours et surtout un impératif social. C'est pourquoi une démarche d'apprentissage ou de réapprentissage de la lecture avec des adultes ne peut s'abstraire de la réalité sociale des apprenants adultes. C'est donc pour cette raison que

la démarche didactique proposée ici doit pouvoir s'articuler et même s'emboiter très étroitement avec la démarche des Compétences Clés. Celle-ci en effet inclut explicitement les dimensions verbales et l'on retrouve, dans les autres compétences non explicitement verbales, des dimensions langagières qui affleurent. La démarche des Compétences Clés peut ainsi donner une orientation sociale concrète à l'apprentissage ou au réapprentissage de l'écrit, tandis que la démarche centrée sur les processus d'entrée dans l'écrit proposée ci-dessus apporte des contenus linguistiques et didactiques aux Compétences Clés. Il est donc possible de sortir de la logique de l'écrit pour l'écrit à la manière scolaire en articulant une démarche d'apprentissage ou de réapprentissage de la lecture avec une démarche d'insertion sociale et professionnelle.

Conclusion

Les dispositifs dit de « lutte contre l'illettrisme » sont des actions de formation qui ont pour objet principal la question de l'enseignement/apprentissage du français écrit avec des adultes francophones natifs. A ce titre, la formation linguistique auprès de ces publics relève pleinement de la didactique du français et plus largement de la didactique des langues. En l'occurrence, il s'agit de la didactique du français langue première puisque les apprenants sont francophones. Mais la didactique du français ne s'est jamais vraiment intéressée à ce terrain. Elle a pourtant acquis une expertise éprouvée dans le domaine méthodologique en s'appuyant sur des conceptions modernes de la langue et du langage. J'ai tenté ici de montrer ce potentiel en évoquant quelques pistes mais l'essentiel reste à faire. A cet égard, des implications et des propositions didactiques concrètes de cette approche sont mises en ligne par notre équipe de recherche *Langage, Travail et formation* (ATILF, Université de Lorraine & CNRS) sur le site Portail FL2I (https://fli.atilf.fr/).

C'est un chantier important pour la didactique des langues, et du français en particulier, qui peut éprouver un certain nombre de ses concepts et de ses approches sur un terrain qu'elle a peu investi. C'est aussi un travail nécessaire pour les formateurs qui pourront sans doute trouver là quelques pistes de travail et quelques outils.

BIBLIOGRAPHIE

Adami H. 1994. *L'écrit occasionnel : cohérence pragmatique et cohérence textuelle. Analyse d'un corpus épistolaire*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Nancy 2.

Adami H. 1998. Qu'est-ce que l'objet-texte pour les publics en difficultés de lecture-écriture ? *In* Hilgert J.M. *Journées interrégionales de Français Langue Etrangère*, université de Strasbourg.

Adami H. 2001. L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit. *Mélanges* n° 25. p. 7-37.

Adami H. 2004. Représentations de l'écrit dans le discours des animateurs d'un concours d'écriture pour adultes en insécurité scripturale. *Mélanges* n° 26. p. 5-40.

Adami H. 2008.Tests de sécurité pour salariés en insécurité à l'écrit : stratégies de lecture en contexte professionnel. *TransFormations* n°1. p.107-120.

Balas, B. 2010. Les représentations de l'Ecrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique. *Éducation et didactique*, *4*(1), 79-96.

Balslev, K. 2008. Analyser des écrits d'adultes pour dégager des stratégies textuelles et scripturales. *TransFormations*, (1).

Bentolila A. 1996. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Plon.

Bentolila A. 2016. *Le verbe contre la barbarie. Apprenons à nos enfants à vivre ensemble*. Odile Jacob.

Bernard M, Besse J.M, Petit-Charles E. 1997. Production écrite et illettrisme. *In* Andrieux A, Besse J.M, Falaize B. *Illettrisme : quel chemin vers l'écrit ?* Magnard.

Besse, J. M., & Petiot-Poirson, K. 2003. *Qui est illettré ? : décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Retz.

Besse, J. M., Luis, M. H., & Paire, K. 2004. *Évaluer les illettrismes : diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit : guide pratique*. Retz.

Catach N. 1991. *L'orthographe française*. Nathan.

Chartier R. (dir.). 1993. *Pratiques de la lecture*. Payot.

Cavallo, G., Chartier, R. 1997. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Seuil.

Cuq J.P. 1991. *Le français langue seconde*. *Origines d'une notion et implications*. Hachette.

Cuq J.P. *et al.* 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international.

Dabène M. 1987. L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. De Boeck.

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., ... & Cohen, L. (2011). L'impact de l'apprentissage de la lecture sur le cerveau. *médecine/sciences*, *27*(3), 236-238. http://dx.doi.org/10.1051/medsci/2011273236

Eme E. Nantes N. Delliaux C. 2011. Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°40/3.

Espérandieu V. Lion A. Bénichou J.P. 1984. *Des illettrés en France*. Rapport au Premier Ministre. Paris : La documentation Française.

Ferreiro, E. 2002. *Culture écrite et éducation*. Retz.

Flower, L., & Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, *32*(4), 365-387.

Furet, F., & Ozouf, J. 1980. *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Éditions de minuit.

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. 2002. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. 26*(1), 293-315.

Goody J. 1979. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Editions de Minuit.

Goody J. 1994. *Entre l'oralité et l'écriture*. Presses Universitaires de France.

Grignon, C., & Passeron, J. C. 1989. *Le savant et le populaire*. Gallimard.

Halté, J. F. 1992. *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene-Lambertz, G., & Dehaene, S. 2014. L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage. *Revue de neuropsychologie*, *6*(3), 173-181.

Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene, S. 2018. Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, (3), 17-33.

Lahire, B. 1993a. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'" échec scolaire" à l'école primaire*.

Lahire, B. 1993b. *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*.

Lahire, B. 1995. *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.

Lahire B. 1999. L'invention de l'« illettrisme ».

Lahire B. 2008. *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.

Leclercq V.1994. Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base », *in* Y. Reuter (dir), *Les interactions lecture/écriture*, Berne, P. Lang, pp. 283-317.

Leclercq V. 1995. Formation de base des adultes et didactique de l'écrit. *Perspectives documentaires en éducation*, n°36. https://docplayer.fr/19337144-Fojrmation-de-base-des-adultes-et-didactique-de-l-ecrit-veronique-leclercq.html

Leclercq V. 1999. *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. ESF Editeur.

Leclercq V. 2017. Didactique du français et formation de base des adultes : rétrospective historique. *Recherches en didactique*, n° 24/2, pp. 61-80.

Peugny C. 2013. *Le destin au berceau : inégalités et reproduction sociale*. Paris : Le Seuil.

Schwartz, O. 2011. Peut-on parler des classes populaires ? *Laviedesidees.fr*, http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20110913_schwartz.pdf

Terrail J.P. 2013. *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* La Dispute.

Thiesse A.M. 2000. *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la belle époque*. Le Seuil.

Tiberghien-Leclercq V. 2018. Formation linguistique d'adultes : un espace scientifique qui reste à construire. *Diversité* n° 192.

Torunczyk, A. 2000. *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*. L'Harmattan.

Verret, M. 1996. *La culture ouvrière*. L'Harmattan.

Vigna, X. 2016. *L'espoir et l'effroi : Luttes d'écritures et luttes de classes en France au XXe siècle*. La Découverte.

[1] Ce sont les enquêtes menées dans le cadre des Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) devenues les Journées Défense Citoyenneté (JCD) en 2011 ; ce sont aussi les résultats publiés dans le cadre de l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ).

[2] J'utiliserai pour la suite de cet article *association* pour les petites structures bénévoles ou partiellement professionnalisées et *organisme de formation (OF)* pour les structures entièrement professionnalisées.

[3] http://www.anlci.gouv.fr/L-ANLCI/Qui-sommes-nous/Le-Forum-permanent-des-Pratiques

[4] Il s'agit des enquêtes faites lors de la Journée Défense Citoyenneté (JDC) ou de l'enquête Information Vie Quotidienne (IVQ).

[5] Pour accréditer la thèse que l'illettrisme n'est pas que le fait des métiers d'exécution et qu'il peut concerner tout le monde, le journal *Le Monde* nous raconte par exemple l'histoire invraisemblable d'un trader ayant suivi des études dans une école de commerce malgré son « illettrisme » et qui fait sa carrière comme si de rien n'était ; il nous raconte également le cas de ce cadre dans l'hôtellerie, qui plus est responsable de formation, et lui aussi « illettré » bien qu'il soit titulaire d'un master. Ces fables et ces histoires à dormir debout n'ont d'autre intérêt que de montrer l'inflation médiatique autour de l'illettrisme et la confusion générale qui s'ensuit.

https://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/16/l-illettrisme-des-cadres-un-phenomene-meconnu-et-tabou_1833722_3224.html

[6] https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piecejointe/2017/10/csa_sondage_illettrise.pdf

[7] http://uis.unesco.org/fr/topic/alphabetisme

[8] https://laviedesidees.fr/Le-B-A-BA-de-la-lecture.html

[9]
___ La lecture fait intervenir deux sortes de procédures : la procédure phonologique qui applique les principes de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ; la procédure orthographique qui permet de reconnaitre globalement les représentations des mots écrits et stockés en mémoire. C'est cette dernière procédure que met en œuvre un bon lecteur qui ne passe plus par le décodage pour lire. En effet, une fois la phase d'apprentissage du décodage dépassée, le lecteur lit toujours plus vite et toujours davantage ce qui lui permet d'enrichir le stock de mots qu'il reconnait immédiatement sans les décoder. Mais c'est justement ce que ne fait pas un lecteur en difficultés qui n'a pas passé le cap du décodage fluide.

[10]
___ Il convient à cet égard de consulter des numéros des revues *Repères*, *Pratiques*, *Le français aujourd'hui* ou *Le français moderne*, entre autres, consacrés à la production écrite.

[11]
___ https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/74/9/depp-ni-2019-19-20-Journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-de-un-jeune-Francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture_1135749.pdf

[12]
___ https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html

[13]
___ L'utilisation de ces méthodes archaïques sur le fond et sur la forme confirme cependant qu'il existe bien un vide didactique en termes de propositions de contenus que ces manuels viennent combler.