

# INTRODUCTION

## ENTRER EN ADULTE DANS LE MONDE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRIT

---

*À lire absolument pour éviter toute dérive*

Un problème encore loin d'être résolu dans notre pays : l'illettrisme.

En 1979, alors qu'un certain nombre de nos voisins européens se préoccupaient des proportions du phénomène de l'illettrisme dans leur pays, le gouvernement français estimait ne pas être concerné par celui-ci. Du fait des difficultés de nombreux demandeurs d'emploi pour retrouver un travail, et de leurs carences en lecture et en écriture constatées par les agences de l'ANPE sur toute la France, les pouvoirs publics ont cependant fini par admettre qu'il y avait là un réel problème. Il est incontestable en effet que le manque de maîtrise de l'écrit handicape bien des personnes, et n'est pas pour rien dans les difficultés que celles-ci peuvent avoir pour sortir d'une situation de chômage. On créa donc un « Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme », et, le 25 octobre 1989, monsieur François Bayrou, alors président du GPLI rendait publiques les conclusions de la première enquête nationale destinée à quantifier l'illettrisme dans notre pays. Dans sa première conclusion, il déclarait : « Les problèmes de cet ordre ne sont pas marginaux en France. Ils concernent plus d'un Français sur cinq. » Il s'agit donc de 20 % de la population ! C'est dire en un seul chiffre la dimension du problème. Bien sûr, ces révélations ont ému l'opinion. Il fallait « faire quelque chose » ! Toutefois, force est de constater que l'on s'est surtout soucié d'améliorer le dispositif d'apprentissage de la lecture et de l'écrit parmi les enfants et les jeunes, mais que les personnes sorties du système scolaire en situation d'échec ont nettement moins préoccupé les responsables politiques, ainsi que les enseignants et pédagogues.

De plus, au cours du premier semestre de l'an 2007, les divers médias de France nous ont largement informés de la permanence de l'échec scolaire de 20 % des élèves de nos écoles, en matière d'écrit. On a mis en cause diverses pratiques, on a même « interdit » certaines méthodes qui, curieusement, si l'on en croit la plupart des enseignants, n'ont jamais été réellement utilisées. On en a « imposé » d'autres qui, autrefois, auraient fait merveille sur l'ensemble des populations françaises, à des époques où l'on n'a jamais pris la peine de mesurer l'illettrisme pratique qui sévissait tant dans nos campagnes que dans les zones industrialisées de notre pays. Et, au bout du compte, on se retrouve à l'heure actuelle avec un

pourcentage inchangé depuis des décennies de personnes maîtrisant peu ou mal l'usage de l'écrit ! Bref, on a largement mis sur le dos de certaines méthodes la responsabilité de ces échecs. Mais, si l'on regarde d'un peu plus près les catégories sociales auxquelles appartiennent ceux qui ont échoué à l'école, on s'aperçoit, pour aller vite, qu'il s'agit principalement de milieux modestes, dans lesquels les parents n'ont ni le temps ni les connaissances suffisantes pour aider leurs enfants à mieux intégrer ce que l'école leur a présenté. Il semble donc bien que si les méthodes employées ont une réelle importance, aucune n'opère de miracles, et que l'entourage des élèves est un facteur déterminant dans leur réussite ou leur échec. Bien entendu, on pourra toujours citer tel ou tel cas de réussite malgré un entourage peu favorable pour atténuer cette allégation, mais cela reste bel et bien l'exception qui confirme la règle ! Et la meilleure politique pour combattre l'illettrisme sera vraisemblablement celle qui, par un système dense d'accompagnement des élèves après la classe, les aidera à assimiler ce qu'ils y ont reçu.

Quoi qu'il en soit, les initiatives de « lutte contre l'illettrisme » se sont multipliées. Elles ont été le fait d'organismes divers, publics ou privés, de professionnels ou de bénévoles, associatifs ou non. Elles ont été fréquemment soutenues par des financements publics, et, de ce fait, ont été limitées à des périodes d'environ 400 à 500 heures ; rarement, elles ont dépassé les 1 000 heures. Disons d'ailleurs que, malgré l'élan et la générosité des acteurs de cette lutte, il n'a pas été facile de convaincre le public visé. Chacun sait qu'il n'est pas glorieux de se présenter comme illettré... De ce fait, beaucoup de gens inscrits en actions de lutte contre l'illettrisme l'ont été par l'intermédiaire de diverses instances administratives, avec le sentiment d'avoir été « coincés » un peu malgré eux. Cela ne veut pas dire qu'au terme de l'épreuve, ils s'en soient mal trouvés. Mais cela explique que l'on est encore très loin du compte des millions des personnes concernées... Par ailleurs, il faut bien reconnaître que le fait de former des adultes à une certaine maîtrise de la chose écrite constitue un phénomène encore relativement récent et que peu d'ouvrages sont spécifiquement conçus pour eux.

### **PÉDAGOGIE...**

Nous disposons depuis longtemps de modèles pédagogiques éprouvés. En disant cela, nous parlons bien de *pédagogie* au sens littéral du terme, à savoir la « science de l'éducation des enfants », selon la définition du *Robert*. Mais, s'agissant d'adultes qui doivent entreprendre ou ré-entreprendre des apprentissages initiaux, disposons-nous réellement de « modèles », c'est-à-dire d'ensembles cohérents de pratiques pensées et repensées, abondamment reprises et éprouvées, rigoureusement évaluées, et suffisamment sûres pour que l'on puisse les proposer en ayant l'assurance d'un bon coefficient de réussite ? Il serait probablement osé de le prétendre !

### ... OU « ANDRAGOGIE » ?

En reprenant un néologisme canadien, si nous pouvons prétendre avoir des « modèles » en pédagogie, il est plus délicat de dire la même chose en *andragogie* (ou éducation d'adultes). En effet, lorsqu'on observe des cours d'apprentissage de la chose écrite pour adultes, on perçoit souvent des reprises à peine aménagées de pratiques pédagogiques scolaires et traditionnelles. Bien entendu, il n'est pas question de nier l'efficacité de ce travail ; mais le drame, c'est que cette efficacité est sensiblement comparable à celle que l'on obtient avec un public d'enfants, quand elle ne lui est pas inférieure, du fait du manque d'entraînement scolaire de ces adultes...

Or, les enfants de nos écoles disposent d'environ 3 600 heures de travail d'apprentissage pour couvrir leur cycle primaire, à condition de ne redoubler aucune classe. Mais après cela, on se plaint que plus de 20 % des élèves admis en classe de 6<sup>e</sup> ne soient guère capables de comprendre le sens des textes qu'on leur propose au début de leur cycle secondaire... Sachant que les adultes accueillis en apprentissage ou en ré-apprentissage de l'écrit disposent de dix à quinze fois moins de temps que les enfants, n'y a-t-il pas lieu de désespérer ? !

- Si, probablement, tant que l'on continuera d'imposer à des adultes un système d'apprentissage calqué sur le modèle scolaire, alors que ceux-ci vivent des circonstances d'existence radicalement différentes de celles de leurs enfants.
- Non, si l'on essaie de rompre avec un système fondamentalement inadapté aux possibilités d'adultes, pour leur proposer une véritable « andragogie » qui prenne en compte tant leurs capacités d'adultes que les limites qui peuvent être les leurs.

### ET POUR Y PARVENIR, QUE FAIRE ?

Il convient tout d'abord de rompre avec ce qui est inadapté à la condition d'adulte, c'est-à-dire avec le système pédagogique traditionnel scolaire dans la mesure où, tel qu'il se présente, celui-ci n'est pas adapté à cette condition.

Pour voir plus clair dans cette nécessaire rupture, repérons d'abord les principales caractéristiques du système scolaire.

#### **Caractéristiques du système scolaire**

- Le programme commande.
- Le programme est déterminé par une somme de connaissances à faire acquérir à tous, quels que soient leurs besoins réels et leurs centres d'intérêt.

- L'ensemble du programme doit être enseigné dans un temps parfaitement délimité (correspondant à une année scolaire).
- Chaque unité de connaissance à acquérir est elle-même délimitée dans le temps, et ne peut dépasser sensiblement le nombre d'heures qui lui sont dévolues, quel que soit le rythme d'acquisition des élèves.
- Le programme est proposé à un groupe supposé suffisamment homogène pour pouvoir évoluer selon une méthodologie identique pour tous.
- L'enseignant choisit habituellement la méthodologie davantage en fonction de son propre profil d'apprentissage que de celui des élèves.
- Il l'applique selon un rythme « moyen » de progression, dont il est le juge.
- Les contenus proposés sont d'ordinaire nouveaux pour les élèves ; le maître joue donc souvent le rôle de seul « déverseur » du savoir. Le silence s'impose, les élèves écoutent !
- La découverte et la formalisation par les élèves des éléments de leur profil d'apprentissage personnel sont habituellement absentes des démarches pédagogiques proposées.
- L'évaluation est réservée au maître ; l'enseigné doit l'admettre et intérioriser le jugement porté sur lui.

Rigidité du programme, uniformité méthodologique pour un groupe supposé homogène, non prise en compte des profils pédagogiques individuels, évaluation non participative caractérisent donc largement le « modèle » traditionnel de notre système scolaire.

On ne peut pas dire qu'il soit irrationnel et inefficace dans son ensemble : des études statistiques sérieuses sur ses résultats font apparaître qu'environ 80 % des enseignés en ont tiré profit, à des degrés divers, bien entendu. Mais il laisse donc en marge 20 % des effectifs ! Et c'est parmi eux que se retrouvent plus tard les personnes amenées à réapprendre la chose écrite. B. F. Skinner, psycho-pédagogue de renom, écrivait en 1969 dans *La Révolution scientifique de l'enseignement*<sup>1</sup> à propos de ces échecs : « L'inefficacité de notre système éducatif provient, en premier lieu, de notre échec à trouver une solution au problème des différences individuelles. » Bien des psycho-sociologues ont analysé depuis lors les causes et raisons de ces différences. Nous n'en ferons pas ici l'analyse mais nous contenterons simplement, face aux caractéristiques ci-dessus présentées, d'émettre quelques constats relatifs à la situation des adultes souffrant d'illettrisme, puis de proposer des options andragogiques et méthodologiques susceptibles, à notre sens et selon notre expérience, de mieux convenir au public auquel nous nous adressons.

---

1. Burrhus Frederic Skinner, *La Révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Éditions Dessart, 1969.

## DES CONSTATS ET DES OPTIONS

### **Le temps dévolu aux adultes est très limité ; il faut s'en accommoder**

Un minimum de réalisme nous oblige à penser qu'il est parfaitement illusoire d'espérer pouvoir disposer du temps et des crédits nécessaires pour offrir à des adultes un nouveau parcours de formation identique à celui que notre système éducatif propose à leurs enfants. On est donc bien obligé de s'accommoder des quelques centaines d'heures consenties.

### **L'adulte s'est forgé progressivement un profil d'apprentissage : il faut en tenir compte**

Beaucoup de personnes peu qualifiées, dont la scolarité porte souvent la marque de l'échec, ont toutefois appris bien des choses au cours de leur existence. Pour y parvenir, elles ont emprunté des voies habituellement différentes de celles que l'on propose à l'école. Peu à peu, elles se sont aperçues que certaines façons de s'y prendre leur convenaient mieux que d'autres pour acquérir et maîtriser connaissances et savoir-faire. Habituellement, elles n'ont pas formalisé leurs pratiques ; elles s'y reportent spontanément sans se les expliciter. Elles ne s'en sont pas moins constitué un profil d'apprentissage cohérent qui leur convient et qui leur a permis d'acquérir bien des compétences tout à fait utilisables.

Si, lors d'un temps limité comme on le sait, on propose à un adulte qui veut réapprendre l'écrit, un modèle et des démarches qui lui sont devenus étrangers, on va inévitablement le perturber, et ainsi compromettre ses chances de réussite. Il importe donc de découvrir et d'expliquer avec lui les divers éléments constitutifs de son profil d'apprentissage, puis de lui présenter ce qu'il aura à acquérir de façon à ce qu'il puisse l'appréhender aisément, en utilisant les voies qui lui conviennent le mieux. Et c'est là, pour le formateur, un art dont nous reparlerons.

### **En écrit, il n'y a pas de non-savoir total, ni de savoir absolu : on sait plus ou moins**

Au cours de plusieurs décennies d'enseignement dont deux en formation d'adultes, je ne crois pas en avoir rencontré un seul qui ait été totalement analphabète. Je garde vivant le souvenir d'un groupe de licenciés des usines Talbot, en 1984, qui s'étaient retrouvés, du fait d'un plan social, inscrits dans un stage de formation. Il était prévu dans ce plan que ces stagiaires devaient être initiés à la chose écrite, afin de pouvoir ensuite se former à une qualification de leur choix. Mais les personnes concernées, qui croyaient encore pouvoir réintégrer leur ancien emploi, pensaient y parvenir en contestant la possibilité pour elles de se former : « On est trop vieux ! » Elles m'affirmaient d'ailleurs qu'elles ne savaient rigoureu-

sement rien lire. Je leur ai alors tracé au tableau noir le panneau octogonal fréquemment placé au bout de certaines rues et qui nous enjoint de marquer un temps d'arrêt, avant de nous engager plus loin. Ils ont tous compris ! Et il en alla de même avec le « m » de métro et avec celui de MacDonald, qui diffèrent dans leur présentation. Nous convinrent donc qu'ils tiraient le sens juste de divers signes graphiques. Or cela correspond à la définition de la lecture. Certes, c'était une lecture tout à fait partielle et notablement insuffisante pour faire face à bien des situations, mais cela révélait néanmoins une réelle capacité de prise de sens.

Par contre, peut-on dire qu'il existe des gens qui savent tout lire ? Entendons-nous bien !

Si *lire*, c'est, à partir de signes graphiques, trouver leur sonorisation, sans forcément les comprendre, peut-être, et encore ! Ainsi, « f-a », cela donne « fa », n'est-ce pas ?... comme dans... « femme » !

Mais si c'est d'abord tirer le sens d'un écrit, alors... Prenons l'exemple d'un médicament composé de « polyvinylpolypyrrolidone ». Vous avez pu oraliser ? Bien ! Et maintenant, si vous n'êtes ni chimiste ni pharmacien, qu'est-ce que cela vous dit ? Moi, je connais les troubles que j'ai signalés à mon médecin et pour lesquels il m'a prescrit ces remèdes. Mais je dois avouer qu'en pharmacologie, mon illettrisme est quasi total, puisque je n'y comprends à peu près rien. Je peux, bien sûr, oraliser ces termes, mais je n'ai aucune notion de ce qu'ils représentent, de leurs vertus curatives, des proportions qui les rendent bénéfiques ou éventuellement dangereuses, voire mortelles. Autrement dit, je fais du bruit pour rien. Puis-je, dès lors, oser prétendre *lire* cela ?

Tout ceci pour dire que si telle est la réalité, nous devons éviter de leurrer ceux qui, à l'âge adulte, ont besoin d'élargir leur compétence dans l'usage de l'écrit et veulent s'y remettre. Ne leur laissons pas croire qu'ils vont pouvoir tout dominer. Par contre, essayons de voir avec eux ce dont ils ont d'abord le plus besoin en la matière, ciblons cet essentiel, et mettons-nous au travail pour qu'ils puissent parvenir à une autonomie suffisante de fonctionnement.

### **L'analyse de l'acte de lecture performant doit nous guider dans son apprentissage**

Si nous voulons aider efficacement des adultes à se servir d'écrits qui leur sont indispensables, sachant que nous ne disposerons pas des 3 600 heures du cycle primaire scolaire, efforçons-nous de faire acquérir aussi tôt que possible les attitudes constitutives de la lecture performante et, pour commencer, de leur en faire prendre conscience et connaissance. En proposant cela, il est clair que nous nous engageons dans une voie encore peu pratiquée.

### *Une longue pratique logique d'enseignement de la lecture*

Pendant des siècles, dans nos pays occidentaux et là où l'écrit est syllabique, l'enseignement de la lecture s'est effectué selon une logique qui remonte à sa constitution. On sait qu'au regard de l'histoire de l'humanité, l'apparition de l'écrit, bien qu'ancienne déjà, est relativement récente. Les premiers signes utilisés par les hommes se voulaient directement porteurs de sens et non de sons. Ils étaient simples et concrets pour être facilement compréhensibles (une suite de pierres en forme de flèche pour donner une direction, par exemple). Mais devant la nécessité d'en dire plus, en cas d'impossibilité de transmission orale immédiate, les signes graphiques se sont multipliés au point de finir par constituer une sorte de nouveau langage porteur de sens, bien sûr, mais ne reflétant pas mot pour mot le langage oral usité : les hiéroglyphes d'Égypte, les idéogrammes chinois en sont les témoins. Ces systèmes de transmission de sens étaient-ils parfaitement sûrs ? Ont-ils fréquemment donné lieu à confusion de sens ? Toujours est-il que, progressivement, l'homme est arrivé à constituer le système alphabétique et syllabique, qui permet, avec un nombre limité de lettres, de présenter tous les sons utilisés par une langue. Dès lors, l'écrit étant composé de lettres, de consonnes et de voyelles qui se combinent pour former des sons correspondant à des mots oraux dont on connaît le sens, il parut logique de partir de cette composition de l'écrit pour apprendre à lire. Et le B.A. BA est apparu !

Pendant des siècles, les écrits, tous manuscrits, étaient fatalement peu nombreux, et l'enseignement de la lecture était réservé à une minorité. Pour faire partager certains messages écrits au plus grand nombre (ce fut le cas pour la parole de Dieu contenue dans le « βιβλιος », la bible, le livre par excellence), les écrits s'oralisaient. On sait que, pendant des siècles, et jusqu'au siècle passé, l'un des ordres dits « mineurs » qui jalonnaient le parcours du clerc vers la prêtrise était le « lectorat ». La lecture se ramenait très souvent à une oralisation plus ou moins monocorde de signes graphiques. Avec l'invention de l'imprimerie, les écrits se sont progressivement multipliés. Comme ils furent encore réservés à une minorité pendant des siècles, la lecture en public est restée fréquente pour instruire les non-initiés de divers messages écrits. On a donc continué à apprendre les règles de la « syllabique » pour former de bons oralisateurs.

### *De nouvelles conditions bouleversantes pour ces pratiques*

Mais avec l'évolution des capacités techniques qui ont permis, depuis le siècle dernier, de rendre accessibles à chacun livres et écrits divers, on s'est aperçu, tout en continuant d'enseigner la lecture de la même manière, que l'on oralisait de moins en moins. De plus, lorsqu'on devenait rapide et efficace en prise de sens dans l'écrit, on faisait tout autre chose que ce que l'on avait appris en classe de lecture, et plus particulièrement, on était très loin

du déchiffrement syllabique : le bon lecteur solitaire reste muet et ne subvocalise pas. Mais une certaine logique dont nous venons de parler et la force de l'habitude ont continué de prévaloir à l'école. Et l'apprentissage de la lecture a massivement continué à se faire par l'intermédiaire du déchiffrement syllabique et de l'oralisation.

### ***Des recherches sont engagées sur l'usage de l'écrit et de la lecture***

Avec la scolarisation obligatoire dans bien des pays, et donc la généralisation de l'usage de l'écrit, un certain nombre d'esprits curieux s'est de plus en plus intéressé à l'examen de l'acte de lecture performant. Dès le début du xx<sup>e</sup> siècle, un certain E. Javal entreprit une observation rigoureuse des attitudes du lecteur performant. D'autres ont repris ce type de recherche avec des moyens techniques plus sophistiqués et une grande rigueur méthodologique. Citons en particulier François Richaudeau.

### ***Ces chercheurs nous ont parfaitement renseignés sur le comportement du bon lecteur***

Les enseignements de ces chercheurs ont permis la mise au point d'entraînements à l'amélioration des performances en lecture, destinés à des responsables divers qui devaient quotidiennement engranger de nombreuses informations nécessaires à la bonne marche de leurs affaires. Mais si, à la suite de ces recherches, on s'est rapidement préoccupé d'en tirer profit au niveau des adultes, l'apprentissage initial de la chose écrite n'a guère bougé pendant une longue période. À l'heure actuelle, on évolue dans le monde scolaire mais on est probablement loin encore d'avoir exploité au mieux les apports de ces travaux. Quoi qu'il en soit, puisque nous nous soucions d'adultes en dehors du milieu scolaire, et que nous disposons d'un temps réduit, pourquoi ne pas essayer de tirer parti au maximum des conclusions que nous livrent les recherches en question ?

## **ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA PERFORMANCE EN LECTURE**

- Une lecture réussie suppose :
  - une connaissance préalable de l'ensemble du langage présenté dans le texte proposé ;
  - une bonne familiarisation avec le sujet traité.
- Le lecteur efficace aborde un texte avec un projet précis sur ce qu'il en attend.
- Suivant le type de texte, il adopte une démarche d'exploitation de l'écrit retenu en accord avec le projet élaboré.
- Il ne déchiffre pas, mais il identifie des termes et expressions déjà connus et emmagasinés



dans sa mémoire. De ce fait, la vision identificatrice rapide mène directement au sens, à condition d'être exacte. En effet, des études récentes en psychologie cognitive et en neurosciences montrent l'importance de la reconstitution de la chaîne de lettres avant leur reconnaissance<sup>2</sup>.

- Il est actif : sa connaissance et sa familiarisation avec le sujet traité et le vocabulaire utilisé lui permettent de projeter des hypothèses sélectives sur ce qui va suivre. Il les vérifie au fur et à mesure de sa progression dans le texte, et gagne ainsi en rapidité et en efficacité.
- Ses yeux procèdent par une succession de fixations-mouvements. Plus chaque fixation retient de signes écrits, plus la progression de lecture est rapide. En effet, chaque fixation, quelle que soit la largeur de son « empan », ne dure qu'un tiers de seconde environ. De ce fait, plus l'empan de la fixation est large, plus on progresse rapidement.

## ■ DÉDUCTIONS PRATIQUES

Nous allons donner ici les principales options andragogiques que nous dégagons des observations et constats ci-dessus rapportés, mais nous ne le ferons que de façon générale. Au fur et à mesure de notre progression à travers les unités successives d'apprentissage que nous proposerons dans cet ouvrage, nous distillerons indications et suggestions pour la réalisation du travail proposé, tant pour guider et aider le formateur dans sa tâche que pour éclairer l'apprenant sur le sens et le but de ce qui lui sera demandé. La logique veut, en effet, qu'ayant affaire à des adultes, on les traite comme tels, et donc qu'on les associe d'emblée à l'intelligence de l'activité à laquelle ils sont conviés.

### 1. TRAVAILLER L'ÉCRIT À PARTIR DE RÉALITÉS FAMILIÈRES À L'APPRENANT ET /OU INTÉRESSANTES POUR LUI

Puisque toute lecture aisée dépend de la connaissance préalable qu'a le lecteur du vocabulaire et du sujet traité, tout apprentissage de la lecture ne peut avoir de chances d'être efficace qu'en s'appuyant sur des thèmes familiers à l'apprenant. Par ailleurs, on sait bien qu'on ne peut longtemps contraindre un adulte à investir son énergie dans des domaines qui n'ont pour lui aucun intérêt. L'une des premières choses à faire en débutant un travail d'initiation à l'écrit ou de retour à son usage, c'est de faire connaissance avec le public pris en charge, de mieux cerner ses centres d'intérêt, ses acquis antérieurs et ses projets. Les résultats de ces

---

2. Voir Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 53 et suiv.

investigations serviront à dégager les thèmes qui seront les supports des démarches d'approche puis de familiarisation avec les écrits correspondants.

## **2. VISER À FAIRE PARVENIR AUSSI TÔT QUE POSSIBLE À L'IDENTIFICATION IMMÉDIATE**

Nous avons déjà parlé de l'apprentissage scolaire classique de la combinatoire syllabique, et nous savons que, passant par là, à peine 80 % des élèves savent lire correctement ce qui leur est proposé à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Bien entendu, puisque nous utilisons une forme d'écrit syllabique, il ne saurait être question que les personnes qui s'en servent ignorent sa combinatoire. Mais est-il si évident qu'il soit indispensable de commencer par vouloir détailler toutes les combinaisons possibles susceptibles de produire des sons lorsqu'on sait que le lecteur efficace n'oralise pas ses lectures, ce qui lui permet d'être beaucoup plus rapide en prise de sens ? En effet, en oralisant ou même en subvocalisant, on ne peut guère dépasser la vitesse normale d'élocution, soit 8 000 à 9 000 mots à l'heure. Or on constate qu'un lecteur silencieux moyen se situe autour de 25 000 termes lus et compris à l'heure ! Ce lecteur identifie, reconnaît des groupes de mots directement porteurs de sens pour lui ; il n'a pas besoin de les oraliser pour les comprendre. Ne perdant pas de temps à cela, il peut poursuivre sa lecture avec célérité. Dès lors, n'est-ce pas ce mode de fonctionnement qu'il faut d'abord cultiver pour aider les gens à développer leur usage de la lecture et de l'écrit ? Cela ne veut pas dire que l'on délaisse toute prise de conscience du codage syllabique ! Il existe bel et bien. Mais l'expérience nous apprend que son étude systématique et exhaustive n'est guère enthousiasmante pour un adulte (l'est-elle davantage pour un enfant ?), et que le déchiffrage ânonnant n'est guère porteur de sens, ce qui est rapidement lassant et décourageant.

Par contre, en amenant un apprenant à faire connaissance avec des termes porteurs de sens, en l'aidant à discriminer exactement, c'est-à-dire à la lettre près, les termes étudiés (dès qu'il en connaîtra quelques-uns qui présentent des similitudes syllabiques), rien n'empêche le formateur de lui faire remarquer et de l'engager à les formaliser. Ce faisant, on l'amènera à découvrir et à construire par lui-même ce code et à en éprouver rapidement la relativité. En effet, la rencontre inévitable de mots aussi courants que « monsieur » ou « femme » lui démontrera vite que, pour aller au sens d'un texte, la reconnaissance et l'identification exacte des termes et de leur agencement sont beaucoup plus efficaces qu'une production tout de même hasardeuse de sons dont on n'est jamais sûr tant que l'on n'a pas pu se familiariser avec les mots qu'ils composent. Ce travail dans lequel l'apprenant devient acteur et constructeur de son savoir laissera vraisemblablement des traces bien plus durables et plus utiles que celui qui consiste à enseigner des règles à réviser et à relativiser par la suite.

### 3. ENTRAÎNER À LA PROJECTION D'HYPOTHÈSES SÉLECTIVES

Nous nous sommes aperçus, nous qui lisons fréquemment, que, lorsque nous commençons la lecture d'un texte, si nous en connaissons bien le vocabulaire et si nous sommes bien introduits dans le sujet traité, nous avons parfois l'impression de sentir venir ce qui va suivre, et effectivement notre activité est alors souvent de confirmer ou d'infirmer plus ou moins ce sentiment en avançant dans le texte. En fait, le bon lecteur ne fait pas que recevoir, qu'avaler la pensée d'un auteur ; il est actif, il projette sa propre pensée et la confronte avec celle de l'auteur. De plus, si le texte abordé comporte des fautes ou des erreurs d'impression, il compense souvent aisément ces ratés, ou si la coquille est de grande dimension, il s'en rend compte et repère bien ce qui ne convient pas. Ce comportement est facteur d'efficacité en lecture : il permet une prise de sens rapide et exacte. S'il en est ainsi, l'apprenti en écrit doit en être averti et, dès qu'il est capable d'identifier exactement un certain nombre de termes, il faut l'entraîner à projeter sa pensée et ses connaissances sur le sujet traité dans le texte abordé.

### 4. VÉRIFIER L'ÉTENDUE DU CHAMP VISUEL

Beaucoup de personnes ayant appris à lire en oralisant syllabe par syllabe ont pris l'habitude de ne procéder dans leurs lectures que par empan courts. Or, dans la mesure où ces personnes sont familières d'un vocabulaire, d'un style d'écrit et du sujet traité, elles peuvent englober d'un seul coup d'œil un bon nombre de signes graphiques comportant plusieurs mots ; elles doivent en être averties et il sera souvent utile de leur proposer quelques exercices de vérification de leur champ visuel.

## ■ APPRENDRE À SE CONNAÎTRE EN TANT QU'APPRENANT

Au cours de son existence, chacun d'entre nous a fait un certain nombre d'expériences d'apprentissage, que ce soit lors de sa scolarisation, dans ses activités professionnelles ou, tout simplement, dans les aléas du quotidien. Toutes n'ont pas laissé les mêmes traces en nous. Que de choses reçues pendant notre scolarité se sont partiellement ou totalement estompées... Nous n'avons souvent alors été que des récepteurs plus ou moins intéressés, et dans bien des cas, notre degré d'engagement volontaire dans l'acte d'apprendre a été bien limité. Nous faisons plus ou moins ce que l'on nous disait de faire, mais souvent de façon plus passive qu'active. Alors, ce qu'il en reste...

Par contre, il est des domaines dans lesquels, tous, nous avons pu acquérir des connaissances et des savoir-faire que nous maîtrisons avec aisance. Il se trouve qu'habituellement dans ces cas-là, nous pouvons nous rendre compte que nous nous sommes impliqués de façon très active dans leur acquisition. Éventuellement, nous avons rencontré des difficultés particulières, nous avons peut-être éprouvé des blocages dans notre progression qui ont exigé de nous des efforts de réflexion et d'ingéniosité pour les surmonter. Tout cela nous en a fait faire le tour. Nous pouvons en parler avec sûreté, et nous sommes souvent capables de dire précisément les cheminements qui nous ont amenés à l'aisance en la matière. Ces expériences conscientes de progression réussie nous sont précieuses pour nous guider lorsque nous devons entreprendre de nouveaux apprentissages. Nous avons pris conscience de nos capacités cognitives et de ce qui constitue notre propre profil d'apprentissage.

Parvenus à ce stade, nous devenons capables de nous organiser pour l'acquisition de nouveaux savoirs. C'est à cela que toute formation réelle devrait aboutir : La tâche éducative, en effet, si on la prend au sens littéral du terme (« *ex-ducere* », c'est-à-dire « conduire hors de la dépendance ») doit amener à la capacité d'auto-formation. Parmi les gens qui ont maille à partir avec l'écrit, beaucoup sont capables de rendre précisément compte de leurs comportements là où ils ont compétence ; par contre, selon eux, leur scolarité, souvent vécue comme un pensum, fut un échec et ils n'ont rien à en dire ni à en tirer. Pourtant, au cours de leur vie familiale, sociale ou professionnelle, ils se sont bel et bien dotés de différents acquis et compétences qu'ils savent expliciter, voire transmettre à d'autres. Donc ils sont capables d'apprendre, mais selon des voies qui sont les leurs.

Les aider à les reconnaître, à se les exprimer, puis embrayer sur ces bases pour affronter l'écrit avec eux, et avoir le souci de leur faire formaliser ce qui leur réussit dans le travail ré-entrepris, c'est les engager dans une tâche qui prend en compte leur dimension d'adultes. C'est, de ce fait, les respecter, les rendre consciemment acteurs de leur formation, et donc leur fournir les meilleures chances de réussite. C'est donc là une option andragogique que nous proposerons tout au long des unités d'apprentissage que nous présenterons dans cet ouvrage.

## ■ ORIENTATIONS RETENUES

Récapitulons maintenant les orientations que nous retiendrons dans notre tentative d'aide à l'apprentissage ou au réapprentissage de la chose écrite ici entreprise.

### 1. ANDRAGOGIE ACTIVE CENTRÉE SUR L'APPRENANT

L'andragogie active centrée sur l'apprenant inclut :

- la prise en compte de ses centres d'intérêts pour établir les contenus porteurs de l'apprentissage ;
- la sollicitation des connaissances et de l'expérience de chacun, et leur exploration par l'analyse et la formalisation de ses diverses pratiques antérieures ;
- le repérage et la prise en compte du profil d'apprentissage de chacun, à savoir :
  - les signes divers qui sont pour lui porteurs de signification et l'usage privilégié qu'il fait de ses sens pour les atteindre ;
  - ses comportements habituels et culturels ;
  - son mode de raisonnement (mode d'inférence mental : inductif ou déductif) ;
  - sa sensibilité à divers affects favorisant ou gênant sa démarche formative.
- le respect de ses rythmes d'apprentissage jusqu'au seuil requis pour pouvoir passer d'une étape d'acquisition à la suivante ;
- la détermination et la définition d'objectifs réalistes en termes de capacités à atteindre, compte tenu du temps disponible, ce qui délimite les contenus du travail entrepris ;
- le respect des phases logiques d'acquisition de chaque objet de connaissance (découverte, présentation, explicitation adaptée, entraînement à son usage, vérification, remédiation éventuelle) ;
- la sollicitation de l'interactivité entre apprenants pour susciter l'activité de tous et de chacun ;
- la mise en place d'une évaluation permanente (avant, pendant, après) pour réaliser où et en quoi l'apprenant éprouve difficulté, en vue de l'informer et de lui fournir les éléments correctifs.

## 2. MÉTHODOLOGIE BASÉE SUR L'ACTE DE LECTURE PERFORMANT

La méthodologie basée sur l'acte de lecture performant suppose d'assurer :

- une familiarisation suffisante avec les sujets traités et une connaissance préalable du langage utilisé ;
- une vision claire de ce que l'on projette de tirer du texte étudié ;
- une démarche d'exploitation en accord avec le projet élaboré pour l'écrit retenu, en particulier :
  - un entraînement à l'identification précise (qui passe par une discrimination fine des lettres et de leur ordre) des termes et groupes de termes ;
  - un entraînement à la projection d'hypothèses sur ce qui peut suivre ;
  - une vérification de l'amplitude du champ visuel par fixation oculaire.

## 3. DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS COGNITIVES

Le développement des capacités cognitives inclut :

- le repérage des éléments constitutifs de son propre profil d'apprentissage à travers l'analyse et la formalisation de ce que l'on peut déjà maîtriser ;
- le retour systématique sur les démarches que l'on effectue dans l'apprentissage présent pour en repérer les aspects positifs et les facteurs de progrès, mais aussi les limites et insuffisances et y pallier ;
- la formalisation de ce que l'on a repéré comme éléments constitutifs de nouvelles performances afin de pouvoir s'y référer systématiquement, par la suite, en situation d'apprentissage ;
- l'entraînement à l'élaboration d'une stratégie rationnelle dans une démarche d'apprentissage nouvelle, à partir des constats précédemment effectués et formalisés.

## ■ LES UNITÉS

Pour aider à parvenir à leurs fins ceux qui éprouvent le besoin d'une plus large et d'une meilleure utilisation d'écrit – sachant qu'on ne peut agir dans toutes les directions à la fois –, nous leur proposons de travailler, à partir de leurs centres d'intérêt, sur les thèmes qui s'y rapportent.

Chaque thème que nous allons proposer constitue une unité d'apprentissage.

On pourra avoir affaire, selon les publics reçus :

- à des personnes qui débutent complètement leur apprentissage de la chose écrite ;
- à des personnes qui ont déjà effectué un parcours scolaire, certes peu réussi, mais qui ont quelques acquis, insuffisants mais réels.

Afin de répondre à ces deux types de public :

- Dans les cinq premières unités, nous travaillerons d'abord à un degré tout à fait élémentaire, pour les personnes qui éprouvent le besoin de commencer par le tout début ; puis, nous passerons au deuxième degré qui permettra de développer d'entrée de jeu un travail plus avancé pour les personnes déjà initiées.
- Dans les unités suivantes, du fait que chacun aura déjà pu se familiariser avec la méthodologie suggérée et acquérir la connaissance et la reconnaissance d'un minimum de vocabulaire et de tournures d'écrit, il ne sera plus nécessaire de tout reprendre à zéro en abordant un thème nouveau. Il appartiendra au formateur concerné de choisir le degré de démarrage de son action en fonction du niveau de ses publics.

## ■ LES CONTENUS

Bien entendu, nous ne connaissons pas les personnes qui voudront s'engager ou se réengager dans le domaine de l'écrit. Nous ne pouvons donc pas préjuger des thèmes d'étude que préféreront les uns ou les autres. Toutefois, il est des sujets universels et des préoccupations vitales qui s'imposent inmanquablement à tous et à chacun dans la vie courante et quotidienne. Nous en avons recensé un certain nombre et nous les proposerons comme bases de travail. À travers ces unités, nous tracerons des pistes en cohérence avec les options andragogiques que nous prônons ; nous les jalonnerons de propositions d'exercices adaptés. Au terme de notre ouvrage, cela représentera un ensemble déjà bien consistant.

Les formateurs qui éprouveront, en fonction des intérêts de leur public particulier, le besoin de travailler d'autres thèmes plus spécifiques, ou d'approfondir davantage ceux que nous aurons proposés, disposeront là d'un dispositif éducatif cohérent et d'une trame d'organisation suffisamment claire pour être aisément transférables à ce qu'ils devront aborder. Par ailleurs, dans la mesure où ils auront commencé par utiliser quelques unités proposées dans cet ouvrage avant de passer à des sujets plus particuliers, ils auront déjà sensibilisé et entraîné leur public à une démarche consciente dans laquelle les apprenants concernés sauront se mouvoir avec une certaine aisance, pour autant qu'on se sera efforcé de les faire entrer dans l'intelligence des tâches abordées.

Rappelons enfin que nous tenons à respecter les rythmes d'acquisition des personnes. De ce fait, selon les cas, il faudra prendre plus ou moins de temps pour atteindre les objectifs que l'on se sera fixés sur une unité. Il ne s'agit pas de « voir un programme », mais d'assurer chez les apprenants des capacités et compétences réellement utilisables. Le nombre de séances par unité est donc fonction de l'atteinte des objectifs retenus par les personnes concernées.

## ■ EXORCISER LA PEUR DES CONJUGAISONS CHEZ LES ADULTES

Lorsque l'on a l'occasion de parler avec des étrangers qui ont appris notre langue des difficultés qu'ils ont rencontrées en l'étudiant, ils citent habituellement le problème de la mémorisation du genre des noms (masculin ou féminin ?). Sauf dans le cas de vivants sexués, rien en effet ne permet de le prévoir... Pourquoi le terme « chaise » est-il féminin, alors que « fauteuil » ou « tabouret » sont masculins ? ! C'est comme ça ! Malgré cet arbitraire, lorsque l'on a vu et revu un certain nombre de fois des mots courants, on finit par intégrer leur genre de façon définitive, car il ne change pas.

Par contre, nos conjugaisons, avec les variétés que l'on retrouve dans les trois groupes, sans compter les verbes irréguliers, représentent un véritable casse-tête dont beaucoup gardent un souvenir éprouvant. On les comprend d'autant mieux que beaucoup de Français de souche, même s'ils connaissent assez bien, à l'oral, l'ensemble des verbes les plus courants dans leurs formes les plus fréquentes s'aventurent peu sur le mode subjonctif, surtout aux temps du passé... De fait, on peut fort bien parler, et même écrire correctement sans chercher à composer des phrases longues et complexes. Il est de bon ton, par ailleurs, de favoriser un style simple et clair, fait de phrases relativement courtes. Alors, profitons-en !

Il n'empêche que, tout en restant simple, on est fatalement obligé d'employer des verbes d'usage courant qui ont parfois des conjugaisons particulières. De plus, il peut arriver à tout le monde d'hésiter sur une forme ou l'autre, et de douter de son exactitude. En écrivant ces pages, l'auteur de cet ouvrage n'éprouve aucune honte à vous confesser qu'il a fait quotidiennement usage de son *Petit Larousse illustré* pour vérifier l'orthographe de tel ou tel terme, ou pour s'assurer d'une forme ou d'une autre dans la conjugaison de certains verbes ! On peut se dire qu'il faut être déjà bien avancé dans l'utilisation de l'écrit pour cela ! En fait, il suffit de se débrouiller à peu près avec l'ordre alphabétique, et, au terme du parcours ici proposé, on y arrivera sans problème. Ensuite, s'agissant des conjugaisons des verbes, il suffit de se reporter aux pages du dictionnaire qui y sont consacrées. En général, cela occupe une dizaine de pages,



selon une présentation simple et claire. Les verbes auxiliaires et les modèles types des trois groupes y sont entièrement conjugués. De plus, on trouve 81 verbes dont la conjugaison présente quelques particularités. Notons enfin qu'on y retrouve aussi un rappel des règles d'accord du participe, ainsi que de celles du puriel des noms communs ou composés. Cet outil permet donc de déjouer aisément la quasi-totalité des « pièges » que l'on peut rencontrer dans une production d'écrit courant.

## ■ ORDONNANCEMENT DES UNITÉS

Avant même d'indiquer le déroulement-type d'une unité, rappelons que chacune d'entre elles est menée en fonction d'orientations andragogiques dont nous avons largement fait état plus haut, et aussi de consignes immédiates relatives aux divers exercices proposés. Ces orientations andragogiques et ces consignes explicitent le pourquoi et le comment du travail à effectuer ; elles en donnent l'intelligence. Cette intelligence n'est pas réservée au seul formateur, elle doit être partagée entre tous les participants des tâches à réaliser.

Le respect même que l'on doit à des adultes en formation commande qu'on ne leur impose pas de s'exercer à des travaux dont ils ne voient ni les tenants ni les aboutissants. Tout exercice doit donc être présenté et justifié au niveau de son choix, de sa place dans la progression poursuivie, de la méthodologie conseillée et des objectifs qu'on en attend.

Avec des débutants ou quasi-débutants, il va de soi que cela se fera par communication orale. Par la suite, lorsque les personnes seront aptes à se servir suffisamment de l'écrit qui précise et argumente la démarche proposée, il pourra être intéressant de s'en servir comme objet d'étude.

### DÉROULEMENT-TYPE

#### 1. Présentation générale du thème retenu

Il s'agit pour le formateur de proposer de façon générale ce sur quoi on va travailler. Les personnes en formation sont souvent loin de pouvoir exprimer ce que les thèmes abordés peuvent comporter. Il conviendra donc de leur en faire apparaître succinctement les aspects les plus intéressants. On leur fera observer que l'on ne peut s'étendre sur tous leurs développements possibles. Ils auront à choisir, en fonction du temps disponible et de leurs besoins les plus urgents, ce qui devra être traité priorité, et être objet d'apprentissage au niveau de l'écrit.

## 2. ÉCHANGE ORAL SUR CE QUE L'ON SAIT ET SUR CE QUE L'ON SOUHAITE ACQUÉRIR DANS LE DOMAINE DE L'ÉCRIT À PROPOS DE CE THÈME

On sait qu'on ne lit aisément que les termes que l'on connaît bien et dont on saisit les nuances de sens en fonction du contexte, dans la mesure où celui-ci est suffisamment familier. Il importe donc de s'assurer de ce que les personnes en formation savent du sujet abordé : d'une part, pour que l'ensemble du groupe s'ajuste sur un même langage et sur sa compréhension ; d'autre part, pour s'entendre sur ce qu'il est souhaitable de développer en connaissance et en vocabulaire.

Le formateur s'efforcera donc de solliciter au maximum ses stagiaires au niveau de leurs savoirs et de leurs attentes en fonction de leurs centres d'intérêt. Au terme de cet exercice, il conviendra de dégager un consensus sur les contenus que les personnes tiennent à inscrire dans leur progression et de préciser le degré de compétences visées, autrement dit, de se fixer des objectifs clairs.

## 3. EXERCICES DIVERS DE FAMILIARISATION AVEC L'ÉCRIT RETENU POUR ÉTUDE

Ces exercices viseront à affermir progressivement chez les apprenants les attitudes qui caractérisent les utilisateurs efficaces d'écrits, à savoir :

- L'identification et la prise de sens rapides et exactes des termes et groupes de mots contenus dans un texte : entraînements divers à la discrimination, jusqu'à une familiarisation suffisante pour assurer l'orthographe d'usage.
- L'étendue du champ visuel des lecteurs (empans aussi larges que possible).
- L'entraînement à la projection d'hypothèses possibles sur ce qui va suivre.
- Le repérage progressif de constantes dans les façons de traiter les diverses formes du singulier, du pluriel, de l'interrogation, de la négation, des constructions des diverses sortes de phrases, des temps et des modes, etc. pour amener les apprenants à la construction de leur savoir grammatical, et affermir ainsi l'orthographe qui en découle.
- L'entraînement progressif à la composition orale de messages divers en français correct.
- Au fur et à mesure que la familiarisation se fera avec un certain nombre de termes, on commencera l'entraînement à la rédaction écrite de messages, des formes les plus simples jusqu'à des écrits plus élaborés.

### **4. EXERCICES DE FORMALISATION DES DÉCOUVERTES QUE L'ON A PU RÉALISER LORS DES SÉANCES DE TRAVAIL**

Nous savons tous par expérience que nous maîtrisons nos divers acquis, non pas lors des premières communications qu'on nous en a faites, mais lorsqu'après les avoir revus et expérimentés par nous-mêmes, nous avons été capables de les repenser et de les reformaliser avec nos propres termes. Au terme de chaque séance d'apprentissage de l'écrit, de nouveaux apports et de nouveaux profits, aussi modestes soient-ils, sont réalisés.

Pour éviter leur évaporation rapide d'une fois à l'autre, nous proposerons que le formateur procède à un interrogatoire précis de ses stagiaires sur ce qu'ils ont réalisé au cours de leur séance de travail ; puis, qu'il exige d'eux : pour commencer, une formulation orale correcte de ce qu'ils en ont retenu et compris ; enfin, lorsque leurs capacités se seront affermies, une formalisation écrite de ces acquis.

Ce type de travail est une excellente occasion d'évaluer de façon active et participative les résultats de tous et de chacun, sans que cela soit ressenti comme une sanction administrée par le « maître ».


### **5. EXERCICES D'ANALYSE DES STRATÉGIES ET PRATIQUES UTILISÉES POUR PARVENIR AU SAVOIR ACQUIS**

Il y a des siècles, le philosophe Socrate conseillait à ceux qui souhaitaient acquérir sagesse et science de se bien connaître eux-mêmes. Son conseil « Connais-toi toi-même » demeure l'une des consignes les plus intelligentes à proposer à ceux qui souhaitent progresser significativement dans leur effort de formation. En découvrant en effet ce qui leur convient le mieux pour assimiler le savoir sous ses diverses formes, en ayant de plus en plus nettement conscience des stratégies et démarches qui les conduisent le plus efficacement à la réussite, en sachant quel est leur profil d'apprentissage, ils parviennent à leur réelle éducation, à leur indépendance d'apprenant. C'est pour les conduire vers ce stade que nous proposons, au terme de chaque unité d'apprentissage, une réflexion analytique sur ce qui a été significatif et déterminant dans l'acquisition et la maîtrise des nouveaux savoirs et des nouvelles capacités des apprenants.

## ■ LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

À la fin de la plupart des unités, se trouvent des annexes, composées de documents authentiques. Ils ont été sélectionnés pour leur intérêt dans la vie de tous les jours, et leur liste n'est, bien sûr pas exhaustive.

D'une part, les documents constituant des supports de lecture intéressants sont multiples et variés, aisés à trouver... même dans sa boîte aux lettres ! N'hésitez pas à encourager les stagiaires à rechercher et à apporter en cours tous ceux qu'ils trouvent intéressants, qu'ils ont besoin de remplir pour des raisons administratives, qui leur posent problème, etc.

 D'autre part, vous trouverez sur le site Internet des Éditions Retz ([www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)) un certain nombre de liens vous permettant d'avoir accès aux documents actualisés présents dans le fichier du stagiaire ainsi qu'à d'autres documents ou écrans intéressants (formulaires pdf à télécharger, formulaires pdf à remplir en ligne, sites à consulter, etc.).

Les activités qui peuvent être menées à partir de ces documents authentiques, à ajuster en fonction des besoins des uns et des autres, sont des plus variées. À vous de faire preuve tout à la fois de pragmatisme et d'imagination pour les exploiter au mieux.

## ■ QUELQUES VŒUX POUR FINIR

En terminant la présentation de cet ouvrage, souhaitons que ses utilisateurs, en empruntant les voies ici proposées, découvrent ou s'assurent qu'il n'y a pas d'échec inéluctable du point de vue de la chose écrite bien sûr, mais aussi dans tout effort de nouvel apprentissage. Cela suppose un effort de reconnaissance de ses capacités réelles à partir de l'analyse de ses acquis antérieurs d'abord, puis d'observation attentive de ses comportements en apprentissage ultérieur.

Le « Connais-toi toi-même » de Socrate est la clé de la réussite, sachant que cette dernière n'est pas uniforme et que, selon les profils des uns et des autres, elle se réalisera différemment, et dans des proportions variées. La sagesse, en l'occurrence, est de connaître et d'accepter d'assumer ses capacités autant que ses limites.

C'est dans la mesure où les utilisateurs de cet outil se découvriront et se comprendront en tant qu'apprenants, et où, de ce fait, ils seront capables de poursuivre avec toujours plus d'indépendance leur formation permanente que nous aurons le sentiment d'avoir été réellement « é-ducateur ».

Et maintenant, place aux « unités » !