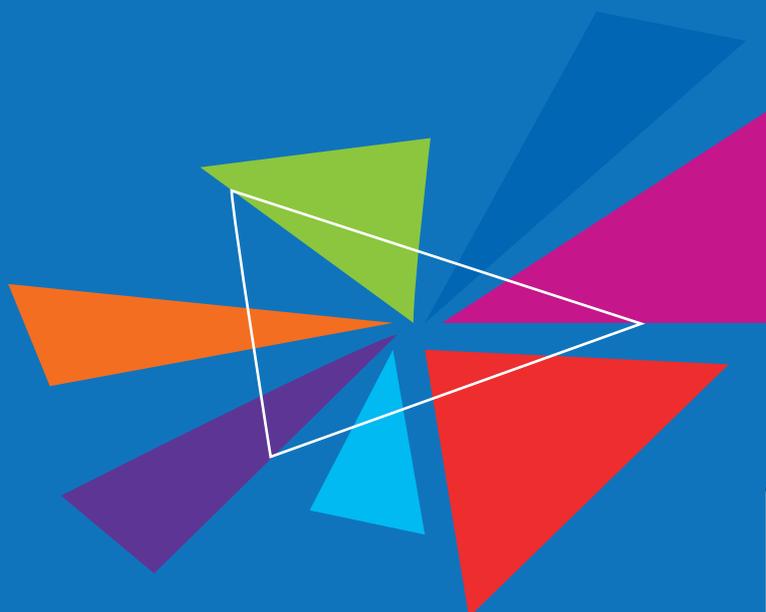


#NOTRE  
MISSION  
SERVIR  
LA RÉUNION



Lutte contre l'illettrisme  
à La Réunion



# Actes de la Conférence Partagée

COMPÉTENCES CLÉ,  
APPRENTISSAGES,  
ÉMANCIPATION  
ÉDUCATIVE

Sous la direction de **Raoul LUCAS**



# Hommage à Valérie Bénard



Cet ouvrage est dédié à la mémoire de Valérie Bénard, Vice-Présidente et Conseillère Régionale en charge de l'Égalité des Chances et de l'économie Sociale et Solidaire, décédée le 8 février 2018.

Valérie était une femme courageuse, combative, généreuse. Elle s'est dévouée aux autres tout au long de sa carrière et a porté avec passion et réussite de nombreux projets, dont ceux des Cases à Lire et de l'École de la Deuxième Chance. Valérie représentait incontestablement un pilier de la lutte pour l'insertion sociale et professionnelle à La Réunion.

En mémoire de cette femme engagée et en hommage à ses combats pour le bien commun, la Région reste déterminée à poursuivre ses actions et à continuer à promouvoir avec force l'égalité des chances pour toutes les Réunionnaises et Réunionnais.

**Didier ROBERT**

Président de la Région Réunion



Le principal moteur de la politique régionale est de faire en sorte que chaque Réunionnaise, chaque Réunionnais trouve la voie pour une insertion durable dans la vie sociale et professionnelle, pour que chacun puisse assumer les impératifs du quotidien de façon autonome et dans le respect de sa dignité.

Cette notion d'émancipation est un concept que je défends à l'échelle du territoire réunionnais. Il revêt à mon sens la même importance capitale à l'échelle individuelle : celle de croire en ses capacités et d'apprendre à les utiliser pour acquérir la liberté de décider pour soi de son propre destin.

Cet objectif traduit d'abord un impératif, c'est celui que toute personne arrivée à l'âge adulte maîtrise les compétences-clés telles que la lecture et l'écriture, mais aussi le calcul et l'utilisation des outils informatiques. C'est l'un des fondamentaux de la notion d'égalité des chances à laquelle je suis très attaché et qui fonde un pan essentiel de l'action régionale ces dernières années.

Si le système éducatif à La Réunion s'est beaucoup démocratisé et amélioré, fournissant de très bons résultats, demeure néanmoins une part importante du public scolaire, au sortir de l'École, en situation d'échec et ne maîtrisant pas les savoirs élémentaires. Ces publics basculent assez vite dans des processus de désapprentissage pour alimenter les populations, appelées de façon schématique «illettrés».

Les causes de ces processus sont multiples et cumulatifs d'où une complexité que les données statistiques, fonctionnant certes comme des alertes importantes, n'aident toutefois pas à éclairer. Cette situation préoccupante a retenu dès mon arrivée aux responsabilités toute l'attention de la majorité régionale.

De nombreuses actions ont été entreprises et des dispositifs nouveaux ont été implantés, qu'il s'agisse des Cases à Lire ou des actions de prévention contre le décrochage scolaire avec les établissements de l'Éducation nationale et également l'École de la deuxième Chance. Ce sont plusieurs milliers d'adultes réunionnais, jeunes et moins jeunes qui ont pu, au cours des sept dernières années, au travers de ces actions et dispositifs, renouer avec le goût de l'effort et de l'apprentissage, grâce à l'engagement plein et entier de nombreux acteurs. Ce sont des avancées notables, toutefois nous ne pouvons pas, de toute évidence, nous satisfaire de la réalité que nous continuons d'observer.

Convaincu que les difficultés liées aux apprentissages fondamentaux, pas plus ensuite que le désapprentissage, ne sont des fatalités nous avons souhaité tout remettre à plat, pour mieux connaître ces publics afin de repenser notre stratégie d'action pour agir avec plus d'efficacité et d'efficience. Le temps est venu de changer notre logiciel, car la situation nous appelle clairement à innover et à être plus pertinents encore.

C'est le sens de la mission confiée à M. Raoul Lucas, universitaire, expert de ces questions et auteurs de nombreux travaux dans ce domaine. La Conférence partagée est la première partie de cette mission.

Qui sont les publics appelés «illettrés»? Que savons-nous d'eux ? Que pouvons-nous tirer comme enseignements de toutes ces actions et dispositifs conduits depuis plusieurs décennies, ici et ailleurs, pour lutter contre ce phénomène ? Au regard de vos compétences et expériences que pouvons-nous déduire des schémas mis en œuvre, des stratégies adoptées et des résultats obtenus ? Comment penser, clarifier et adapter, stratégies, méthodes et contenus en faisant en sorte que le respect des apprentissages fondamentaux soit assuré et que nos ressources, et elles sont importantes, soient mieux mobilisées pour enrayer les phénomènes de désapprentissage ?

Tels sont les enjeux de cette manifestation, car nul ne peut, ni comme citoyen, ni comme responsable, se satisfaire de la situation actuelle. Il y va du développement de notre territoire, de l'avenir de nos compatriotes et de la bonne santé de notre démocratie. En un mot de l'émancipation. Une émancipation éducative pour reprendre la thématique de cette Conférence dont je voudrais également saluer sa dimension partagée.

Merci à vous tous, avec une gratitude plus accentuée, pour ceux venant des îles voisines et d'Europe, d'être ici présents pour partager vos expériences et vos savoirs pour nous aider à faire de La Réunion, un territoire innovant où personne n'est laissée, faute de maîtriser les compétences clés, sur le bord de la route.

**Didier ROBERT**  
Président de la Région Réunion



**Conférence partagée**  
*Compétences-clés, apprentissages,*  
*émancipation éducative :*  
*Conditions et voies d'action*

RAPPORT DES JOURNEES  
29-30 NOVEMBRE 2017

© Région Réunion - 2018.

Avenue René-Cassin – Le Moufia

BP 67190

97801 Saint-Denis Cedex 9

<http://www.regionreunion.com/actualite/toute-l-actualite/conference-partagee-competences-cle-apprentissages-emancipation-educative>

© Université de La Réunion - 2018

Campus universitaire du Moufia

15 avenue René-Cassin – CS92003

97744 Saint-Denis de La Réunion Cedex 9

[www.univ-reunion.fr](http://www.univ-reunion.fr)

*La loi du 11 mars 1957 interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute reproduction, intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants-cause, est illicite.*

---

## Sommaire

<b>I – Propos introductifs</b>	<b>9</b>
<i>Didier ROBERT</i> Président du Conseil régional .....	11
Conseil régional de La Réunion.....	11
<i>Alain ARMAND</i> Vice-Président du Conseil départemental.....	13
Conseil départemental de La Réunion .....	13
<i>Mikaël GUEZELOT</i> , Adjoint au sous-préfet à la Cohésion sociale et à la Jeunesse .....	17
Préfecture de La Réunion.....	17
<i>Francis FONDERFLICK</i> Secrétaire général de l'Académie de La Réunion .....	21
Académie de La Réunion .....	21
<i>Paul SOUPE</i> Délégué régional ANLCL, Chargé de mission APLCL .....	25
Représentant ANLCL.....	25
<b>II. – Introduction générale</b>	<b>29</b>
<i>Raoul LUCAS</i> Socio-historien de l'Education et de la Formation	31
Introduction .....	31
Cadre épistémologique.....	32
Méthodologie retenue .....	34
<b>III. – Connaissance des publics</b>	<b>36</b>
<i>Jean-Pierre JEANTHEAU</i> Statisticien, expert à l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme .....	38
Des définitions, des enquêtes et des chiffres .....	38
<i>Expédite CERNEAUX</i> Chargée de mission Illettrisme Région Réunion, responsable dispositif Cases à Lire .....	59
De l'ARCA aux Cases à Lire : retour sur expériences.....	59
<i>Jean-Marie CATHERINE</i> Formateur, chargé de cours à l'Université de La Réunion.....	70
30 ans à reculons dans le labyrinthe de l'illettrisme : pour une éthique de l'action publique dans le champ des compétences-clés .....	70
<i>Valelia MUNI-TOKE</i> Chargée de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement) - Laboratoire SeDyL, Structures et dynamiques du langage (CNRS – INALCO – IRD).....	82
Mayotte ou les littératies invisibles .....	82
<b>IV. – Stratégies pédagogiques</b>	<b>90</b>

<i>Jacques BERNARDIN</i> Circeft-ESCOL Université Paris 8, Président du GFEN.....	92
Quelle approche des apprentissages ? .....	92
<i>Thierry LALLEMAND</i> , IEN Saint-Denis 2, Académie de La Réunion.....	104
Une recherche-action en cours.....	104
<i>Bernard GERDE</i> Enseignant, formateur, praticien réflexif et co- fondateur du CLEPT (Collège-Lycée Élitair Pour Tous) .....	113
Conjuguer égalité et diversité .....	113
<i>Marie-Cécile BLOCH</i> Co-fondatrice du CLEPT .....	119
Le CLEPT, un établissement public pour les décrocheurs / décrochés qui souhaitent renouer avec un itinéraire scolaire ....	119
<i>Marie MARTIGNE-LUCAS</i> Directrice du CASNAV La Réunion. 128 Intervention, rôle et missions du CASNAV et UPEAA dans l'Académie de La Réunion .....	128
<i>Mélanie PROCHASSON</i> Bibliothécaire, formatrice .....	135
Comment (re)trouver le plaisir et le sens de la lecture ? : la lecture théâtralisée et musicalisée .....	135
<i>Martine MORISSE</i> Maître de conférence, Université de Paris 8 144 Les nouvelles formes de littéracie au travail et les exigences nouvelles en terme de formation professionnelle .....	144
<i>Nelly SUZE</i> , Neuropédiatre, directrice des CMPP de Sainte Suzanne et Saint Benoît ; <i>Clément MELINE</i> , orthophoniste coordonnateur.....	160
Expérimentation d'un programme de prévention précoce de l'illettrisme et de l'échec scolaire : le projet LECTURE Réunion 160 <i>Roc BÉGUÉ</i> , Conseillère pédagogique, île Rodrigues .....	170
Quelques données sur la littératie à Rodrigues et ses enjeux... 170 <i>Marinette REMY</i> Professeure au Rodrigues College.....	175
La mise en œuvre de la pédagogie inclusive dans l'apprentissage à Rodrigues.....	175
<i>Brian PITCHEN</i> , Conseiller pédagogique. ....	181
Quelles stratégies pédagogiques dans les établissements préprofessionnel à Maurice ? .....	181

## **V. – Ateliers et tables rondes 185**

<i>Gilles LAPORTE</i> , directeur de l'ARVISE. ....	187
Les actions de lutte contre l'illettrisme en entreprise .....	187
« Les bonnes pratiques» .....	192
<i>Maurane MALBROUQUE</i> Rapporteur .....	196
Synthèse .....	196
<i>Gauthier MOREAU</i> Rapporteur .....	202

Mobilisation du public .....	202
Quelles ressources pour réfléchir, décider et agir ? .....	210
Quel accompagnement pour l' action? .....	210

**VI. – Nouvelles approches 212**

<i>Jacques FERRAND</i> Universitaire, CNAM. ....	214
Politiques et ingénieries de formation régionales et territoriales : caractéristiques et enjeux .....	214
Références bibliographiques .....	228
<i>Mario SERVIABLE</i> , Géographe.....	231
L'illettrisme ou « les rivières infranchissables » .....	231

**VII. – Synthèse générale et clôture 243**

<i>Louis-Bertrand GRONDIN</i> , Elu Région Réunion en charge de la Formation .....	243
Discours de clôture .....	243

**Eléments biographiques des contributeurs 245**

# I – Propos introductifs



**Didier ROBERT**  
Président du Conseil régional

## **Conseil régional de La Réunion**

---



**Alain ARMAND**  
**Vice-Président du Conseil départemental**

## **Conseil départemental de La Réunion**

---

Monsieur le président de la Région Réunion  
Monsieur le sous-préfet à la cohésion sociale  
Monsieur le secrétaire général de l'académie de La Réunion  
Monsieur le représentant de l'association des maires  
Mesdames, messieurs les membres du CESER  
Mesdames, messieurs les membres du CESER  
Monsieur le délégué régional de l'ANLCI  
Mesdames, messieurs en vos titres, grades et qualités  
Mon cher Raoul Lucas

Je voudrais tout d'abord excuser la présidente du Conseil Départemental Mme Nassimah Dindar, retenue par d'autres obligations elle ne pourra pas participer à cette Conférence partagée. Elle m'a demandé de la représenter et d'affirmer combien notre collectivité est plus qu'attentive à ces travaux, tant la question de l'illettrisme est préoccupante car elle constitue un frein véritable au processus de développement.

Ce faisant, je voudrais dans un second temps féliciter le président de Région de cette belle initiative, en cela qu'elle permet à l'ensemble des acteurs d'être dans une dynamique de concertation et de partage, devant servir de levier à des politiques publiques nouvelles et porteuses de changement.

Permettez moi de ne pas me lancer dans une présentation de l'action départementale en matière d'éducation, et plus généralement sur le plan du développement humain, à forte valeur démonstrative. Je souhaiterais plutôt vous faire part de quelques réflexions au risque de sortir d'un cadre conventionnel.

Il sera certainement question durant ces deux jours de conférence de faire un point aussi bien sur la réalité de la situation que sur la nature de l'action menée. Je ne doute pas que l'on satisfera à une double exigence : ne pas tomber dans un catastrophisme paralysant, en reconnaissant cependant qu'il y a matière à s'indigner, ni dans un angélisme aussi paralysant, au nom de progrès indéniables en matière d'éducation et de culture.

Laisser aux spécialistes le soin de débattre d'analphabétisme ou d'illettrisme, d'en mesurer les contours ou les effets, conduit à rappeler aux politiques leurs obligations.

La première est certainement celle de redire que le développement d'un territoire et le bien-vivre de la population qui y vit ne peuvent pas s'envisager positivement sans l'implication des intéressés eux-mêmes. D'aucuns la conçoivent dans, ce qui est maintenant communément appelé, une démarche citoyenne ; d'autres privilégient la dimension proactive qui, sans dédouaner l'action collective et publique, pose la capacité de l'individu à se prendre en main. Il est vrai que dans l'absolu les moyens financiers ne manquent pas ; que nous pouvons répertorier bon nombre de plans, de programmes ou d'initiatives de toutes sortes ; à un point tel qu'il ne serait pas inexact de dire que les résultats obtenus sont inversement proportionnels aux moyens investis !

Que dire lorsqu'on affirme que l'école, qui dispose donc de moyens, ne devrait plus produire autant d'illettrés ? Si tant est que ce constat soit un tant soit peu attesté, où est le problème alors ? Cette Conférence partagée sera certainement le lieu d'élaboration de quelques réponses. Je voudrais cependant inviter les participants à regarder du côté des publics visés ; à avoir une approche psychosociologique qui nous ferait nous interroger sur le degré de volonté ou d'implication des personnes concernées dans les processus d'apprentissage et de maîtrise des savoirs fondamentaux mis en avant dans le système actuel. Autrement dit, pourquoi parle-t-on de démission, de manque d'engouement voire de fatalisme ? Y a-t-il vraiment manque de désir, de désir d'apprendre ? D'apprendre encore ou d'apprendre à nouveau ?

La deuxième obligation est bien celle de reconnaître et de défendre la singularité d'un territoire. Loin de moi l'idée de tomber dans une spécificité outrancière qui virerait au nombrilisme. Force est de constater cependant que notre histoire, notre géographie, notre culture sont des éléments qui interdisent pour le moins des considérations toutes faites « universalisantes » et des solutions plaquées « généralisantes », en lieu et place d'un vrai va-et-vient allant du général au particulier. La dimension linguistique est dans cette perspective un élément déterminant. N'y voyez s'il vous plaît aucune subjectivité particulière au regard de mon engagement personnel concernant la

défense et la valorisation du créole. Il est maintenant indéniable que le statut, le rôle de notre langue maternelle, dans les processus d'apprentissage et plus précisément en matière d'illettrisme, sont fondamentaux. Abordons cette question avec objectivité mais aussi avec audace en la débarrassant de toute dimension idéologique ou politicienne. Les liens entre reconnaissance du créole, maîtrise du français, processus d'apprentissage et illettrisme méritent d'être revisités et/ou approfondis. Faut-il rappeler que l'enjeu n'est pas seulement l'acquisition de savoirs (fondamentaux) mais bien le développement humain ? Peut-on être français, européen, voire citoyen du monde, si l'on n'est pas aussi ou d'abord réunionnais et fier de l'être ?

La troisième obligation est bien celle qui renvoie à l'esprit même de cette conférence partagée. Toute politique de l'autruche n'est pas admissible ; il s'agit bien de faire face aux réalités, de ne fuir aucune responsabilité. Toute politique de chapelle n'est pas tolérable ; les lois de la République reconnaissent à l'ensemble des acteurs institutionnels des compétences et des missions ; cela ne doit pas être source d'enfermement ou de repli sur soi mais bien le fondement d'une démarche partagée, décloisonnée, mutualisée. La Région et le Département se sont inscrits dans cette logique ; il reste encore à définir et à mettre en œuvre les modalités opérationnelles. Toute politique partisane n'est pas envisageable ; les clivages politiques n'ont pas lieu d'être lorsqu'il s'agit de combattre, lâchons le terme, un fléau si préjudiciable au développement économique et à l'épanouissement humain. Des collaborations fructueuses entre les politiques, les techniciens et les citoyens doivent être privilégiées dans le respect de tout un chacun. Qu'il me soit permis, ici et maintenant, de saluer et de féliciter toutes les associations, toutes les personnes qui font un travail remarquable, pas toujours connu ou insuffisamment reconnu.

Mesdames, messieurs, vous l'avez compris, nous attendons beaucoup, voire trop, de cette conférence partagée ; mais comment faire autrement au regard de l'urgence et de l'enjeu sociétal ?

Vous avez aussi pris note que la collectivité départementale, avec comme seule limite ses possibilités, est un acteur sur lequel on peut compter.

Bon travail ; bonne conférence ; et que La Réunion gagne !

Je vous remercie de votre attention.



**Mikaël GUEZELOT,**  
**Adjoint au sous-préfet à la Cohésion sociale et à la Jeunesse**

## **Préfecture de La Réunion**

---

Appréhender la question des acquis en matière de lecture nécessite avant tout de pouvoir envisager le sujet à travers la notion de parcours. Ce dernier ponctué de périodes d'apprentissage et de ruptures semble aller de soi mais en réalité il est largement impacté par les capacités de l'intéressé lui-même à donner du sens aux éléments d'apprentissage apportés tout au long de la vie.

Pour que la nécessité d'apprendre fasse loi dans ce cheminement personnel, il y a lieu d'interroger également les politiques publiques ayant pour ambition d'améliorer l'acquisition des savoirs de base et notamment au travers de la gouvernance de ces stratégies.

L'objectif n'est pas de personnifier ou d'identifier les défaillances des uns ou des autres, il est sage et urgent de s'organiser autour d'un projet pour lequel nous chercherons ensemble des pistes de solutions d'accompagnement au service de la population réunionnaise.

Le bilan du plan d'action 2011-2015 du dispositif de prévention et de lutte contre l'illettrisme est riche d'enseignements et il présente le mérite certain de souligner l'impérieuse nécessité de poursuivre des efforts soutenus jusqu'à présent par de multiples partenaires.

Pour cela, des éléments de principes sont à poser et la zone haute de la pensée de Paul Ricoeur quant au conflit des interprétations doit pouvoir nous servir de cadre pour chacun d'entre nous :

Il n'est pas envisageable d'aller à la conquête de la stratégie de l'autre comme nous irions dans une bataille de vainqueur-vaincu

Il nous appartient de chercher en chacun de nous l'élément singulier qui caractérise notre action en la matière et d'apprécier en quoi il fait résonance avec la singularité de l'autre.

Il n'est pas obligatoire que nous soyons d'accord mais c'est dans ce contexte de résonance que peut s'élaborer un processus de construction profitable aux uns, aux autres et aux bénéficiaires.

Enfin, la condition fondamentale est que ce dialogue se doit d'être respectueux et que la réussite du plan s'inscrive dans un désir d'aller vers l'autre.

D'une manière pragmatique, plusieurs conditions sont à remplir en matière d'élaboration et de suivi de la démarche :

Nous sommes coresponsables et engagés dans une communauté de destin. Le mode projet comme méthodologie de travail constitue le moyen optimal permettant à la fois d'embarquer l'ensemble des partenaires, de discuter du processus à engager, d'éprouver et d'évaluer les actions pouvant répondre à nos préoccupations. La conférence partagée se situe pleinement dans ce processus étant donné qu'elle atteste par la présence des uns et des autres de l'existence et de l'engagement de chacun.

L'efficacité des actions se mesurera au regard de la place que les uns tiennent par rapport aux autres et si et seulement si elles s'inscrivent dans le parcours de l'individu.

Les politiques publiques se caractérisent par l'attrait généralisé à une massification des solutions en réponse à des problématiques individuelles. L'exercice est difficile, car cette double injonction a priori paradoxale ne doit pas occulter notre objectif de trouver des passerelles opératoires entre d'une part, ce qui relève d'un parcours individualisé incrémenté à la fois d'exercices collectifs et de propositions personnalisées et d'autre part d'une volonté d'agir pour le plus grand nombre. Ceci étant, il n'y a pas lieu aucunement d'opposer le caractère individuel à la volonté d'apporter des solutions collectives car en d'autres termes, les solutions collectives sont à même de devoir nourrir l'individuel à partir du moment où elles s'appliquent à un parcours, ce dernier étant unique.

La méthode ainsi posée et basée sur la participation de chacun, deux points, complémentaires et non négligeables sont à envisager pour parfaire ce procédé de construction :

Il n'y a pas d'action sans agir avec les territoires. L'expertise se trouvant partagée chez les opérateurs associatifs, chez les institutionnels et également chez les populations, le futur plan doit impérativement rapprocher les lieux d'actions et les lieux de décision. Une décision d'action d'accompagnement déconnectée de la réalité de terrain ne saurait répondre à des enjeux de formation faute d'appropriation par les intéressés eux-mêmes.

En effet, les conditions de vie impactant la temporalité de chacun, à savoir du sachant, de l'apprenant et de l'institution, l'adéquation des actions

avec les territoires implique qu'il y ait à prendre en compte nécessairement ces éléments dans la conception de l'idée même du parcours.

Le 2<sup>o</sup> point et non des moindres est la question de l'évaluation. L'action publique quelle qu'elle soit se doit de faire l'objet d'une évaluation tant au niveau des outils que sont les actions qu'au niveau du plan lui-même par la recherche d'indicateurs pertinents et permettant de juger de l'efficacité des propositions d'accompagnement tout au long du parcours. La mesure actuelle de l'illettrisme dans la population réunionnaise s'est réalisée à partir d'une double méthodologie englobant un taux déclaratif et un taux testé. Bien que la différence constatée et importante (11 % d'écart en 1996) entre les deux méthodes ait conduit à ne prendre qu'en considération uniquement les résultats obtenus par les tests, il n'en demeure pas moins que les différences de méthode d'évaluation nous amènent à être prudent dans la lecture faite sur les difficultés à lire.

De nombreuses actions existent et de nombreux protocoles d'évaluation sont utilisés. La méthodologie de projet a pour vocation de permettre un recueil de ces indicateurs, un agencement et une priorisation indispensables à la compréhension de la performance des actions. Il n'y a nullement le besoin de devoir mettre en œuvre des études supplémentaires, excepté peut être pour des actions qui seraient innovantes en matière éducative et pédagogique. Le socle des connaissances est connu et les choix relatifs à ces indicateurs relève d'une concertation au sein de l'équipe projet elle-même en lien avec la performance souhaitée du plan à construire.

Enfin, le succès du plan dépendra de notre capacité à éviter certains écueils comme le travail en silo ou chacun délivre son lot d'actions pensé sincèrement comme performant, ou dans une analyse « pro et contra » des actions à mener.

Le défi est donc posé comme tel et c'est pourquoi, il apparaît à présent indispensable de se préserver d'un essentialisme exacerbé ou nous ne serions pas ouverts à un dialogue ouvert. Nous participons tous à une conversation qui a déjà commencé et qui perdurera après nous. Notre action doit donc se révéler pertinente et remarquable et cet ensemble de principes et de conditions contribue à fabriquer un terreau catalyseur d'une culture commune à chacun des partenaires. Le plan à élaborer se doit de permettre l'acquisition des compétences clé, à minima le pragmatisme du langage et de l'action, de conforter l'idée que seuls les apprentissages qu'ils soient dans le champ formel, informel et non formel constitue la solution d'une émancipation éducative.



**Francis FONDERFLICK**  
**Secrétaire général de l'Académie de La Réunion**

## **Académie de La Réunion**

---

Monsieur le président de la Région Réunion  
Monsieur le sous préfet à la cohésion sociale  
Monsieur le représentant la présidente du Conseil Départemental  
Monsieur le Président de l'université  
Monsieur le président de l'association des maires  
Mesdames, messieurs les membres du CESER  
Mesdames, messieurs les membres du CREFOP  
Mesdames et Messieurs, en vos titres, grades et qualités,

Retenu par d'autres obligations, le recteur Marimoutou m'a chargé de vous porter le message de l'académie de la Réunion. L'académie se réjouit de l'initiative de cette conférence partagée intitulée «Compétences clés, apprentissages, émancipation éducative».

Ce séminaire vient mettre un coup de projecteur sur l'action volontariste au quotidien qui est menée par l'ensemble des institutions de la république pour prévenir l'illettrisme d'abord et lutter contre ce phénomène. La lutte contre l'illettrisme concerne en effet tous les acteurs de la société , et pour réussir à vaincre ce phénomène, qui n'est pas une fatalité, il nous faut agir ensemble, tant en amont de l'école, pendant l'école, qu'après l'école, en nous appuyant sur la connaissance de plus en plus pointue des déterminismes et des facteurs aggravants comme des moyens de les contenir.

Je ne vais pas m'arrêter sur les conséquences néfastes de l'illettrisme pour la personne concernée et les conséquences pour la société et l'économie. Mon propos portera sur ce que l'académie met en œuvre pour prévenir, anticiper, remédier et diminuer ce risque pour chacun des élèves qui lui est confié. Dans ce domaine, nous menons une politique éducative ferme et volontariste pour la réussite de tous les élèves afin de ne laisser personne au

bord du chemin. C'est dans le champ de la PRÉVENTION que notre action se doit d'être constante, pertinente, efficace et mesurable auprès des publics du système scolaire, et faire appel autant que de besoin aux partenaires : parents, collectivités, associations, entreprises...

La stratégie académique développée, relaie la politique nationale en la contextualisant aux problématiques locales. C'est dans ce cadre que se déploie la dynamique de l'éducation prioritaire et que sont initiés un certain nombre de dispositifs pédagogiques et de prévention. "Pour prendre les difficultés à la racine de la racine" pour citer le recteur, nous multiplions depuis 4 ans, les classes passerelles pour la scolarisation d'enfants de – de 3 ans, issus de milieux défavorisés. Ce dispositif est un levier puissant à la réussite des apprentissages premiers des élèves par l'accompagnement à la fonction parentale. Il est mis en œuvre en partenariat avec les mairies, qui mettent à disposition des Agents Territoriaux Spécialisés Ecole Maternelle (ATSEM), et la Caisse d'Allocations Familiales, qui finance un emploi d'éducateur de jeunes enfants. Ces deux catégories de personnels interviennent aux côtés, ou en relais de l'enseignant. La progression des élèves scolarisés dans ces classes est constante et le recul que nous commençons à avoir sur le dispositif montre des effets bénéfiques sur l'acculturation de l'école pour le jeune enfant et sa famille.

Sans vous faire un catalogue des actions menées dans l'académie de La Réunion, de nombreux enseignants, les formateurs et les corps d'inspection du 1er degré sont mobilisés pour apporter les compétences-clés à tous nos élèves, pour les accompagner dans leurs apprentissages.

Des groupes de pilotage académique réfléchissent aux formations à mettre en oeuvre tant en présentiel qu'à distance avec le numérique. L'accès à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base fait l'objet de dispositifs spécifiques notamment dans les territoires qui scolarisent un grand nombre d'enfants issus de familles défavorisées tout en ne négligeant pas les élèves qui fréquentent des écoles et des collèges hors éducation prioritaire.

Nous avons plus de 52% d'élèves qui sont issus de milieux dits défavorisés, scolarisés dans des écoles et collèges des réseaux de l'Education prioritaire. La politique d'éducation prioritaire est un levier essentiel pour lutter contre l'illettrisme et des moyens supplémentaires conséquents sont affectés dans ces établissements car «plus d'égalité des chances, c'est bien sûr s'assurer que tout le monde, adultes comme enfants, maîtrise les savoirs fondamentaux et notamment l'écriture et la lecture».

Les aides, qu'elles soient sur temps scolaire ou hors temps scolaire, sont largement développées : l'aide personnalisée, les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE), les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires comme l'accompagnement éducatif ont été généralisés à l'ensemble des écoles élémentaires et des collèges de notre académie. Cette prise en compte individualisée des publics les plus fragiles agit à court et moyen terme sur une meilleure appropriation des apprentissages et des compétences clés.

Ce sont là quelques réalisations innovantes et pertinentes au regard du thème de la conférence partagée de ce matin . Sans être exhaustif, à cette rentrée scolaire, un dispositif phare a été fortement médiatisé : je veux parler des CP à 12 en éducation prioritaire renforcée. Le ministre de l'Education Nationale Jean Michel BLANQUER a exprimé son souhait d'agir le plus précocement possible pour lutter contre les inégalités et favoriser des apprentissages durables et plus solides. Cette mesure a été réalisée à plus de 95% dans notre département avec 293 CP dédoublés ; elle sera étendue au CP des REP ainsi qu'aux CE1 des REP + à la rentrée 2018 et enfin à la rentrée 2019 aux CE1 des REP.

Des chercheurs ont montré que la réduction de la taille des classes faisait baisser les problèmes de discipline, avait un effet sur les progressions et sur la motivation des élèves mais également favorisait leur interaction avec les enseignants. Les CP à 12 vont donc permettre de « personnaliser le parcours des élèves en plus grande difficulté et de l'améliorer. Tous les enfants doivent sortir de ce niveau avec les compétences : lire, écrire, compter, et respecter autrui ».

Cette mesure emblématique de l'intervention de l'école et des maîtres à la racine de la difficulté scolaire ne doit pas faire oublier tout le travail mené par les maîtres sur l'ensemble du parcours des élèves pour les accompagner, repérer les difficultés et y remédier. Sans passer en revue l'ensemble des mesures, le dispositif " devoirs faits" ou l'accompagnement personnalisé en lycée sont d'autres moyens d'action pour créer la confiance au sein de l'école, au sein des classes, entre les parents et les enseignants

Parmi les autres vecteurs, nous pouvons aussi intégrer la prise en compte de la langue créole à travers le développement des classes bilingues français-créole. Il s'agit de s'appuyer sur le contexte linguistique pour consolider les apprentissages et la maîtrise de la langue. Nous pouvons compter également sur le développement des parcours d'éducation artistique et culturelle tant sur le temps scolaire, périscolaire et extra scolaire.

De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Tous ces moyens participent à conforter les apprentissages afin de partager une citoyenneté active, agent d'émancipation et d'autonomie.

Nous enregistrons du côté de l'académie une diminution des décrocheurs avec une réduction de plus de 30% en 4 ans. Les chiffres montrent des améliorations réelles ; il s'agit d'amplifier ces résultats encourageants. L'illettrisme est un phénomène post-scolaire mais les difficultés rencontrées très tôt par l'élève peuvent en être une cause et constituer un facteur d'exclusion. Nous devons donc tous travailler pour rendre l'école encore plus inclusive. La prévention et la lutte contre l'illettrisme visent des publics les plus éloignés du socle commun de connaissances et de compétences. Leur prévention porte un « enjeu d'égalité et de cohésion sociale" dont la prise en compte globale passe par l'école, les parents, les acteurs économiques et politiques...il s'agit bien de conjuguer nos efforts, de mobiliser les énergies et les moyens humains, logistiques et financiers. Se concentrer sur la prévention en ce qui nous concerne, c'est convoquer les sphères éducatives, familiales, professionnelles et politiques. C'est un enjeu majeur de développement économique et d'émancipation citoyenne. Je vous remercie pour votre attention.

**Paul SOUPE**

**Délégué régional ANLCI, Chargé de mission APLCI**

## **Représentant ANLCI**

---

Monsieur le président de Région,

Monsieur le sous-préfet

Mesdames, messieurs

Chers collègues

Il m'a été demandé de faire une brève présentation de mes missions et fonctions, tant au niveau de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme (ANLCI), qu'à celui de la Mission d'Appui à la Prévention et à la Lutte Contre l'Illettrisme au sein du Carif-Oref Réunion.

En tant que délégué régional de l'ANLCI, l'une de mes missions principales est d'assurer la liaison entre les orientations nationales et les priorités locales, en veillant notamment à une bonne circulation des informations et des actions entre les deux niveaux.

Localement, au sein du Carif-Oref j'anime une petite équipe ayant deux axes prioritaires portant sur l'animation du réseau des acteurs institutionnels et des opérateurs concernés par ces questions ; notamment au travers d'un centre de ressources spécialisé sur les questions pédagogiques autour des compétences de base ...

Cette conférence partagée arrive, si l'on peut dire, à un moment opportun et ce, tant au plan local qu'à celui du territoire national.

Pour les années à venir (2018-2022), le contexte me semble, en effet, doublement favorable :

- Au plan national, il est très fortement marqué par la mise en place du grand plan d'investissement du Gouvernement dont l'une des quatre priorités est tournée vers la nécessité d'édifier une société de compétence.
- Au plan local, la mise en œuvre du CPRDFOP dont un des axes stratégiques est de « Structurer et sécuriser les parcours favorisant les itinéraires de réussite avec comme objectif opérationnel de « proposer des solutions adaptées aux publics fragiles »

Qu'il s'agisse, de l'orientation gouvernementale et/ou de celle de la Région Réunion, il s'agit dans les deux cas de : consolider ou de favoriser l'acquisition de nouvelles compétences, à commencer par les compétences de base, pour sécuriser les trajectoires professionnelles et s'appuyer sur tout le potentiel de notre capital humain et ce, au niveau régional et national.

L'investissement dans le développement des compétences de base, notamment digitales, est d'autant plus nécessaire que notre société, à La Réunion comme ailleurs, est particulièrement impactée par les transformations numériques : les plateformes numériques se développent partout dans tous les secteurs d'activités et, en ce qui nous concerne, celui de l'éducation et de la formation professionnelle.

Autrement dit, pour atteindre ces objectifs, (tant au niveau national que régional) il est nécessaire de :

- conduire ceux qui ne bénéficient jamais de la formation professionnelle vers la maîtrise des compétences de base (lecture, écriture, calcul, numérique ...),
- de se tourner vers ces personnes, quelle que soit leur situation (jeunes ou adultes, demandeurs d'emploi ou salariés d'entreprises,) pour rendre effectif leur accès à la formation de base. Cette approche suppose que nous soyons en capacité de répondre à deux questions principales que je nous soumetts lors de cette conférence partagée:
  - Comment mieux identifier, mieux repérer les besoins en compétences de base et les personnes concernées?
  - Comment mieux intégrer la prise en charge de ces personnes, l'acquisition des compétences de base dans toutes les actions de droit commun qui visent l'accès à la qualification, à la culture ou à la citoyenneté?

Autour des compétences en lecture, écriture, calcul, numérique, un travail sur le développement d'autres compétences, comme celles qui garantissent la mobilité, l'aisance relationnelle, la capacité à prendre part à des décisions collectives, doit être poursuivi.

Dans ce contexte, et en étroite collaboration avec les acteurs locaux concernés, la mission régionale de l'ANLCl va poursuivre la mise en œuvre d'actions dans au moins 3 grands axes :

## **Développer l'accès à la formation pour les plus fragiles et mieux les accompagner avant, pendant et après leur formation**

Exemples :

- Outiller les acteurs assurant l'évaluation et la formation des personnes ne maîtrisant pas les compétences de base en vue de l'obtention du certificat CléA en prenant appui sur les kits pratiques conçus par l'ANLCI dans le cadre du programme d'identification et de diffusion des bonnes pratiques
- Déployer auprès des Centres de Formation des Apprentis la démarche «Apprendre autrement par le travail» développée par l'ANLCI en mettant l'accent sur les postures professionnelles et les compétences relationnelles attendues par les recruteurs et en nouant des partenariats opérationnels avec les OPCA-OCTA, conseils régionaux, réseaux de CFA
- Outiller les acteurs du champ de l'insertion par l'activité économique pour qu'ils soient en capacité de proposer des formations sur mesure concernant les compétences de base en mettant l'accent sur les postures professionnelles et les compétences relationnelles attendues par les recruteurs, en prenant appui sur les kits pratiques conçus par l'ANLCI
- Développer la sensibilisation et la formation des conseillers de Fongecif et plus largement les acteurs du conseil en évolution professionnelle pour qu'ils soient mieux informés et mieux outillés dans la prise en charge des personnes ne maîtrisant pas les compétences de base, avec l'aide des modules de formation en ligne développés par l'ANLCI en lien avec le FPSPP et Erasmus +
- Coopérer avec les OPCA dans la mise en place des contrats de professionnalisation expérimentaux destinés aux personnes très éloignées de l'emploi pour proposer à celles qui ne maîtrisent pas les compétences de base une formation sur mesure conduisant à l'obtention du certificat CléA en prenant appui sur les kits pratiques conçus par l'ANLCI
- Développer la coopération avec les branches professionnelles, la sensibilisation et la formation des acteurs du monde du travail pour accélérer la mise en place de formations de base dans les entreprises à l'aide des modules de formation en ligne développés par l'ANLCI en lien avec le FPSPP et Erasmus +

## **Contribuer à la Formation et l'accompagnement des jeunes en difficulté**

- Outiller les missions locales dans le repérage des jeunes ne maîtrisant pas les compétences de base :
- Outre l'outil OISIS déjà utilisé, Adapter l'outil de diagnostic de l'illettrisme (Evado) pour le mettre à la disposition des missions locales (indicateurs : livraison de l'outil de diagnostic, nombre de missions locales équipées, nombre de réunions/sessions de sensibilisation).
- Renforcer la formation des conseillers des missions locales grâce à la formation en ligne développée par l'ANLCI en partenariat avec le FPSPP et Erasmus + (indicateur: nombre de parcours de formation suivis en ligne).
- Poursuivre la coopération avec les réseaux de la seconde chance (RSMA, Ecoles de la deuxième chance) pour qu'ils soient outillés dans la prise en charge des jeunes ne maîtrisant pas les compétences de base : mise à disposition d'outils de diagnostic de l'illettrisme, de la démarche «Apprendre autrement par le travail», des kits pratiques.
- Entreprendre un état des lieux de la prise en charge des jeunes repérés en grande fragilité voire en situation d'illettrisme lors de la Journée défense citoyenneté (JDC) et des solutions qui leur sont proposées pour y remédier.

## **Renforcer le maillage territorial pour rechercher un accompagnement continu et sans rupture des personnes les plus fragiles vers une solution adaptée à leurs besoins en formation de base**

Notamment en renforçant l'articulation entre le correspondant régional de l'ANLCI, le centre ressource illettrisme, les services de l'Etat concernés : Sous-Préfet à la Cohésion Sociale et à la Jeunesse, Dicccte, politique de la ville... ; les Opcas en région, les missions locales, l'offre de formation, Pôle emploi, et bien évidemment les collectivités territoriales (Communes de St Pierre et de St Denis) et surtout la Région Réunion.

## II. – Introduction générale



**Raoul LUCAS**  
**Socio-historien de l'Education et de la Formation**

## **Introduction**

---

## Cadre épistémologique

---

### Compétences-clés, apprentissages, émancipation éducative : conditions et voies d'action

L'illettrisme, notion qui est une *invention* française, et plus précisément, « métropolitaine », pour recourir au vocabulaire usuel dans une partie des outre-mer français pour désigner la France, est une question qui n'est pas que réunionnaise, ni récente.

L'illettrisme, qualifié il y a une quinzaine d'années, par Anne-Marie Chartier, « *d'objet indéterminé dans sa nature et surdéterminé dans ses manifestations* », est une réalité polymorphe et évolutive, comme l'ont établi d'importants travaux questionnant ce phénomène dans ses différentes dimensions, en mobilisant différentes approches.

Dans le même temps de nombreuses institutions, internationales, européennes et nationales, se préoccupent de la question de l'illettrisme en impulsant divers chantiers définis comme autant de priorités et qui mobilisent des moyens conséquents. Cette préoccupation se déploie aussi à La Réunion depuis de nombreuses années. Elle a suscité, et continue à susciter, un ensemble d'actions donnant naissance, depuis plus d'une quarantaine d'années, à des plans et des dispositifs qui se sont succédés, engageant, ou cherchant à engager, un ensemble d'acteurs nombreux et divers.

Toutefois, il n'a que trop peu été tiré les enseignements de ces différents plans et dispositifs: capitalisation insuffisante, évaluation faible, recherche peu développée, transmission poreuse, ce qui a pour conséquence de nourrir le plus souvent, dans le débat social, une profusion de discours stéréotypés lorsque la question de l'illettrisme est abordée.

Une telle situation n'est satisfaisante ni pour les publics concernés, ni pour les acteurs impliqués, ni pour le territoire et la collectivité dans son ensemble, tant les enjeux politiques, sociaux et humains sont considérables. C'est dans ce contexte qu'il convient de situer la mission initiée par la Région Réunion.

Pour mener à bien la première partie de cette mission, nous avons fait le choix, pour la manifestation attendue, non pas d'organiser un *colloque*, mais une **Conférence partagée**, réunissant universitaires, chercheurs, praticiens,

acteurs institutionnels, acteurs sociaux, personnels d'encadrement des Services de l'Etat et des collectivités et élus.

Pour thématique centrale, nous n'avons pas fait le choix de retenir l'illettrisme avec une de ses multiples déclinaisons, car tout le monde a largement rencontré l'accès à l'écriture, mais plutôt de comprendre pourquoi et comment une part importante d'une population peut se détourner de l'acte d'apprendre, pouvant aller même jusqu'à considérer que l'école n'est pas faite pour elle.

De façon plus élargie, l'objectif recherché est pour nous de travailler les apprentissages des compétences clés par les publics, dans leur globalité et également dans leur diversité, en prenant en compte les évolutions et les acquis de la recherche en sciences humaines et sociales, dans une approche systémique.

Cette thématique, « **Compétences-clés, apprentissages, émancipation éducative : conditions et voies d'action** », sera appréhendée dans une perspective liant innovation, développement et émancipation au service du territoire et de ses populations.

Comme démarche proposée, nous combinerons, pendant ces deux journées de travail, des moments de conférence, des ateliers et des tables rondes où universitaires, chercheurs, consultants, praticiens, acteurs économiques, opérateurs sociaux ou institutions publiques, venus d'horizons et de territoires divers, exposeront leurs analyses des situations qu'ils connaissent et confronteront leurs points de vue.

**Trois idées force et une ambition** sont au principe de cette Conférence partagée.

– La première idée force est la **désinsularisation** des questions d'apprentissages. La Réunion n'est pas « l'île aux illettrés ». La Réunion n'est pas un territoire spécifique ravagé par un illettrisme endémique envahissant.

– La deuxième idée force, c'est le **décloisonnement**. Les questions dont nous avons à traiter, comme les publics avec lesquels nous travaillons, ne se laissent pas découper, ni dans des disciplines, ni dans des cases, ni entre institutions.

– La troisième idée force c'est **contextualiser et relier** – à rebours de l'endémisme et de la compartimentation – des domaines, des publics, des actions et des résultats. Sans circulation des expériences, des travaux, des outils, des savoirs, quelles actions sont-elles effectivement possibles ?

L'ambition est de viser un **partage mutualisé des connaissances pour enclencher une dynamique nouvelle**, profitable à tous les acteurs et au territoire.

## Méthodologie retenue

---

La formation, comme système, s'inscrit dans une histoire longue, plutôt méconnue. Elle se développe à La Réunion, colonie française, servile, puis post-esclavagiste, départementalisée en 1946, puis collectivité territoriale décentralisée, et région européenne ultra-périphérique, dans des temporalités, modalités et formes, et des dynamiques qui empruntent aux situations nationales tout en ayant leurs logiques, leurs contextes et donc leur historicité propre.

Ce système présentement est au croisement de plusieurs réformes récentes et/ou en cours (décentralisation ; sécurisation de l'emploi; formation professionnelle, lois territoriales...) et de préoccupations très actuelles dans les sphères centrales (apprentissage ; formation professionnelle ; système éducatif ; formation universitaire..). Autant d'éléments qui, combinés à l'histoire (les projets éducatifs et leur philosophie), la sociologie (les acteurs et leurs logiques), à l'économie (enjeux et défis), fait de la formation un système particulièrement complexe. Un système complexe qui nourrit et se nourrit d'un cloisonnement extraordinaire à de multiples niveaux. Qu'il s'agisse de ses financements, de ses publics, de sa structuration, de ses politiques, de ses offres, de ses filières et de leurs articulations, des modalités d'instruction

Un système enfin, dont son champ d'action s'est profondément élargi, l'apprentissage, ses actes et leurs problématiques naturellement, l'adaptation en continue aux situations de travail bien sûr, mais aussi la préparation aux évolutions des emplois, dont il n'est pas exagéré de rappeler qu'elles s'inscrivent sous le signe de l'imprévisibilité.

Aussi quand la formation, dont l'extension de la notion a fini par lui donner une place équivalente à l'éducation, est posée comme impératif pour résoudre les problèmes de cohésion, d'emploi, de compétitivité, plusieurs questions se posent et s'imposent : celles de l'efficacité des directions prises et des dispositifs mis en œuvre ? Celles des budgets mobilisés et des choix opérés ? Celles des instruments de l'action publique ?

C'est rapporté à ces différentes dimensions et données, dans une perspective systémique, que la maîtrise des compétences clés est abordée au croisement de trois dynamiques : celle de l'efficacité publique, celle du savoir et de la territorialisation.

Sur le plan de son organisation, la Conférence partagée est organisée sur deux journées

*La première journée a pour thématique* : Etat des lieux, renouvellement des approches.

*La deuxième journée a pour thématique* : **Contextes, environnements, dynamiques.**

Chacune des journées comprend : conférences, ateliers et tables rondes selon une approche spiralaire.

Les ateliers du 29 novembre 2017 traiteront l'un de "**La mobilisation des publics**" et le second des "**Bonnes pratiques**".

La T R du 29 novembre a pour thème : "**Quel accompagnement pour l'action?**".

Les ateliers du 30 novembre 2017 traiteront l'un de "**Gouvernance et pilotage**" et le second de "**Suivi et évaluation**".

La T R du 30 novembre 2017 a pour thème "Quelles ressources pour réfléchir, décider et agir, "

## III. – Connaissance des publics



**Jean-Pierre JEANTHEAU**

**Statisticien, expert à l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme**

## **Des définitions, des enquêtes et des chiffres**

---

### **Introduction générale**

Aujourd'hui, dans la sphère publique, pratiquement quel que soit le domaine, lors des débats visant à définir des politiques ou des plans d'action publics les intervenants appuient leur argumentation de façon ostentatoire sur des « données » chiffrées. Il est probable que cette conférence partagée ne fera pas exception. Cette tendance peut être résumée par la formule, très prisée au sein de la direction de l'éducation de l'OCDE : « *Without data, you're just another person with an opinion* »<sup>1</sup> Cependant, l'observateur un peu critique se demandera comment ces données ont été obtenues et sur quoi elles portent. En termes plus directs, mais peu respectueux des principes mathématiques : Qu'a-t-on mesuré et comment ? De son 17<sup>e</sup> siècle lointain Hobbes complète Deming : « ...c'est sur les définitions inexactes, ou sur l'absence de définitions que repose le premier abus, dont procèdent toutes les opinions fausses et insensées, ... »<sup>2</sup> Nous procéderons donc d'abord par examiner les définitions, puis rapidement les méthodes avant de présenter quelques chiffres. Pour la première tâche nous nous appuyons largement sur un article, actualisé et amendé, publié dans la revue Savoir et Formation en 2010 par l'auteur et Leslie Limage (UNESCO).

### **Les définitions**

#### *2.1. Généralités*

Pour décrire la capacité ou l'incapacité des individus à faire face aux exigences d'utilisation de l'écrit que leur société leur impose on a eu recours, au fil du temps, en France ou dans les organisations internationales, à divers

---

<sup>1</sup> « Sans données chiffrées vous êtes juste une autre personne avec une opinion » Formule attribuée à

<sup>2</sup> T. Hobbes, Le Léviathan, 1651 ; De l'homme, chapitre De la parole, trad. Philippe Folliot, UQAC, 2002

termes. Certains font l'objet d'un usage inconsidéré et parfois ne recouvrent pas la même signification qu'il y a *quelques années*, d'autres au contraire sont presque ignorés. Ces questions de vocabulaire peuvent paraître secondaires a priori, mais en fait sont bien souvent très fortement chargées de considérations politiques voire morales. Au niveau national, la charge émotionnelle liée à l'interprétation abusive de termes comme analphabétisme, « littératie » ou illettrisme, conditionne bien souvent la réaction des pouvoirs publics, mais ne saurait servir de base à leur action.

En fait le vocabulaire se trouve tenaillé entre les définitions normatives des grandes institutions internationales ou des commissions lexicales nationales, les définitions et usages des différents courants d'experts et la compréhension que peuvent développer praticiens, non spécialistes et grand public. Pour l'action internationale ou locale, cette situation, même si elle apparaît en partie comme inévitable, peut être un inconvénient non négligeable. En effet, l'expérience montre que l'action des partenaires oeuvrant dans un même but est d'autant plus efficace que la communication entre eux est performante, ce qui passe par une utilisation partagée d'un même vocabulaire recouvrant pour chacun les mêmes réalités ou concepts.

Il nous faut donc aborder le sujet des définitions. Dans un contexte international de définitions mouvantes, nous allons essayer de faire le point sur les principaux termes employés en France concernant les bas niveaux de compétence à l'écrit. Ceux introduits pour traduire en les francisant des termes anglais comme « littérisme », ou ceux « inventés » pour distinguer différentes situations de difficulté face à l'écrit comme le mot « illettrisme ».

## *2.2. Les concepts d'alphabétisation et de « littératie » dans le monde*

### 2.2.1. Premiers points de vocabulaire

L'alphabétisation est au sens propre l'apprentissage de l'alphabet. Par une première extension on a associé à ce terme, l'apprentissage de l'alphabet et des règles de combinaisons des signes qui composent cet alphabet afin de retranscrire à l'écrit le langage oral. La compréhension du message (du texte) n'est pas exclue, mais passe plus ou moins par son oralisation. Schématiquement, une personne alphabétisée est capable de déchiffrer un texte écrit dans une langue qu'elle maîtrise à l'oral avec le système alphabétique qu'elle a appris. On utilise aussi, par extension, le terme alphabétisation dans le contexte de langues qui n'utilisent pas d'alphabet pour leur transcription (Mandarin, par exemple)<sup>3</sup>. L'alphabétisation en Chine

---

<sup>3</sup> Pour le mandarin (Hanyu) on peut utiliser également un système de codage de type alphabétique le « Pinyin » particulièrement utile pour l'écriture du Mandarin sur smartphone !

correspond à la reconnaissance d'un certain nombre de signes (caractères) considérés comme usuels ou indispensables (Yau, 1995). L'alphabétisation n'implique pas systématiquement la compréhension du texte ce que l'on a déchiffré.

Pour aller plus loin et adopter une perspective plus holistique, les anglo-saxons (suivis par une bonne partie du monde) ont introduit le terme « literacy » qui se veut recouvrir un champ d'activité face à (ou avec) l'écrit plus large que celui auquel renvoie le terme alphabétisation. De nouveau schématiquement, l'alphabétisation renvoie à l'enseignement des codes écrits, à leur maîtrise formelle et basique, la « literacy » à l'utilisation, à la maîtrise de l'écrit dans les activités courantes de la société.

Devant l'émergence du concept anglophone de « literacy », les francophones ont généralement choisi de reprendre ce concept en francisant son orthographe et transcrivent le terme par « littératie » ou encore « littéracie ». Pour ses documents officiels l'Unesco a choisi en général de traduire « literacy » par « alphabétisation fonctionnelle » (parfois simplement « alphabétisation » par souci de concision quand il est évident qu'on ne parle pas du déchiffrement). En France, nous y reviendront plus loin, le terme illettrisme a été proposé puis défini pour désigner ce qui peut être considéré comme le manque de « literacy », mais il ne s'agit pas d'un terme positif. Le Journal Officiel du 30-8-2005 a introduit officiellement un terme positif quasiment inemployé : « littérisme », qui a été remplacé (JO du 10.01.2017) par « *lettrisme* ». La définition de ce dernier est : « Capacité d'une personne, dans les situations de la vie courante, à lire un texte en le comprenant, ainsi qu'à utiliser et à communiquer une information écrite ». Note : Ce terme est considéré comme l'antonyme d'« illettrisme », qui ne doit pas être confondu avec « analphabétisme ». Il est présenté comme l'équivalent du terme anglais : « literacy ». ». Ce dernier sera peut-être utilisé avec le temps, néanmoins, sa définition assez précise est dans le contexte actuel restrictive et ne permettra pas de rendre compte des évolutions du concept de « literacy » au niveau international. En conséquence nous avons choisi (arbitrairement) de transcrire, pour ce texte, le terme anglais de literacy par « littératie ».

### 2.2.2. Evolution au niveau national et international du concept associé au mot « littératie »

Autrefois, savoir lire et savoir écrire étaient deux habiletés différentes (Furet et Ozouf, 1977 ; Graff, 1987), cette distinction persistait au début du 20<sup>e</sup> siècle comme l'atteste le dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson (1911).

Les définitions de la littératie, d'apparitions relativement récentes, sont liées à des fins de mesure et d'évaluation. Ainsi, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), n'a pas jugé utile d'établir de définitions jusqu'à ses premières collectes de données sur l'alphabétisme à la fin des années 50. A cette époque l'Unesco propose alors une première définition :

« Alphabète : personne capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne ;

Analphabète : personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne ».

Plus tard, dans les années 70, alors que les paradigmes du développement et de l'éducation évoluent, ces définitions sont complétées comme suit :

Alphabète fonctionnel : personne « capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » ;

Analphabète fonctionnel : personne incapable « d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » ;

Toutefois, comme le Bureau de statistique de l'Unesco l'a reconnu très tôt, ces définitions n'ont pas vraiment aidé les pays à évaluer les besoins de leur population en « littératie ». La plupart des pays se sont fiés et se fient encore pour certains aux données déclaratives recueillies lors de recensements, d'enquêtes ménages ou d'autres enquêtes pour estimer les niveaux de compétence. Ces derniers sont la plupart du temps tout simplement déclarés par les interviewés (bon niveau, pas de problème, des problèmes) ou inférés à partir des déclarations des interviewés concernant leurs niveaux scolaires ou les tâches impliquant de l'écrit ne représentant pas de problèmes pour eux. Même en 2005, lorsque l'Unesco publie, dans son *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous : l'alphabétisation un enjeu vital*, une série de définitions et d'outils de mesure utilisés dans les pays en développement et industrialisés, une très grande place est encore faite au déclaratif (Unesco, 2006).

Au cours des dernières années, l'Institut de statistique de l'Unesco de Montréal s'est efforcé d'améliorer les procédures de collecte et d'évaluation des données. Il a également mis en place des évaluations directes (reposant sur des tests) afin d'améliorer la qualité des données (Unesco, 2008). La mise en place d'une telle démarche d'évaluation directe, conduit à une définition implicite de ce qui est évalué par le contenu et la nature des tests qui sont utilisés, au mieux éclairée par les définitions opératoires qui servent de guide à la conception des tests. On est identifié comme « literate » ou « illiterate », au sens du test que l'on a passé, suivant sa réussite aux épreuves proposées..

### 2.3. La « littératie » : vers une notion fourre-tout ?

La problématique de la définition de la « littératie » peut revêtir une connotation éminemment politique lorsqu'elle est associée au changement social ou à des priorités économiques. Cela se vérifie aussi bien dans les pays en développement qu'en Europe ou en Amérique du Nord. Corollairement à ces problèmes de définition, dans le débat public, on constate l'utilisation systématique et parfois massive, de données chiffrées<sup>4</sup> sur la « littératie » (ou l'illettrisme en France) sans que leur signification soit vraiment expliquée (sans que les tests utilisés ne soient présentés), ouvrant ainsi la voie à l'imaginaire le plus débridé et aux interprétations les plus farfelues. Cependant, ces façons d'utiliser les chiffres ont pu avoir des effets positifs, en interpellant les consciences individuelles et collectives et en initiant une réflexion, voire une action, politique.

Souvent, les experts de l'Unesco proposent des définitions tellement larges qu'il s'avère extrêmement difficile de les traduire en mesures concrètes valides. Ces propositions reflètent une tendance, à l'œuvre depuis la fin des années 90 et au début de ce siècle, à considérer comme relevant de la « littératie » toutes les compétences cognitives utilisées dans l'environnement des individus pour communiquer autrement qu'à l'oral. Ainsi, on a pu voir émerger, par exemple, une « computer literacy », indispensable pour utiliser les ordinateurs et une intégration de la « numeracy » dans la « literacy ». Par ailleurs, c'est à l'occasion de la discussion de telles initiatives qu'apparaît le caractère étroit et donc quelque peu inadapté de termes comme *lettrisme*, sensé traduire « literacy ». Le terme anglais « literacy » se trouve donc utilisé plus comme recouvrant un concept général que renvoyant à des contenus ou compétences précises.

---

<sup>4</sup> Cette tendance, portée entre autres par l'OCDE, suit les modèles de communication des économistes qui souvent ont fait leur la maxime attribuée à W. Edwards Deming : « Without data you're just another person with an opinion. »

Néanmoins, à l'Unesco des réunions d'experts, telles celles qui se sont tenues en 2003 ou en novembre 2017, s'efforcent de normaliser le terme en produisant une définition susceptible d'être utilisée à terme dans les évaluations de la « littératie » nationales ou internationales :

« La littératie est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variés. Elle suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel, et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société toute entière » (Unesco, 10-12 juin 2003). Cette définition, reprise en 2017, devrait servir de référence aux futurs programmes d'évaluation de la « littératie » de l'Unesco. On notera la référence au contexte (communauté et société) qui implique des « littératies » différentes, et l'absence de référence explicite à l'acte d'écrire (communiquer) en raison des difficultés à comparer les compétences des personnes dans ce domaine dans des contextes langagiers différents<sup>5</sup>.

Nous ne développerons pas ici le difficile problème de l'observation effective du niveau de « littératie » des individus ou des nations, ni du repérage des difficultés de lecture, d'écriture et de calcul rencontrées par certains jeunes ou adultes en vue d'élaborer des politiques adaptées à leurs besoins, surtout quand il s'agit de prendre en compte des facteurs tels que les besoins en langue première ou seconde, ou la capacité à participer plus activement à la vie politique, économique et sociale.

D'autres organisations, comme le réseau ELINET (Européen Literacy network), ont leur propre définition : « La littératie désigne la capacité à lire et à écrire à un niveau permettant aux individus de comprendre et d'utiliser efficacement la communication écrite dans tous les médias (imprimés ou électroniques) ». Les enquêtes internationales ont aussi développé des définitions de ce qu'elle mesure (en principe) : par exemple pour l'enquête PIAAC de l'OCDE : « La notion de littératie renvoie à la capacité à lire et écrire à un niveau tel que les individus peuvent comprendre et utiliser la communication écrite dans tous les media (imprimés ou électroniques), en incluant la littératie digitale. » ou encore la banque Mondiale pour l'enquête STEP : « La littératie renvoie à la compréhension, l'évaluation, l'utilisation et « engaging » des textes écrits afin de participer à la société, pour atteindre ses propres objectifs et développer ses propres connaissances et son potentiel. »

---

<sup>5</sup> Système alphabétique ou pas, correspondance graphèmes-phonèmes plus ou moins systématique, etc. ...

## Compétences clés, compétences de base

Outre la notion de « littératie », d'autres terminologies se sont développées, en référence à l'approche cognitiviste, au niveau national ou international. Ainsi, assez vite, le concept de compétence clé est apparu pour faire pendant à l'expansion de ce que certains voulaient faire recouvrir par le terme anglais de « literacy ». Il a l'avantage d'identifier et de ne pas mettre sous le même vocable une série d'habiletés qui peuvent être de natures différentes tout en les contextualisant. Le recours au terme de compétence permet la prise en compte, dans les sociétés développées, de la complexité et de la variété des capacités nécessaires pour atteindre un objectif. Concernant le but de « participation (pleine) à la vie de la communauté et de la société dans son ensemble », le recours au concept de compétence permet d'identifier et de lister les capacités qui sont nécessaires à l'atteinte de l'objectif visé, tout en mettant en avant leur complémentarité et leurs interactions. La hiérarchisation entre compétences (plus globales) et capacités (composantes des compétences) autorise la définition d'objectifs partiels ou intermédiaires. La hiérarchisation des compétences elles-mêmes s'est articulée essentiellement autour du choix puis de la définition de compétences dites clés ou de base.

Outre les travaux menés dans chaque pays, on notera les travaux fondateurs, menés au début de ce siècle, du projet DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences clés) initié par l'OCDE. Les experts internationaux de DeSeCo ont définis trois groupes de compétences clés :

1) Agir de façon autonome : Capacité de défendre et d'affirmer ses droits, ses intérêts, ses responsabilités, ses limites et ses besoins ; Capacité de faire et de réaliser des plans de vie et des projets personnels ; Capacité d'agir dans l'ensemble de la situation/le grand contexte.

2) Se servir d'outils de manière interactive : Capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ; Capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive ; Capacité d'utiliser la (nouvelle) technologie de manière interactive. 3) Fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes : Capacité d'avoir de bonnes relations avec l'autrui ; Capacité de coopérer ; Capacité de gérer et de résoudre des conflits. (Rychen et Salganik, 2001)

On remarque immédiatement, que dans la perspective DeSeCo ce qui était recouvert par le terme « littératie », avant ses extensions récentes, se retrouve comme une des capacités de la deuxième compétence.

Cette étude conceptuelle n'est pas restée lettre morte puisqu'en novembre 2005, le Parlement européen et le Conseil des Etats membres ont fourni à la Commission des communautés européennes un document intitulé : « Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » qui s'inspire de ces travaux. Il rappelle tout d'abord ce qui est connu sous le nom de « stratégie de Lisbonne »<sup>6</sup> c'est-à-dire que « chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information ». Il continue en définissant les compétences clés comme étant plus larges que les compétences de base et ne s'arrêtant pas à ces dernières. Il énumère ensuite huit compétences clés<sup>7</sup> qui sont définies par une combinaison d'aptitudes, de connaissances et d'attitudes et détaillées dans une annexe. Il se donne comme objectif d' « identifier et définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la cohésion sociale et l'employabilité dans la société de la connaissance. ». Néanmoins dans le préambule au Cadre de référence européen (des compétences clés) publié en 2007 il est précisé : « Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. » Les compétences clés sont donc distinctes des compétences de base qui constituent le socle à partir duquel se construisent les compétences clés.

Au niveau européen l'objectif de maîtrise des compétences clés doit être atteint en fin de scolarité obligatoire de façon à permettre aux jeunes, munis de ce bagage, de rentrer pleinement dans la vie d'adulte. Le maintien de ces compétences, leur développement et leur réactualisation devrait s'effectuer « au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. ». Cette philosophie a été transposée en France dans le « socle commun de connaissances et de compétences » adopté par le Ministère de l'éducation en juillet 2006, qui reprend les compétences européennes, tout en les aménageant. Le socle commun français s'organise en sept compétences. la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et,

---

<sup>6</sup> Objectifs, décisions et engagement en mars 2000 du Conseil européen pour une société de la connaissance.

<sup>7</sup> Communication en langue maternelle ; communication dans une langue étrangère ; culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; culture numérique ; apprendre à apprendre ; compétences interpersonnelles ; interculturelles et compétences sociales et civiques ; esprit d'entreprise ; sensibilité culturelle

d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie. La maîtrise de ce socle devient l'objectif final de l'éducation obligatoire, le Brevet national des collèges est censé valider sa maîtrise.

Le décret n° 2015-372 du 31-3-2015, institue un nouveau socle en remplacement du précédent : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui définit comme le précédent l'objectif final de l'enseignement obligatoire, cette fois il comprend 5 grands domaines : °1° les langages pour penser et communiquer (apprentissage de la langue française, des langues étrangères ou régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps) ; 2° les méthodes et outils pour apprendre (moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, conduite de projets individuels et collectifs ainsi qu'organisation des apprentissages); 3° la formation de la personne et du citoyen (apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles);4° les systèmes naturels et les systèmes techniques (approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes), 5° les représentations du monde et l'activité humaine : (compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain). Dans cette nouvelle mouture, la façon de présenter les domaines auxquels doivent se référer les compétences se rapproche de celle des premiers documents DeSeCo.

La lecture des documents DeSeCo, européens ou français montre des convergences évidentes dans la description d'un idéal que l'on souhaite prochainement accessible. Cependant, s'il est très probable que la bonne maîtrise de ces compétences clés permette une bonne intégration dans la société de la connaissance de nombreuses enquêtes nationales ou internationales menées sur la maîtrise de la « littératie », nous montrent que beaucoup d'adultes, bien qu'ayant été scolarisés, n'ont pas pu acquérir ou préserver les bases nécessaires au développement ultérieur de compétences clés formelles. En France, le développement de référentiels de compétences de base tend à structurer le champ en fournissant des repères pour l'élaboration des processus d'apprentissages et de remise à niveau des adultes en difficulté face à l'écrit.

Cette préoccupation est à la source du programme « compétences clés » qui vise à amener à la maîtrise d'une ou de plusieurs des cinq compétences fondamentales suivantes : la compréhension et l'expression écrites, les compétences de base en mathématiques, sciences et technologies, la communication en anglais, la bureautique et internet ainsi que l'aptitude à développer ses connaissances<sup>8</sup>. Dans le même temps, l'ANLCI et un certain nombre de partenaires, supervisent des travaux visant à l'élaboration d'un Socle des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP). En 2013 un guide du RCCSP est publié et mis en ligne<sup>9</sup>. Ce travail fondateur donnera naissance en février 2015 au certificat de connaissances et de compétences professionnelles (Cléa) promu par le Comité Paritaire Interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPAREF) qui regroupe les partenaires sociaux. Ce certificat valide la maîtrise de sept compétences dont quatre qui peuvent être plus ou moins rapprochées de celles du référentiel européen des compétences clés, ou plus exactement des compétences de base citées dans le préambule du référentiel européen (voir plus haut) : maîtrise de la langue de communication, compétences en numérisation, maîtrise élémentaire des TIC, capacité à apprendre, mais aussi trois compétences liées à l'activité en milieu professionnel. L'accès à Cléa est censé être ouvert à tous, sans conditions préalables de connaissance, l'acquisition des compétences peut s'étaler dans le temps et les heures de formation peuvent faire l'objet de financements publics. Le certificat doit permettre une meilleure insertion professionnelle.

## **L'illettrisme**

### *4.1. Une singularité française*

L'apparition du concept d'illettrisme en France, doit être resituée dans un mouvement séculaire, d'alphabétisation de la population qui aura été marqué à la fin du 18<sup>e</sup> siècle par le débat sur l'utilité d'une alphabétisation généralisée des citoyens puis à la fin du 19<sup>e</sup> siècle par la généralisation de la scolarisation primaire et donc de l'alphabétisation initiale. La fin du 20<sup>e</sup> apportera le constat que la scolarisation initiale et universelle ne garantit pas automatiquement pour tous et pour toute la vie un niveau de compétence à l'écrit adapté à une société de plus en plus exigeante.

Dans le dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson édition de 1911, à l'entrée « Illettré » on trouve la définition suivante : « Est considéré comme

---

<sup>8</sup> Analyses Dares, JUILLET 2013 • N° 044, Johanne Aude <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2013-044.pdf>

<sup>9</sup> <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>

illettré, dans l'usage courant de la statistique, tout individu qui ne sait pas à la fois lire et écrire. »

Néanmoins, on estime couramment que ce terme a été, dans la période moderne, « inventé » par une association caritative française, Aide à toute détresse Quart Monde (Atd Quart Monde) qui a voulu nommer la situation des personnes ayant été scolarisées (en France) et n'ayant malgré tout pas acquis ou conservé une maîtrise suffisante de la langue écrite de la République pour être autonome dans leur vie de citoyen. Atd Quart Monde, voulait sortir de l'invisibilité ces publics, rencontrés lors de ses dans ses campagnes d'aide aux populations les plus démunies de France, complètement délaissés par la société qui attribuait les difficultés de maîtrise de l'écrit et les politiques de formation correspondantes aux seuls migrants (Esperandieu et al., 1983; Lahire, 1999). Le terme apparu dans le rapport moral de l'association à la fin des années 70 se retrouve utilisé au niveau national en 1981 dans le Rapport Oheix sur la pauvreté en France (Oheix, 1981). L'action de l'association a abouti à la mise en place d'une étude interministérielle sur la nature et l'étendue du phénomène à cette époque. Comme dans tous les pays industrialisés qui ont redécouvert les besoins en « littératie » de leur population nationale, on a souvent confondu les besoins des apprenants en langue seconde (souvent immigrants) et ceux des personnes nées et/ou scolarisées dans le pays. Assez rapidement, la notion d'illettrisme s'est imposée dans le débat public français dans les années 80 (Lahire, 1999).

Afin de permettre une meilleure organisation de la lutte contre l'illettrisme en fournissant à tous les acteurs une définition commune l'ANLCI a conçu dans un processus collaboratif impliquant plus de 100 partenaires acteurs de la lutte contre l'illettrisme une définition qui s'inspire de celle élaborée en 1995 par la GPLI<sup>10</sup>. Elle a été officialisée en 2003 avec la publication du Cadre national de référence de l'ANLCI.

« L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.

Pour certaines personnes, ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner, à des degrés divers, avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique,

---

<sup>10</sup> Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme, créé en 1988, rattaché au Ministère du travail.

la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc.

Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs » (ANLCI, 2003).

#### *4.2. Une typologie des causes probables des difficultés face à l'écrit*

La France, en adoptant le mot « illettrisme », a cherché à distinguer parmi les personnes en difficulté face à l'écrit trois situations différentes : celle des personnes adultes n'ayant jamais appris un code écrit (l'analphabétisme) ; celles des personnes scolarisées dans la langue (ou une des langues) du pays où elles résident et qui ne peuvent démontrer une maîtrise suffisante de la communication écrite dans cette langue (illettrisme) ; celle des migrants, qui ne maîtrisent pas la langue du pays (et du test) et ne peuvent prouver lors des situations d'évaluation qui leur sont proposées leur véritable niveau face à l'écrit. Si dans tous les cas, il y a bien une absence ou une insuffisance de la capacité à lire et à écrire (en langue française dans le cas français), les causes du problème, le vécu des personnes et les modalités d'accompagnement diffèrent.

Si depuis longtemps les pouvoirs publics avaient largement pris conscience de la nécessité pour les travailleurs migrants et leurs familles d'apprendre le français (langue seconde) et avaient mis en place des programmes d'action en ce sens, il a fallu attendre les années 80 avec la création du Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) pour bien faire la distinction entre la situation des immigrants et celle des personnes nées en France mais possédant des compétences de base limitées. Il aura fallu attendre encore des années pour enregistrer avec la création de l'ANLCI une prise en compte de cette problématique par les instruments servant à l'évaluation statistique.

En France, dans un contexte où les analphabètes sont de plus en plus rares, y compris parmi les migrants, cette distinction historique correspond également à la volonté de séparer la politique, relativement récente, de lutte contre l'illettrisme qui s'adresse aux personnes ayant été scolarisées en France et la politique, plus ancienne, de formation linguistique à destination des migrants. Cette séparation, fondée sur les différences d'approche pédagogique qu'implique la prise en compte des deux types de public, se concrétise actuellement par la prise en charge de chaque politique au niveau national par

des organismes ou organisations différents fonctionnant sur des budgets séparées. Cependant, dans la pratique, il existe de nombreux cas intermédiaires parfois difficiles à classer. Sur le terrain, on peut relever un certain nombre d'actions présentées comme contribuant à la lutte contre l'illettrisme alors qu'elles s'adressent essentiellement à des publics de migrants arrivés depuis plus ou moins longtemps sur le territoire français.

## Enquêtes et Chiffres

### 5.1. Introduction aux enquêtes

Depuis longtemps et encore aujourd'hui, la plupart des données recueillies par l'UNESCO en matière de littératie, proviennent de chiffres officiels communiqués par les États issus de recensements ou parfois d'enquêtes ménages déclaratives. Les organisations intergouvernementales n'ont pas de moyens ni de pouvoirs suffisants pour recueillir elles-mêmes ce type de données. Cependant, ces données sont utilisées pour classer les pays ou pour plaider pour davantage d'investissements dans l'éducation. Néanmoins, on doit reconnaître que ces données ne sont pas suffisamment fiables pour estimer précisément l'ampleur réelle et la nature des besoins de la population d'une nation donnée en matière de littératie ou de compétences de base. Elles le sont encore moins pour établir un classement crédible des pays en la matière. L'intérêt porté (et les ressources allouées) aux évaluations directes, à grande échelle, des besoins en littératie au sein d'une population nationale est récent. Il en va de même des évaluations internationales. Historiquement, au niveau national, l'Évaluation de la littératie des jeunes adultes (YALA<sup>11</sup>) de 1985 et l'enquête nationale sur la littératie des adultes (NALS<sup>12</sup>) de 1992 aux États-Unis ont été parmi les premières évaluations directes des compétences des jeunes et des adultes. Cette méthodologie a ensuite été reprise à l'échelle internationale avec l'enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) par l'OCDE et Statistique Canada, qui d'une certaine façon est l'ancêtre de l'enquête récente PIAAC de l'OCDE.

Les résultats des enquêtes directes, pour les raisons évoquées sont considérés comme plus fiables que ceux des autres enquêtes et font l'objet d'une grande attention médiatique. Ce type d'enquêtes a aussi un plus grand impact sur les décideurs des pays dans lesquels se sont déroulées les enquêtes. Cependant, les interprétations de leurs résultats statistiques sont

---

<sup>11</sup> Young Adult Literacy Assessment

<sup>12</sup> National Adult Literacy Survey.

diverses, chaque commentateur ou lecteur pouvant les comprendre en fonction de ses propres représentations, de ses choix philosophiques ou de ses objectifs politiques. La source principale de non compréhension ou de mauvaise interprétation des résultats, et donc de la situation testée, provient néanmoins de l'absence de connaissance « intime » des épreuves utilisées pour évaluer les compétences des personnes. En effet, les épreuves sont le fruit de la représentation qu'ont leurs concepteurs du phénomène qu'ils veulent tester et de choix de méthodes qu'ils espèrent le mieux adaptées possibles aux contraintes matérielles, statistiques et théoriques imposées par la réalité de la tâche. Ainsi, Dans un effort de transparence l'OCDE illustre souvent ses publications de quelques exemples d'exercices.

## *5.2. Enquêtes directes disponibles*

### 5.2.1. A l'étranger

Au niveau national on peut noter un très grand nombre d'enquêtes directes sur les compétences des élèves et des adultes. La Grande Bretagne à elle-seule en a conduit des dizaines. Des pays plus lointains ont conduit aussi leurs propres enquêtes directes, comme le Bangladesh (2011), le Kenya (2007), la Corée du Sud (2014). Parmi les plus récentes, dans les pays proches de la métropole française on relèvera en Allemagne, inspirée en partie de la démarche IVQ, l'enquête LEO (Level One Study) en Allemagne (2010 et 2017) et en Grande-Bretagne l'enquête Skills for Life (2003 et 2011). On remarque l'enquête British Cohort Study 1970 (qui suit et teste régulièrement une cohorte de personnes nées une semaine particulière d'avril 1970).

Parmi les grandes enquêtes internationales, en dehors des enquêtes OCDE comme IALS (1994-1998) mentionnée plus haut, ou ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) au début des années 2000, on notera l'enquête LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Project) de l'Unesco à partir de 2003 (Mongolie, Maroc, ...), le programme STEP sous l'égide de la Banque Mondiale visant les pays à développement économique intermédiaire (Colombie, Ukraine, Ghana, Kenya, Vietnam, Géorgie, Arménie ...), mené en zone Urbaine, en 2012 et 2013, ou encore le programme SACMEQ (South African Consortium for Monitoring Educational Assessment) regroupant plusieurs pays du Sud de l'Afrique. Le plus grand programme jamais mis sur pied pour les adultes est conduit par l'OCDE, il s'agit de PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) avec 38 pays participants à la première vague dont la France (Métropole) et un deuxième cycle en voie de redémarrer.

### 5.2.2. En France

En France, actuellement, nous pouvons nous appuyer, pour évaluer et dénombrer les personnes difficulté face à l'écrit, sur trois enquêtes récentes non déclaratives dont la périodicité devrait permettre de saisir l'évolution de la situation face à l'écrit ou aux compétences de base des personnes résidant en France : l'enquête internationale PISA (Projet International pour Suivi des Acquis des élèves) commanditée par l'OCDE et menée en France par les services d'étude du Ministère de l'Education nationale, les tests de la Journée défense citoyenneté (JDC) organisée par le Ministère de la Défense avec des épreuves fournies par le Ministère de l'Education nationale et enfin l'enquête Information et Vie Quotidienne conduite par l'INSEE, avec la participation de l'ANLCI<sup>13</sup>.

On trouve une illustration des distinctions entre les catégories personnes en difficulté face à l'écrit (évoquées plus haut) dans la présentation des résultats des tests de l'enquête Information et Vie quotidienne (IVQ) Ainsi, tous les interviewés, tirés aléatoirement, passent les mêmes épreuves, mais une distinction entre personnes en situation d'illettrisme, analphabètes et personnes n'ayant pas de maîtrise de la langue française est effectuée a posteriori grâce aux informations concernant leur parcours scolaire collectées dans un questionnaire biographique. Selon IVQ 2011 en métropole, les 11% de la population en âge de travailler (16-65 ans) ayant montré des difficultés importantes face à l'écrit se ventilent de la façon suivante : moins de 1% pour les analphabètes, presque 4% pour les personnes n'ayant pas été scolarisées en France et a priori relevant de la politique d'intégration des migrants, et 6,5% pour les personnes ayant suivi une scolarité en France et donc pouvant être qualifiés de personnes en situation d'illettrisme. Malheureusement, ces distinctions ne sont pas toujours bien reprises par tous les auteurs qui entretiennent de ce fait, parmi les publics non avertis, des confusions autour des chiffres concernant les compétences face l'écrit des personnes résidant en France. De nombreuses publications sont disponibles sur toutes les enquêtes citées ci-dessus.

### *5.3. Enquêtes et chiffres à la Réunion*

L'île de la Réunion a été un précurseur en matière d'enquêtes non déclaratives (faisant appel à la passation de tests) concernant les compétences à l'écrit.<sup>14</sup> Les enquêtes Insee-Cafoc de 1988 et Insee Cirille de 1996 donnent

---

<sup>13</sup> Il faudrait ajouter les tests LPP (Lecture Population Pénitentiaire) qui donnent lieu à des publications annuelles de statistiques annuelles sur l'illettrisme dans le système pénitentier français par le ministère de la justice

<sup>14</sup> Certes la France avait participé à la toute première enquête internationale sur les compétences des adultes de 1956, mais il s'agissait d'une enquête expérimentale, réalisée selon un protocole tout aussi

des estimations du taux d'illettrisme à la Réunion. Mais les outils de tests, les groupes d'âges interrogés<sup>15</sup> et conditions de test n'étant pas les mêmes<sup>16</sup> il est difficile de comparer ces chiffres avec ceux des enquêtes postérieures. On peut penser qu'ils sont probablement sous-estimés du fait de la limite d'âge retenue et de la non-passation des tests seulement par les personnes « n'ayant pas un diplôme supérieur au niveau V ».

L'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ), qui testée en 2002 dans dix départements métropolitains, puis déployée sur l'ensemble de la Métropole en 2004, a été conduite à la Réunion en 2007. Elle a fait l'objet d'une deuxième passation en 2011, en même temps que la Métropole et la Guyane. L'enquête IVQ, comme les enquêtes Insee-Cafoc et Insee-Cirille comprend une partie biographique et une partie test. Tous les répondants passent des épreuves, de lecture, de compréhension écrite et orale, d'écriture de mots et de calcul. Pour IVQ, la situation d'illettrisme est déterminée par un échec (moins de 60% de réussite) soit à l'épreuve de lecture, soit à celle de compréhension de l'écrit, soit à celle d'écriture de mots<sup>17</sup>.

Les résultats de l'enquête IVQ (tableau 1) montrent que la Réunion a un taux de personnes en situation d'illettrisme un peu au-dessus de celui des Communautés d'outre-mer comme la Nouvelle Calédonie la Guadeloupe ou la Guyane. Quand on considère l'ensemble de la population (scolarisée en France ou pas), la Guyane, tout comme Mayotte, obtient un score bien plus défavorable.

---

expérimental ! D'autre part, au tout début des années 1990, la France a participé à l'enquête Internationale IALS (International Adult Literacy Survey), mais elle s'est retirée de cette dernière juste avant la publication des résultats en 1994.

<sup>15</sup> 16-55 ans contre 16-65 ans avec IVQ en 2007 et 2011

<sup>16</sup> En 1996, seules « les personnes

<sup>17</sup> Une personne ayant 100% de réussite en lecture ou compréhension de lecture, peut se retrouver identifiée comme en situation d'illettrisme s'il n'a obtenu que 59% de réussite en écriture de mots.

Tableau 1 : IVQ, comparaisons par territoire et type de compétences

Enquêtes IVQ	En difficulté face à				
	L'écrit	En situation d'illettrisme	Lecture de mots	Compréhension d'un texte simple	Production de mots écrits
Guadeloupe 2009	23	20	3	12	16
Métropole 2011	11	7	1	6	5
La Réunion 2011	24	23	4	15	19
Guyane 2011	39	20	3	15	16
Mayotte 2012	44	33	9	22	26
Nle Calédonie 2013	18	18	2	9	16
Martinique 2014	19	13	3	9	9

Source fichiers Insee, traitements Insee ou auteur.

Concernant l'enquête IVQ l'interrogation principale vient de la comparaison entre les résultats des deux enquêtes IVQ 2007 et 2011. (tableau 2). En avril 2011 Imazpress titrait : « pourquoi le chiffre ne baisse pas » en faisant référence à la nouvelle enquête IVQ de 2007 et aux enquêtes Cirille précédentes. L'INSEE Réunion faisait remarquer dans sa publication d'octobre 2008 que la comparaison avec les résultats de l'enquête INSEE -Cirille de 1996 (effectuée sur 2 exercices) montrait une amélioration de la situation. On pouvait donc s'attendre à une nouvelle amélioration due mécaniquement à un effet génération (sortie du champ de l'enquête des personnes les plus âgées (les plus en difficulté en 2007) remplacée dans l'échantillon 2011 par des « jeunes » ayant, en moyenne, fréquenté plus longtemps le système scolaire. Mais il n'en est rien et cela est problématique d'autant plus que lors des autres répétitions de l'enquête IVQ on a plutôt noté des améliorations. En effet, l'évolution n'est négative ni en Métropole (9% à 7% entre 2004 et 2011), ni à la Martinique (15% à 13% entre 2006 et 2014), ni dans la région Nord-Pas-de-Calais de 15% à 12% (entre 2004 et 2011).

Tableau 2 : Comparaisons IVQ

En difficulté avec	IVQ La Réunion 2007	IVQ La Réunion 2011
Personnes en situation d'illettrisme	21	23
Lecture de mots	3	4
Compréhension d'un texte simple	16	16

Production de mots écrits	17	19
---------------------------	----	----

Source Insee

Si la différence entre les chiffres 2007 et 2011 n'est pas vraiment significative au niveau statistique (on ne peut affirmer qu'il y a une détérioration compte tenu de la différence entre les deux valeurs affichées et l'incertitude de l'ordre d' 1 % autour de ces valeurs), il est en revanche possible d'affirmer qu'il n'y a pas eu l'amélioration attendue (ce que fait l'INSEE dans sa note d'octobre 2013).. En 2007, l'INSEE avait mis en avant la particularité linguistique de l'île qui est décrite par le tableau 3. Seul un peu plus de la moitié de la population adulte de l'île déclare parler français, langue de la république et ici langue des tests, au domicile au moment de l'enquête. Certes en comparant avec la langue parlée à 5 ans qui donne elle une indication sur les langues parlées à une date antérieure, mais au moins distante de 10 ans on voit que le français cohabite de plus en plus avec le créole au domicile des Réunionnais.

Tableau 3 langues déclarées parlées

	Avec les proches à l'âge de 5 ans	à la maison en 2011
français seul	15%	18%
créole seul	66%	44%
français et créole	10%	33%
autre langue seule	5%	0%
divers	4%	5%
total	100%	100%

Source Insee, traitement de l'auteur

Le tableau 4 propose une comparaison de l'utilisation des langues dans plusieurs îles françaises de l'Outre-mer. On enregistre à la Réunion, après Mayotte et la Guyane, le plus fort taux de personnes ne parlant pas français au domicile.

Tableau 4 Langue déclarée parlée à la maison au moment de l'enquête

	Français seul	Créole seul	Français+Créole	Autres
Métropole 2011	88%	0%	1%	10%
Réunion 2007	16%	44%	37%	4%
Réunion 2011	18%	44%	33%	5%
Guadeloupe 2009	25%	8%	66%	1%
Martinique 2005	30%	4%	64%	2%
Guyane 2011	24%	2%	22%	52%*

Sources : données Insee, traitées par l'auteur

\*y compris créoles autres que Guyanais et langues amérindiennes

IVQ n'est pas la seule enquête disponible à la Réunion. Après ces premières enquêtes, en 1998, l'année suivant la suspension de la conscription, la Journée d'Appel de Préparation à la Défense, comprenant deux périodes de tests de la maîtrise de la compréhension de lecture, a été mise en place. Réservée aux garçons les premières années, elle a concerné des générations complètes de jeunes d'environ 17 ans à partir de l'année 2000. En 2004 les tests ont été modifiés et une seule période de passation a été conservée. En 2009 le processus de test a été automatisé et enfin elle a changé de nom en 2010 pour devenir la Journée Défense Citoyenneté. En 2016, de problèmes informatiques ont perturbé la collecte des réponses des jeunes. Les changements de tests et de méthode de passation, rendent les comparaisons temporelles difficiles voire impossibles sauf sur la période 2009-2015 ce qui d'une certaine façon ne gêne guère pour la Réunion, puisque la première publication des chiffres les Outre-mer remonte aussi à 2009.

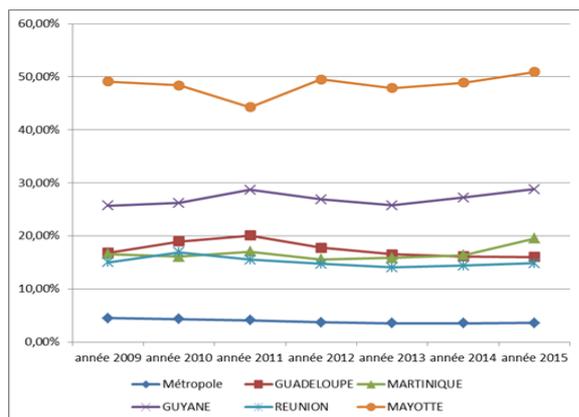
Le graphique suivant indique les % de jeunes des Outre-mer en situation d'illettrisme lors de la JDC<sup>18</sup>. Les taux enregistrés dans les différentes communautés d'Outre-mer, sont nettement plus élevées qu'en Métropole. On peut attribuer au moins une partie de cette différence au fait que toutes les questions et instructions sont proposées aux jeunes appelés dans un film enregistré par une actrice parlant le français de métropole. Comme tout le processus de test est cadencé de façon stricte et qu'il n'est pas possible (du fait de la passation collective) de revenir en arrière, de corriger une réponse ou de ralentir le rythme, il est certain que certains jeunes vont perdre quelques minutes pour s'habituer à l'accent métropolitain de l'actrice ou parfois être légèrement entravé dans leur compréhension des messages oraux, avec

<sup>18</sup> Profils 1 et 2 (sur 5) déterminés lors de la passation des tests. Voir l'étude ANLCI – DEPP ...

comme résultats quelques erreurs supplémentaires qui peuvent suffire à faire passer un certain nombre de jeunes du mauvais côté du seuil. Un doublage en français, mais par une jeune femme locale pourrait améliorer les scores des jeunes. Cette disposition est demandée depuis plusieurs années ...

En comparaison avec les autres DOM la Réunion s'en sort paradoxalement très bien (compte tenu des résultats d'IVQ). Selon ces chiffres, la Réunion enregistrerait les plus faibles taux d'illettrisme parmi les jeunes de 17ans des DOM, même si le taux reste très supérieur à celui de la Métropole.

Graphique Taux de situation d'illettrisme



Sources Education nationale (DEPP) et Direction du service national, traitement de l'auteur

## En guise de conclusion

L'importance de la problématique définitoire est importante pour décrire de façon précise et compréhensive les compétences des personnes et pour que tous les intervenants utilisent les mêmes mots pour désigner les mêmes réalités. La qualité du dialogue, la compréhension réciproque, la clarté des décisions et, en fin de compte, l'efficacité des politiques en dépendent. Les chiffres sont des éléments importants du débat et les enquêtes directes sont un instrument difficilement remplaçable pour évaluer les compétences des personnes. elles fournissent des données plus fiables que les données déclaratives. Néanmoins, ces enquêtes ont toutes leurs limites. Elles peuvent et doivent être révisées, pour améliorer leur adaptation au contexte de passation, tout en conservant leur capacité à offrir les comparaisons temporelles indispensables à l'évaluation de l'efficacité des politiques publiques. Des problèmes surgissent quand on est laxiste sur les définitions et lorsqu'on interprète sans discernement les données produites par les enquêtes directes.

Dans le cas Réunionnais, les résultats d'enquêtes parfois divergents mériteraient d'être approfondis pour être mieux compris et aider à trouver les meilleures actions à mener, en particulier en ce qui concerne le rôle que pourrait jouer la langue créole, massivement utilisée dans les familles, dans l'acquisition des compétences de bases nécessaires au 21<sup>e</sup> siècle. Enfin, peut être pourrions nous mettre à profit lors de cette conférence de Dani Rodrick : «Lorsque les modèles sont utilisés judicieusement, ils sont source d'éclairage. Utilisés dogmatiquement, ils mènent à la démesure et à l'erreur de politiques.»<sup>19</sup>

#### Bibliographie

ANLCI. Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence. Lyon, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 2003.

BROOKS Greg, CHENOT Regine, JEANTHEAU Jean-Pierre, LIMAGE Leslie, NOIJONS José, THORN William, TROSTER Monika, Étude comparative des politiques d'évaluation des compétences de base des adultes dans plusieurs pays européens, Paris, DGLFLF, 2009

HOBBS Thomas, Le Léviathan, 1651 ; De l'homme, chapitre De la parole, trad. Philippe Folliot, UQAC, 2002

JEANTHEAU Jean-Pierre, LIMAGE Leslie, « Alphabétisation, littératie(littéracie), Illettrisme, littérisme, ... des mots pour identifier des situations et organiser l'action publique et pédagogique », in *Savoirs et formation, Recherches et pratiques, Littéracie et alphabétisation des adultes*, p10-22, AEFTI,

RODRICK Dani, *Peut-on faire confiance aux économistes ?* (Economics rules), 2015

RYCHEN D.S. , SALGALNIK L.H. (éd.). *Defining and selecting key competencies*, Hogrefe, Gottingen, Toronto, Cambridge, 2001

UNESCO, IUS, International Literacy Statistics : A Review of Concepts, Methodology and Current Data, Montreal, UNESCO, 2008

YAU, « Shun-chiu », in *Écritures archaïques, système et déchiffrement*, p123-135, Paris, Edition Langages croisés, 1995.

---

<sup>19</sup> Dani Rodrick, *Peut-on faire confiance aux économistes ?* (Economics rules), 2015

**Expédite CERNEAUX**  
**Chargée de mission Illettrisme Région Réunion,**  
**responsable dispositif Cases à Lire**

## **De l'ARCA aux Cases à Lire : retour sur expériences**

---

Mon parcours professionnel se termine sur une apogée non préméditée : cette conférence partagée arrive à la veille de mon dernier jour de travail, après plus de 30 ans dans le champ de la formation des adultes en difficulté de lecture et d'écriture.

En la circonstance, il serait difficile de ne pas porter un regard sur le chemin parcouru depuis 1984, année où j'ai été recrutée par l'ARCA comme formatrice d'adultes, après une formation qui a duré presque un an.

Ce bilan personnel est aussi l'occasion d'une réflexion sur les évolutions, les transformations, les interrogations qui ont agité ce domaine pendant plus d'une génération.

L'ARCA était pionnière en matière d'alphabétisation des adultes et de formation des publics dits de faible niveau.

Les termes « illettrisme » et « illettrés » n'étaient pas encore vraiment généralisés, ils étaient peu utilisés, qu'il s'agisse des formateurs ou des institutions.

Néanmoins, dans l'obsession bien humaine de catégorisation, il fallait bien étiqueter les apprenants, en ce temps appelés stagiaires.

L'ARCA avait inventé une nomenclature qui a fait son temps, mais qui à l'époque était bien commode pour ceux qui l'utilisaient.

On savait déjà que les situations étaient diverses, le besoin ou la demande de formation n'était pas identique pour tous. On avait – comme aujourd'hui – affaire à différents « cas ». D'où le classement des publics en K1, K2, K3 :

- K1 : analphabète complet n'ayant pas connu de scolarisation et n'ayant généralement pas accès à l'écrit ; peut avoir certaines compétences en

calcul mental ; peut savoir lire et écrire son nom ; peut maîtriser certains gestes techniques.

- K2 : Analphabète partiel ; a pu connaître une courte période de scolarisation ; écrit phonétiquement ; déchiffre sans comprendre le sens ; peut maîtriser la numération jusqu'aux centaines ; ne maîtrise pas les techniques opératoires.

- K3 : a été scolarisé, peut lire et écrire avec des difficultés (fautes d'orthographe grammaticales, interférences français/créole...) ; maîtrise la numération jusqu'aux milliers ; maîtrise trois opérations (+, x, -) avec les nombres entiers ; ne maîtrise pas la division et les nombres décimaux.

Cette nomenclature présentait à minima deux faiblesses.

Même si on ne les appelait pas illettrés, il n'est pas certain que les publics concernés aient davantage, s'ils le savaient, apprécié de se voir considérés comme des K. Qui aurait envie d'être un cas ?

En second lieu, ou peut-être en premier lieu, car c'est encore plus important : tous ne se laissaient pas systématiquement enfermer dans un K. Il en va ainsi des humains : ils n'entrent pas toujours dans les petites boîtes qu'on leur assigne.

Et cela n'a pas changé. Les K ont fait leur temps. On parle aujourd'hui de « niveaux VI » : VI-1, VI-2, VI-3 ou de « profils » : profil 1, 2, 3

Les profils, officialisés par l'Anlci, tentent d'éclairer peu ou prou les mêmes réalités qu'on essayait de décrire en K.

Mais les faiblesses n'ont pas disparu.

D'une part, toutes les institutions intervenant dans le domaine n'attribuent pas aux profils les mêmes contenus.

D'autre part, certains organismes font état d'un profil 4.

Une autre nomenclature, considérant que le Niveau VI était encore trop élevé pour caractériser les adultes sans qualification, ont créé des niveaux VII, voire VIII !

Ce qui est contesté par d'autres.

Mais se pose alors aux formateurs le problème de l'accompagnement des personnes.

Comment accompagner celui qui sait lire mais ne sait pas écrire ?

Que proposer à celui qui connaît l'alphabet par cœur mais ne sait pas combiner les lettres pour faire un mot ?

Comment aider celui qui excelle à manipuler l'argent mais est perdu pour tout autre calcul ?

A l'ARCA, le formateur n'était pas laissé seul face à ces questionnements. Il était intégré à une équipe agissant dans une dynamique d'expérimentation, d'échange, de questionnement des pratiques et des dispositifs, de formation permanente pour ceux qui forment.

Ces deux orientations, la formation pour ceux qui forment, ainsi que la confrontation et l'échange, étaient les impératifs qui commandaient les actions organisées pour les publics en difficulté.

C'est ainsi que s'est constitué le creuset d'où a émergé la majorité des formateurs de ma génération. Même les formateurs de la génération actuelle doivent quelque chose à l'ARCA, puisque la majorité d'entre eux ont été formés par d'anciens formateurs de l'ARCA, qui ont aussi créé ou qui dirigent la majorité des organismes de formation d'aujourd'hui.

La dynamique impulsée par l'ARCA avait fait école.

On a été ainsi amené à s'interroger sur l'impact des actions : pour qui, et pour quoi travaille-t-on ?

Qui sont ces personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ?

Est-il possible qu'ils soient complètement absents de la relation avec la chose écrite alors notre monde est submergé de supports écrits ?

Il nous arrive encore de rencontrer un homme, une femme, qui a été notre stagiaire à l'ARCA, et qui a réussi son insertion socioprofessionnelle ; qui est, par exemple, taxiteur, agent de catégorie C en collectivité, aide-maternelle, vendeuse en charcuterie, leader d'un groupe musical, dirigeant associatif, voire patron de restaurant... C'est une grande satisfaction.

Mais il arrive aussi que l'on croise certains, qui avaient admirablement évolué pendant la formation, qui avaient su tirer parti de l'éducation émancipatrice, mais qui n'ont pas réussi à s'insérer faute d'un emploi, et qui parfois sont retombés dans le zama ou l'alcool.

Alors on se dit que la formation seule ne suffit pas.

Les gens doivent pouvoir évoluer dans une société qui leur donnent une place. Il faut qu'ils bénéficient d'un projet de société construit pas seulement pour eux, mais surtout avec eux.

Et l'on en vient à s'interroger sur l'environnement de la formation, sur les politiques publiques, sur le contexte économique.

Ce sont là des questions qui ont conduit à la réalisation dans cette île la toute première enquête qualitative pour chiffrer la population dite en situation d'illettrisme. Ça y est, le terme s'est imposé !

Il s'agit de l'enquête réalisée par l'Insee et le CAFOC de La Réunion dans le cadre du Plan LUCIA.

Démarré en 1985, ce Plan LUCIA était déjà en soi une révolution.

L'état avait confié à l'Education nationale la mission de mettre en œuvre à La Réunion des actions en direction des populations non qualifiées, appelées génériquement « Analphabètes et Illettrés ».

Le plan reposait sur le principe de la démultiplication de la formation : 14 formateurs (F14) ont formé plus de 300 formateurs-démultiplicateurs (Dx) aux quatre coins de l'île, à leur tour chargés de l'accompagnement des publics en difficulté, ce qui représente plus 4 500 adultes formés pendant la durée du Plan.

J'avais intégré l'équipe du CAFOC chargée de concevoir et piloter ce plan.

En 1989, cette équipe a pris l'initiative de réaliser une enquête permettant de mieux cerner la population susceptible d'être concernée par les actions.

Révolution, là aussi : pour la 1ère fois, non seulement à La Réunion, mais sur l'ensemble du territoire français, on ne s'est plus contenté du déclaratif pour connaître le nombre de personnes adultes, capables de lire et d'écrire, mais on a utilisé des tests fondés sur des thèmes de la vie quotidienne.

L'enquête IVQ, Information et Vie Quotidienne, était née. Et cela reste une de mes grandes fiertés professionnelles d'avoir fait partie de l'équipe qui y a travaillé. On peut noter au passage, que cette équipe était déjà convaincue que le terme « illettrisme » n'était pas opératoire pour définir les réalités auxquelles nous sommes confrontés.

Alors quel terme utiliser ?

Comment définir ce champ qu'on s'emploie à défricher depuis plus de 40 ans dans cette île ?

Que faut-il mettre en œuvre pour accompagner nos compatriotes le plus en difficulté ?

Quelles stratégies faudrait-il imaginer ?

Quels dispositifs devrait-on construire ?

Quelle pédagogie développer ?

Quelles sont les ressources dont nous disposons ?

Quelles aides apporter aux personnes qui disposent d'une calculatrice, d'un smartphone, d'un ordinateur ?

A titre personnel, j'ai recherché les réponses par le biais d'une maîtrise de sciences de l'éducation menée à terme en 1992.

L'observation participante réalisée auprès de la population d'un écart de Saint-Denis m'a amenée au moins à trois convictions que j'essaie depuis de partager :

- Ceux qu'on appelle illettrés ne sont ni des handicapés, ni des malades, ni des gens pitoyables, mais des individus « ordinaires », dans le sens positif du terme, qui mènent leur vie comme vous et moi du mieux qu'ils peuvent. C'est pourquoi je réfute toute formulation de l'ordre du médical, comme diagnostic, handicap, éradication...

- Parmi ces personnes en difficulté avec l'écrit (110 000 ? 116 000 ? Qu'importe !), certains n'ont pas besoin de formation même s'ils peuvent en faire la demande parce que notre société les y contraint. Ils ont organisé leur existence sans recours aux savoirs savants, et ce constat ne signifie nullement qu'on veuille les maintenir dans l'ignorance.

- Parmi ces personnes, beaucoup lisent sans savoir qu'ils lisent. Notre tâche devrait être alors de leur en faire prendre conscience et d'agir sur les ressorts de ces capacités déjà présentes.

On gagnerait donc à ne proposer la formation qu'à ceux qui sont en véritable demande. Ce qui mettrait sans doute un terme à la bataille des chiffres. Ainsi qu'au leitmotiv du manque de motivation des publics.

Reste à savoir comment trouver ces personnes. Comment distinguer celui qui « demande un stage » parce que c'est la chose à faire, de celui qui voudrait se former pour évoluer ?

Aujourd'hui, l'absence de lieux d'échange et de confrontation pose d'autant plus de problèmes qu'on assiste à une transformation de la formation, une évolution des publics, et une complexification des situations.

La dynamique impulsée par l'ARCA, suivie du Plan LUCIA, s'est peu à peu étiolée.

On a cessé de financer la formation des formateurs.

On ne met plus en œuvre d'actions d'alphabétisation, l'Etat français considérant qu'actuellement il n'y a plus d'analphabète sur son territoire.

On ne réalise guère d'action spécifique pour les publics allophones puisque qu'à La Réunion, ces publics en grande majorité français, relèvent du droit commun.

Pendant que les organismes de formation se multiplient, d'autres sont morts emportant parfois avec eux une riche expérience dont on perd alors la substance.

Bien qu'une multitude d'acteurs intervienne aujourd'hui dans ce champ, aucune institution, aucun organisme ne détient toutes les réponses. Chacun en dispose d'une partie.

D'où l'impérieuse nécessité de retrouver la pratique du partage et de l'échange et de la recherche.

L'une des réponses du Conseil Régional de La Réunion se trouve dans la création des Cases à lire.

J'étais chargée de mission à la Région depuis cinq ans lorsque l'élaboration et la mise en œuvre de ce dispositif m'ont été confiées en 2010.

La formation en compétences-clé essayait péniblement de détrôner la lutte contre l'illettrisme, la littératie tentait également de s'imposer.

Sous l'égide de Madame Valérie Bénard, la Région Réunion voulait créer un dispositif innovant, souple, adapté aux demandes de la population, articulé sur ce que les gens aiment faire, notamment sur les activités de loisir et le jeu.

L'objectif affiché est de d'accompagner l'utilisateur dans la pratique de la lecture et de l'écriture par le biais d'une activité de loisir librement choisie et pratiquée régulièrement dans une structure de proximité.

La finalité du dispositif est de susciter, notamment chez les plus jeunes, une demande d'acquisition ou d'amélioration des savoirs de base.

Les termes « illettrés », « lutte contre l'illettrisme », étaient bannis.

A sa sortie de la Case à lire, l'utilisateur doit être orienté vers un organisme de formation, une médiathèque, une cybercase, ou une autre association...

Le public visé en priorité était la tranche d'âge des 18-35 ans.

Les opérateurs de ces actions sont exclusivement des associations.

Celles-ci répondent aux appels à projets diffusés par la Collectivité sur la base d'un cahier des charges.

Les aspects administratifs devaient être peu contraignants.

Lorsque l'association propose un projet pédagogique articulé sur le loisir, répondant aux impératifs du cahier des charges, l'association bénéficie d'une subvention régionale annuelle.

Précisons avec force que ce dispositif ne s'est jamais présenté comme devant remplacer les actions réalisées jusque-là, ni faire table rase du passé.

Les Cases à lire sont venues en complément des autres actions afin de mieux répondre aux besoins de la diversité des publics.

Ce dispositif décrié par des personnes qui n'y ont jamais mis les pieds, ou qui ne peuvent se départir d'une vision rétrograde de la lecture, s'est imposé au fil des ans, et fonctionne en dépit des aléas de toute action de terrain et de certaines différences entre les prévisions théoriques du commanditaire et le principe de réalité.

La tranche des 18-35 ans ne représente généralement qu'un tiers de l'effectif des Cases à lire. En revanche, on assiste depuis le début à un afflux de personnes relativement âgées (une doyenne de 83 ans en 2013) qui ont perçu ce dispositif comme la réponse enfin apportée aux attentes de ceux qui n'ont pas bénéficié d'une scolarité suffisante.

Une forte population originaire de Mayotte est également représentée, alors qu'il n'était nullement question au départ de proposer ni de l'alphabétisation, ni du FLE.

Par ailleurs, les structures accueillent également un certain nombre de « laissés-pour-compte » imprévus : déficients intellectuels, d'autres relevant de (ici, je veux parler des jeunes qui sont en probation ou sous main de justice, je ne trouve plus le terme, j'ai un trou de mémoire et pas de document chez moi), d'autres qui n'ont aucune autre perspective d'orientation...

Ce n'était pas prévu au cahier des charges.

Mais fallait-il encore repousser toutes ces personnes qui n'ont pas été reçues ailleurs ?

J'avoue qu'en premier lieu j'ai adopté cette position de repli lorsque les responsables associatifs sollicitaient l'autorisation régionale.

Par prudence, voire par crainte de dérapage.

Effectivement, les animateurs de Case à lire n'étaient pas formés pour accueillir ces publics.

Et si ça se passait mal ?

Et si ces personnes « hors normes » compromettaient la sécurité des groupes ?

Et si par inexpérience, les animateurs faisaient plus de mal que de bien ?

Mais certaines associations ne m'ont pas demandé mon avis et m'ont placée devant le fait accompli.

Force était de constater que les animateurs avaient su gérer ces demandes inattendues et aucun problème particulier n'en avait résulté.

Tout en continuant à prôner la prudence, je ne pouvais que faire confiance aux opérateurs de terrain pour savoir ajuster leur accueil au cas par cas.

Autre caractéristique qui s'est trouvée modifiée par rapport aux intentions de départ : il s'agit du fonctionnement administratif.

Globalement, le dispositif demeure plus souple que le fonctionnement d'une action de formation classique.

Par exemple, pas de mesure de l'action en heure/stagiaire ; pas de justification d'absence ; pas d'heures de présence obligatoire ; pas de programme imposé ; le dossier de candidature reste léger...

Il est cependant demandé aux associations de respecter leurs engagements définis par convention et de justifier les dépenses.

Des documents administratifs et pédagogiques doivent être réalisés : fiche de démarrage, bilans intermédiaires et finaux, fiches de présence, fiches pédagogiques, CV des animateurs... Tout ceci a paru d'abord contraignant aux associations peu habituées à un tel fonctionnement mais la nécessité de justifier l'usage des financements publics oblige à la rigueur.

Aujourd'hui, les associations se conforment à cette rigueur.

Et même si elles connaissent quelques aléas, les 21 associations porteuses de Cases à lire remplissent leur mission dans 41 sites répartis sur toute l'île.

En six ans, plus de 4 000 personnes ont été accompagnées.

Pour ce qui est de l'impact des actions, les bilans statistiques sont disponibles au service régional.

Il me paraît plus significatif de partager des résultats qualitatifs.

Il ne faut pas s'attendre à trouver en Case à lire des résultats semblables à ce qui est attendu d'une action de formation classique, voire de l'école !

Quelques exemples :

\* Plusieurs jeunes de toute l'île ont été orientés vers des formations : ateliers de compétences-clé, CFA, Ecole de la 2ème chance, APFPAR, RSMA...

\* Au Tampon, un bénéficiaire a passé et réussi le CACES.

\* A la Plaine des Palmistes, une dame a écrit sa biographie (publiée en mars 2013 pour la journée des droits des femmes).

\* A St-Denis, une personne a réussi un concours de catégorie C.

\* Au Port, une dame a appris à lire son bulletin de salaire, et s'est rendu compte qu'elle était trompée depuis 10 ans.

\* La majorité des personnes ont découvert la médiathèque de leur ville et se sont inscrites.

\* Les usagers d'une Case à lire de St-Denis ont fait et illustré eux-mêmes un calendrier 2016.

\* Dans une autre Case à lire, ils ont publié un livret de recettes de cuisine équilibrée, recettes d'abord réalisées in situ avec l'aide d'un nutritionniste.

\* A St-André, les jeunes ont réalisé des chroniques radio sur leur voyage à Maurice, l'année suivante ils ont mis en scène et réalisé un spectacle de marionnettes d'après un conte d'un auteur local, après avoir fait eux-mêmes les costumes.

\* A Saint-Pierre en 2015, deux personnes qui ne lisaient pas un an plus tôt, ont été retenues pour dire la dictée choisie par la Cité des Métiers à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation de l'Unesco.

\* Une dame d'origine mahoraise qui avant la Case à lire restait confinée chez elle par crainte de ne pas savoir parler ni français ni créole, est

aujourd'hui appelée par le commissariat et par l'ARS pour servir d'interprète aux primo arrivants.

\* Une autre dame de Sainte-Clotilde a déclaré sur les ondes de Réunion 1ère en 2017 : « Maintenant que je suis capable de faire moi-même tous mes papiers et mes démarches par internet, je suis aussi fière que si j'avais passé le bac. »

C'est un dispositif qui est certes perfectible.

Et il se trouve certainement à une étape où il conviendrait de réfléchir à son avenir.

Faut-il poursuivre à l'identique ?

Doit-il être transformé ? Et dans quel sens ?

Faut-il davantage de Cases à lire ou continuer à consolider l'existant ?

Les services du Conseil Régional réfléchissent déjà à ces questions. Les travaux de cette conférence partagée peuvent alimenter cette réflexion.



**Jean-Marie CATHERINE**  
Formateur, chargé de cours à l'Université de La Réunion

## **30 ans à reculons dans le labyrinthe de l'illettrisme : pour une éthique de l'action publique dans le champ des compétences-clés<sup>20</sup>**

---

Nous avons fait 30 ans à reculons dans le labyrinthe de l'illettrisme et il convient aujourd'hui de rompre avec des habitudes stigmatisantes pour les personnes et des pratiques réputées inefficaces, en inscrivant véritablement la problématique des compétences-clés dans le cadre de l'égalité des chances. Du fait de son appellation, ce cadre invite très précisément à adopter un horizon éthique qui mobilise, qui protège, qui promeut. Les propos qui suivent décrivent les malheurs produits par les approches actuelles (terminologie, rhétorique, politique, pédagogie, notamment) et proposent des ruptures à opérer sur différents plans : concepts, cadres de référence, apprentissage, etc. Ces ruptures placent l'éthique au cœur de l'action publique : en matière de compétences-clés, convoquer l'éthique c'est faciliter les ruptures à engager.

### **1. Mal nommer un objet c'est ajouter au malheur de ce monde<sup>21</sup>**

Dans les années 1960, les progrès attendus de la départementalisation de La Réunion depuis 1946 entraînent dans les faits sur les plans sanitaire, économique, éducatif, etc. et il convenait d'accompagner et d'optimiser cette évolution en fournissant aux populations les moyens intellectuels et culturels pour s'émanciper davantage. Intervenait alors des associations du champ de

---

<sup>20</sup> Le titre de cette contribution est emprunté à Pierre Besnard (un de nos anciens professeurs en Sorbonne en socio-pédagogie des adultes) qui avait rédigé un article intitulé « Cinq ans à reculons dans le labyrinthe andragogique », in *Education Permanente*, n°s 49/50 – 1973-3.

<sup>21</sup> Formule attribuée à Albert Camus, *Poésie 44. Sur une philosophie de l'expression*, T1, Paris, La Pléiade.

l'éducation populaire qui, pour donner du sens à leur action, parlaient notamment d'alphabétisation, de préformation, de participation à la vie démocratique, d'accès aux savoirs et à la culture.

Arrivent les années 1990 et les dispositifs de lutte contre l'illettrisme : l'action publique va chercher à faire baisser le nombre d'illettrés, à éradiquer le fléau de l'illettrisme. Les associations et les organismes de formation vont alors traquer les illettrés dans les territoires, dans les entreprises, dans les structures d'accueil et d'orientation, dans les bureaux, etc. Les formateurs vont évaluer les manques des stagiaires (identification des situations d'illettrisme) pour pouvoir remédier à leurs lacunes.

Un univers lacunaire rempli d'individus lacunaires est alors créé.

#### *1 - L'impact sur l'image de soi des personnes*

En 2010, une émission consacrée à « l'illettrisme en entreprise » a été diffusée par la télévision publique. Des stagiaires d'une grande entreprise avaient été filmés et interviewés. Le lendemain, le formateur a été confronté à des stagiaires qui avaient manifestement été stigmatisés<sup>22</sup>.

Voici quelques extraits de leurs propos.

- *Mésyé, la lé pi bon la. Nous la pas pou bann zilétre dann télé yèr swar*
- *Mwin la pa dormi yèr swar. Dan la manyèr bann-na la prézanté, la di « les illettrés » é la fé in gro plan si mwin*
- *Nou la vant la formasyon partou é la zot i fé sa èk nou ?*
- *Nou sar pas dann chemin, domoun i sava moukat a nou*
- *Mon marmay la ri a mwin. Mi tap pa mon marmay parské li di k son papa lé ilétre ?*
- *Ou koné koman marmay lé kruèl antre zot*
- *Si mon marmay i di « son papa lé ilétre, kosa mi fé ? Mi sar mèt la kord ? Mi suisid a mwin ? (ce stagiaire sortit de la salle et pleura)*
- *Mon fami la apèl a mwin « zot i fé in formasyon si lilétris ? »*
- *Akoz kan la anbos a mwin, la pa di a mwin « ou lé tro ilétre : i anbos pa ou » ?*

---

<sup>22</sup> Stigmate (Dictionnaire *Le Robert* – 2011) : marque laissée sur la peau (par une plaie, une maladie) ; marque d'infamie appliquée au fer rouge.

Note. – Lors des échanges, un stagiaire pleurait en silence.

Propos de stagiaires en direction du formateur

- *Aou osi ou lé pri d dan parske ou form bann zilétre. Out travay lé dir*

En début de séance, lors de la distribution de la ressource pédagogique.  
« *Nou giny pa fé sa. Lé tro for pou nou. Nou lé ilétre* ».

Propos de collègues dans la cour de l'entreprise, envers les stagiaires

- *Té linjénèr ! Zot i sar pas bac la ?*

*2 - L'inconfort des stagiaires en situation d'apprentissage*

Les propos (extraits) qui suivent ont été tenus par des stagiaires rencontrés lors d'une étude réalisée pour le compte du Conseil Régional en 2014/2015. Il s'agissait de comprendre les raisons pour lesquelles ces stagiaires avaient mis fin à leur formation avant le terme de celle-ci.

- *Je n'avais pas envie de rester dans une salle parce qu'à l'école c'était pareil. C'était dur l'école.*

- *Mon camarade me parle. Il a le droit de me parler, non ? J'ai un certain âge quand même. On n'est plus des enfants.*

- *On vous donne une feuille sur laquelle il y a des exercices. Quand vous avez terminé les exercices on vous note et vous rangez cette feuille dans une pochette. Après, on vous redonne d'autres exercices ou bien vous reprenez une autre feuille dans la pochette.*

- *Je travaillais avec tout le groupe en présence de la formatrice. Elle ne nous parlait pas. Elle était assise à son bureau et nous donnait des exercices. Nous faisons nos exercices, elle ne venait pas nous aider. Quand nous avions terminé nous allions la voir pour les lui montrer. J'aurais bien aimé qu'elle se lève de temps en temps pour nous aider et nous demander si tout ce passe bien. C'est logique, on vient faire une remise à niveau, il faut nous aider un peu*

- *Le matin ils me mettaient dans un coin. Ils me donnaient un livre ou un cahier. Et ils me disaient de travailler. Tout seul, j'étais en difficulté et j'appelai la formatrice : Madame ! Madame ! C'était dur. Je leur ai dit que je voulais que quelqu'un s'occupe de moi.*

Ces propos vont tous dans le sens d'un inconfort des apprenants ; inconfort dû à des pédagogies et à des postures de formateurs non-adaptées à l'adulte apprenant : apprendre à un adulte comme on apprend à un enfant est manifestement contre-productif.

### 3 - *La fragilisation économique des organismes de formation*

Depuis une quinzaine d'années, on est passé d'un marché de subvention au marché public (mise en concurrence des organismes de formation) : cette mise en concurrence conduit les organismes de formation à proposer des offres à des prix le plus bas possible.

Par ailleurs, lors de la mise en œuvre des actions, les structures d'orientation des publics (Pôle Emploi, Mission locale, Cap Emploi, notamment) parviennent difficilement à recruter les publics. On arrive alors à un paradoxe : la création d'un non-public, c'est-à-dire que le système en est arrivé à proposer une offre de formation qui n'arrive pas à rencontrer le public pour lequel elle a été conçue. Enfin, lorsque l'organisme parvient à recruter des publics, le taux d'absentéisme des stagiaires ne lui permet pas de réaliser son chiffre d'affaires prévisionnel.

Trois éléments se conjuguent pour aboutir à la fragilisation économique des organismes de formation : un coût de l'heure-stagiaire très bas, un manque de publics, un absentéisme important des stagiaires. Et l'organisme se fragilise lui-même car, en tentant de gagner de l'argent, il en perd<sup>23</sup>.

### 4 - *La résistance de l'illettrisme*

Depuis la publication de chiffres dans les années 1980, « *le nombre d'illettrés ne baissent pas* ». Ce taux pratiquement constant et élevé<sup>24</sup> donne lieu à des interprétations simplistes : la politique de lutte contre l'illettrisme à La Réunion est inefficace, on gaspille l'argent public, les organismes de formation sont incompétents, les Cases à Lire ne remplissent pas leurs missions, etc.

Pourquoi « ça » ne baisse pas ? Et c'est bien le « ça » qui pose problème : que désigne finalement ce pronom démonstratif ? Des illettrés. Dit autrement, pourquoi le nombre d'illettrés ne diminue-t-il pas ? Pourquoi les actions de lutte contre l'illettrisme ne sont-elles pas suivies de résultats ? Pourquoi on n'y arrive pas ?

La réponse est simple : on a inventé une terminologie, notamment une catégorie de personnes (les illettrés) et on a mis en œuvre des politiques (la lutte contre l'illettrisme) qui, du point de vue de leurs effets, s'avèrent, là aussi, contre-productives. Il y a ainsi des appellations qui désignent

---

<sup>23</sup> C'est pour cette raison que beaucoup d'organismes de formation ne répondent plus aux appels d'offres.

<sup>24</sup> CESR, « Pour une île lettrée. Rapport adopté à l'unanimité des membres présents. Commission développement humain », Saint-Denis, 2010, p.3.

l'individu du point de vue de son intériorité, qui le stigmatisent, qui le culpabilisent et qui, de ce fait, ne le mobilisent pas. Il y a des intitulés de dispositifs qui neutralisent de bonnes intentions et qui finissent par rendre l'action inefficace. L'illettré, l'illettrisme et la lutte contre l'illettrisme font partie de ces appellations et de ces intitulés.

Pour résumer, référer au malheur causé par des objets mal nommés, c'est renvoyer aux impacts sur l'image de soi des personnes, sur leur inconfort en situation d'apprentissage, sur les difficultés des formateurs, sur la fragilisation des organismes de formation et, finalement, sur l'inefficacité des dispositifs et des actions.

#### *5 - Aller à reculons dans un labyrinthe*

Le labyrinthe est alors la notion adéquate pour appréhender cette réalité aporétique. Et nous retiendrons trois idées du labyrinthe :

- la complication. On ne comprend pas parce que la terminologie renvoie à des situations multiples, diverses et parfois antinomiques ;

- l'épuisement. Ne produisant pas de résultats probants sur la durée, la lutte contre l'illettrisme en arrive à épuiser le politique (qui ne sait plus quoi faire) et les formateurs (qui ne savent plus comment faire) ;

- le fourvoiement. C'est la conclusion : tout montre que l'on fait fausse route (démotivation des publics, fragilisation économique et démobilisation des organismes de formation, inadéquation des approches pédagogiques des formateurs, résultats décevants, etc.).

« A reculons » désigne ainsi le fait qu'avancer dans un labyrinthe est hasardeux (on tâtonne, on ne sait pas si on a choisi le bon chemin), long (30 ans à La Réunion) et incertain quant à ses résultats (fluctuation/stagnation des chiffres). Et ceci renvoie bien à l'idée selon laquelle, dans un labyrinthe on croit avancer alors que l'on recule : on croit que les actions de lutte contre l'illettrisme contribuent à faire progresser le nombre de personnes lettrées alors que le nombre de personnes illettrées stagne. On croit que les organismes de formation gagnent de l'argent alors qu'ils en perdent. On croit que les stagiaires apprennent alors qu'ils finissent par ne plus vouloir apprendre. On croit progresser alors qu'on régresse. Finalement, on croit avancer alors qu'on recule. En dernière analyse, c'est l'entêtement à avancer qui pose problème car on avance dans l'erreur ; erreur que l'on répète depuis 30 ans. Il est temps de s'arrêter, de considérer les choses autrement et de prendre d'autres directions.

## 2 - Les perspectives à engager

Toutefois, et pour être complètement objectif, il convient de répondre à trois questions fermées, simples et concrètes :

- Existe-t-il des personnes en difficulté avec les compétences-clés ? La réponse est positive et ne souffre d'aucune objection
- Est-ce que ces personnes sont illettrées ? La réponse est négative et mérite d'être débattue
- Peut-on parler d'illettrisme ? La réponse est négative et mérite d'être débattue.

### 1 - Les ruptures à opérer

#### L'éthique pour éviter de nuire à autrui

Pour ce qui concerne notre propos, considérons l'éthique dans son rapport avec la morale ; celle-ci renvoyant à un ensemble de règles, de valeurs propres à une société qui dit ce qui est bien et ce qui est mal. L'éthique désigne alors la façon concrète d'agir et de se comporter. Concernant la morale, la France retient que la dignité est inhérente à toute la « famille humaine » (préambule de la Constitution de 1958) : ne pas tenir compte de la dignité de la personne devient alors reprochable. Le « ne pas tenir compte » renvoie à l'éthique, comme façon concrète de diriger la conduite donc à l'action.

Ainsi, l'éthique impose de respecter la dignité de la personne et c'est Ruwen Ogien qui le signifie clairement : l'éthique c'est « *ne pas nuire à autrui* »<sup>25</sup>. Et l'on comprend alors que les propos des stagiaires renvoient très précisément à l'idée selon laquelle le fait d'avoir été considérés comme illettrés dans le cadre d'une action de lutte contre l'illettrisme a nui à leur image de soi. Plus grave : cette image de soi est tellement négative qu'un stagiaire en vient à parler de suicide. Ces personnes sont touchées dans les statuts essentiels de la vie : père de famille, membre d'une famille, voisin, professionnel, collègue, salarié.

C'est Paul Ricœur qui permet de convoquer l'éthique en matière d'action publique lorsqu'il avance l'idée selon laquelle « *la visée éthique (c'est) la visée de la « vie bonne » avec et pour autrui dans des institutions justes* »<sup>26</sup>. La visée éthique renvoie très clairement à deux idées articulées : le vivre ensemble est déterminé par des institutions justes. En l'occurrence, comme le politique n'est pas juste avec les personnes (en les traitant d'illettrées), alors

---

<sup>25</sup> Ruwen Ogien, *La panique morale*, Paris, Grasset, 2004.

<sup>26</sup> Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, collection Points, 2015.

celles-ci se sentent disqualifiées comme sujets humains. L'institution juste serait alors une institution qui, soucieuse du droit à la dignité des personnes en difficulté avec les compétences-clés, mettrait en œuvre des dispositifs qui sauvegardent leur dignité, qui promeut leur épanouissement et leur développement personnels.

#### Recourir aux compétences-clés

Arrêtons de compter les illettrés parce qu'ils n'existent pas. Arrêtons de tenter de vouloir former des illettrés parce que cela démotive les candidats aux formations et les apprenants. Arrêtons de parler d'illettrisme parce qu'il n'existe pas : ces notions ne sont pas objectivement conceptualisables parce qu'elles ne renvoient ni à des profils particuliers (les illettrés) ni à un problème délimité (l'illettrisme).

Il convient de convoquer les notions de « savoirs » ou de « compétence », nécessaires à une personne pour réussir sa vie dans ses divers environnements. Désignons alors ce champ d'intervention par des appellations qui dynamisent tout le monde et qui ne créent pas de la résistance chez ceux pour lesquels les dispositifs sont conçus et qui ne génèrent pas de la condescendance chez ceux chargés de les former. Il s'agit de créer les conditions pour que les dispositifs, les actions et les intervenants fassent gagner les personnes en compétence, en autonomie, en insertion, etc.

Il est urgent alors, d'inverser la saisie de la réalité en ne partant plus des personnes ou du « phénomène » mais des compétences exigées par les environnements dans lesquels évoluent les personnes : pour évoluer dans les diverses sphères de la société actuelle, la personne a besoin de savoir communiquer (parler, comprendre ce que l'autre dit, lire et envoyer des textos, publier un message sur les réseaux sociaux, etc.), traiter des situations mathématiques (calculer son budget, faire des achats, etc.), se former (apprendre à apprendre), etc. c'est-à-dire autant de situations qui exigent la mobilisation de compétences-clés. Quelles sont ses compétences ?

Il s'agit des « compétences-clés pour l'éducation et formation tout au long de la vie » particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Dans ces perspectives, 8 compétences-clés sont retenues :

- la communication dans la langue maternelle
- la communication en langues étrangères

- la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies

- la compétence numérique
- apprendre à apprendre
- les compétences sociales et civiques
- l'esprit d'initiative et d'entreprise
- la sensibilité et l'expression culturelles.

*2 - Adopter le socle de connaissances et de compétences professionnelles (CLEA)*

En France, ces compétences-clés ont été reprises par les branches professionnelles (décret du 13 février 2015) et conçues comme un socle « *constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle* ». Ce socle est composé de 7 compétences-clés :

- communiquer en français
- utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique
- utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique
- travailler dans le cadre de règles définies d'un travail d'équipe
- travailler en autonomie et réaliser des objectifs individuels
- apprendre à apprendre tout au long de la vie
- maîtriser les gestes et les postures et respecter les règles d'hygiène, de sécurité et environnementales.

Précisons deux éléments :

- l'article 1 du décret mentionne que «ces connaissances et compétences sont également utiles à la vie sociale, civique et culturelle de l'individu »
- aucun texte concernant ce dispositif ne parle d'« illettré, d'« illettrisme » ou de « lutte contre l'illettrisme ».

Et nous disposons alors d'un cadre européen qui propose des compétences-clés comme condition pour pouvoir apprendre tout au long de la

vie et d'un cadre opérationnel français qui finalise l'acquisition et la maîtrise des compétences-clés par l'insertion sociale et professionnelle et qui, en plus, valorise les compétences acquises par la personne par un certificat<sup>27</sup>. Pourquoi ne pas adopter CLEA comme cadre de référence commun ?

*3 - Ancrer les dispositifs dans les conclusions de l'assistance à maîtrise d'ouvrage de 2014*

L'étude menée pour le compte du Conseil Régional citée-dessus, a été suivie d'une assistance à maîtrise d'ouvrage visant à élaborer les conditions pour l'opérationnalisation des conclusions de la dite étude. Cette assistance organisée sous forme de séminaires a réuni l'ensemble des acteurs concernés par les compétences-clés à La Réunion.

Dimensionner les appels d'offres selon les territoires

Les séminaires de l'assistance à la maîtrise d'œuvre ont fait ressortir deux conclusions :

- « la mise en concurrence des organismes de formation et la taille des marchés au niveau de la zone géographique ne correspondent pas aux besoins des publics et des territoires ;
- la politique du moins-disant impacte la qualité pédagogique des formations en la nivelant pas le bas (ressource humaine peu formée, locaux et équipements pédagogiques insuffisants) ».

Deux pistes ont été dégagées :

- travailler avec des relais de proximité du territoire (association, équipe de développement local, école, entreprise, etc.) afin d'adapter les formations aux besoins des publics, des entreprises et des territoires ;
- dimensionner la formation au micro-territoire.

7 Cette question aussi est à considérer en relation avec le Certificat de Formation Générale qui ne correspond pas totalement à la formation d'adultes.

Créer une fonction « recherche-formation »

LA RECHERCHE. – Il s'agit de mener des études et des recherches avec tous les acteurs : statisticiens, formateurs- andragogues, conseillers des SAO, organismes de formation, systèmes d'éducation (Nationale et populaire),

---

<sup>27</sup> Cette question est aussi à considérer en relation avec le Certification de formation générale qui ne correspond pas totalement à la formation d'adultes.

etc. Cette fonction « recherche » aidera à construire des savoirs pour orienter, renouveler et optimiser les politiques, les dispositifs et les pratiques.

LA FORMATION DES INTERVENANTS A DES APPROCHES PEDA-ANDRAGOGIQUES. – Il convient de convoquer l'andragogie approchée comme « science et pratique de l'aide éducative à l'apprentissage pour les adultes »<sup>28</sup> pour intervenir auprès d'adultes. A grands traits, nous emprunterons à Jean-Pierre Boutinet<sup>29</sup> certaines caractéristiques de l'adulte pour fonder une approche adaptée :

- l'adulte est en situation d'autonomie par rapport à l'enfant,
- l'adulte dispose d'un potentiel d'expériences,
- les rôles sociaux tenus par l'adulte sont des facilitateurs de l'apprentissage,
- alors que la perspective temporelle de l'enfant est orientée vers le futur, celle de l'adulte a davantage pour cadre le moment présent, avec un souci d'utilisation du nouveau savoir ;
- les expériences que l'adulte a intégrées entraînent un changement d'orientation de l'apprentissage avec une centration sur les problèmes et non plus seulement sur des thèmes (contenus).

Précisons toutefois que l'andragogie intègre des éléments de la pédagogie (théories, valeurs, démarches, etc.) mais qu'elle doit imaginer et mobiliser des pratiques propres à prendre en compte les caractéristiques de l'adulte apprenant. Pour ces raisons, le néologisme « *Péda-andragogie* » s'impose encore aujourd'hui, étant donné l'absence de délimitations franches entre les deux approches : la pédagogie ne rendant pas compte des réalités de l'andragogie, l'andragogie intégrant beaucoup d'apports de la pédagogie mais bien plus encore<sup>30</sup>.

#### 4 - *Evaluer chaque initiative, chaque action, chaque dispositif*

L'évaluation sert à concevoir et à conduire les actions. Pour cette raison, si elle est pensée en même temps que l'action - c'est-à-dire en amont de la mise en œuvre de celle-ci - elle porte trois enjeux déterminants : le pilotage de l'action, sa mise sous contrôle et sa régulation. Par la suite, le plan d'évaluation facilitera la régulation du processus (chemin stratégique, moyens,

---

<sup>28</sup> Le Grand Robert, 2013.

<sup>29</sup> Jean-Pierre Boutinet, *Psychologie de la vie d'adulte*. PUF, 2013, Coll. Que-Sais-Je ? p.83

<sup>30</sup> Des travaux d'autres auteurs pourraient être convoqués : nous pensons notamment à ceux d'Etienne Bourgeois, de Philippe Carre, de Pierre Goguelin, de Marcel Lesne.

délais, partenariats, etc.) et l'évaluation des produits (résultats, impacts, effets) à partir d'un questionnement simple : quels buts ? Quels objets ? Quand évaluer ? Qui évalue ? Comment ? Etc. Dit autrement, l'évaluation optimise la mise en œuvre des actions et il convient d'en faire un levier pour accompagner la production de changements.

Enfin, en matière de compétences-clés, l'éthique et l'évaluation doivent compénétrer l'action publique : la première la fonde et l'oriente, la seconde la pilote et la régule. L'égalité des chances n'advient qu'au prix de ces deux exigences.



**Valelia MUNI-TOKE**

**Chargée de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement) - Laboratoire SeDyL, Structures et dynamiques du langage (CNRS – INALCO – IRD)**

## **Mayotte ou les littératies invisibles**

---

### **Mayotte, département le plus illettré de France ?**

Mayotte est devenue en 2011 le 101<sup>e</sup> département français, à l'issue d'un long processus scandé notamment par la tenue d'une consultation pour une autodétermination en 1974, par lequel la population mahoraise s'est prononcée en faveur d'un rattachement à la France et donc d'une séparation du reste de l'archipel des Comores. A présent incluse dans les Outre-mer français, dont les indicateurs socio-économiques sont en règle générale défavorables par comparaison avec ceux de l'Hexagone (Lemerrier, Muni Toke & Palomares 2014), Mayotte semble se distinguer par des difficultés sociales qui lui seraient propres – et dont la gravité nourrit des discours alarmistes : « immigration clandestine », « délinquance », « mineurs isolés » en sont le plus souvent les termes-clés (Lemerrier et al. 2018). Il s'agit ici de traiter de la saillance, dans le discours de l'Etat français en particulier, d'un autre de ces termes indexant censément la situation sociale dégradée de Mayotte, à savoir « l'illettrisme ». En effet, d'après le récent diagnostic posé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) :

Mayotte a le taux d'illettrisme le plus élevé de France avec 44% des ces [sic] jeunes qui n'ont pas encore acquis la maîtrise de l'écriture et de la lecture

Le terme « illettrisme » a pris une place particulière dans le débat public en France sous l'influence de l'organisation ATD – Quart Monde, à la fin des années 1970 (Lahire 2005). Alors associé, dans une perspective misérabiliste, à une perte de la dignité humaine, à une souffrance honteuse que les personnes dites illettrées s'emploieraient à cacher, l'illettrisme est ainsi communément compris jusqu'à aujourd'hui comme le signe d'une inadaptation des certains individus à la modernité de la société de littératie, et in fine comme un danger pour la « cohésion sociale » .

L'objectif est ici de remettre en perspective ce diagnostic d'un « illettrisme » exceptionnellement alarmant à Mayotte : s'il n'a pas toujours été

au cœur des préoccupations de l'Etat pour ce territoire, c'est en effet qu'il est essentiellement une construction discursive résultant du processus de départementalisation de Mayotte – et l'on peut en cela montrer qu'il est sinon faux, du moins hautement discutable du point de vue sociolinguistique. La tradition littéracique à Mayotte est en réalité vieille de plusieurs siècles : comme d'autres langues bantoues d'Afrique de l'Est, et comme les trois autres langues comoriennes, le shimaoreest en effet écrit à l'aide de l'alphabet arabe, adapté à partir du texte coranique qui est lu quotidiennement par les Mahorais.e.s, lesquel.le.s sont dans leur immense majorité musulman.e.s. En témoignent aussi bien les archives cadiales (Hyst et al. 2008) que la correspondance privée qui s'est échangée entre habitant.e.s des Comores jusqu'à nos jours. Le cas mahorais est donc celui d'une invisibilisation, dans les discours publics, de pratiques littéraciques qui se sont trouvées brutalement délégitimées par l'installation d'un monolinguisme d'Etat dont la relation au multilinguisme semble osciller en permanence entre reconnaissance et oubli.

### **L'invisibilisation de la tradition littéracique locale comme condition politique de la francisation de Mayotte**

Le linguiste Michel Lafon relève un détail crucial dans l'organisation de la Consultation du 22 décembre 1974 : Une indication de l'ampleur de la connaissance, sinon de la pratique, de la graphie arabe du comorien est le choix du gouvernement français en 1974 de transcrire le texte de la « Consultation des populations des Comores sur l'Indépendance » en comorien en graphie arabe, à côté de la version officielle en langue française [...] Une transcription du texte en comorien en graphie latine n'a – fort justement – pas été jugée pertinente. (Lafon 2007)

Ce choix de la graphie arabe apparaît comme pragmatique : pour être compris, il s'agit ici pour l'Etat d'utiliser le mode de communication habituel de celles et ceux à qui il s'adresse. En 1974 donc, les pratiques écrites locales sont reconnues, utilisées par l'Etat lui-même, et ne semblent pas poser problème. En amont de cette consultation néanmoins, à l'Assemblée nationale, le député socialiste Raymond Forni relève au sujet de l'archipel comorien que : *[...] les populations locales [...] comptent 75 p. 100 d'illettrés [...]* (Assemblée nationale, 18 octobre 1974, *Journal officiel* n° 68, p. 5176 )

L'on voit bien ici la distorsion opérée par l'emploi du terme « illettrisme », en 1974 comme en 2018 : on qualifie d'illettrée une population entière, alors même que l'on sait depuis toujours qu'elle parle d'autres langues que le français, et qu'elle les écrit dans un autre alphabet que le latin – au point que l'on recourt soi-même à ce mode de communication lorsque l'on souhaite être

entendu. Le tour de passe-passe discursif ici opéré tient tout donc entier à une ellipse : « illettrée », la population mahoraise, et comorienne en général, l'est sans doute pour partie en effet – mais seulement en français. Un.e militant.e pour la promotion de la langue mahoraise résume ainsi la situation de façon efficace :

Ceux qui viennent chez moi dire qu'on n'est pas alifbétisé, ils sont dans le faux, ils ferment exprès les yeux pour ne pas voir parce qu'à mon sens ils ne veulent pas nous comprendre. Ils veulent continuer le système qui consiste à ôter ce que nous avons pour ne laisser rien à la place. Il n'y a personne ici à Mayotte qui ne sait pas lire. (Entretien 2012, VMT)

La critique prend ici un tour postcolonial : un pluriel indéterminé (« ceux qui viennent chez moi ») est accusé de faire table rase d'un héritage pourtant légitime (« ce que nous avons »), au profit du vide de la déculturation (« ne rien laisser à la place »). Cet aveuglement volontaire (« ils ne veulent pas voir ») laisse alors le champ libre à l'expression de la thématique classique du sous-développement (Latouche 1984), laquelle se cristallise dans le portrait du/de la Mahorais.e en illettré.e. L'affirmation selon laquelle « il n'y a personne ici à Mayotte qui ne sait pas lire », avec une emphase sur « personne », est donc à la fois pleine d'indignation et d'incompréhension. Et pourtant, le fait que les discours sur l'illettrisme à Mayotte prospèrent dans la sphère des pouvoirs publics confirme l'invisibilisation de fait des pratiques littéraciques locales : ce processus répond à une logique d'intégration républicaine. En effet, pour être Français, il faut parler – et ici écrire – le français. Cet aphorisme, dont les multiples porte-paroles dans l'histoire contemporaine, y compris au sein de la communauté des linguistes, n'ont que renforcé le statut doxique, se retrouve par exemple dans les propos de ce.tte fonctionnaire s'identifiant comme métropolitain.e : évoquant la persistance des langues locales dans les échanges du quotidien, ainsi que la réticence de certain.e.s Mahorais.e.s pourtant réputé.e.s bilingues à s'exprimer en français, il/elle dit ainsi :

On dirait qu'ils ne veulent pas aller jusqu'au bout de leur vote. (Entretien VMT, 2016)

Ainsi, voter pour le rattachement à la France, c'était pour les Mahorais.e.s implicitement voter pour la langue française – et ainsi s'avouer illettré.e.s jusqu'à preuve du contraire. La nécessité de mettre en place des dispositifs d'alphabétisation et de « lutte contre l'illettrisme » s'impose alors comme une évidence, avec pour visée d'instaurer comme normalité la maîtrise du français dans un territoire multilingue où, en 2007, 37% de la population déclarait ne pas parler français .

Au sein de ce mécanisme dont la logique semble ne pouvoir être remise en question – sauf à s'exposer peut-être à des accusations de « communautarisme » – deux formes de compromis semblent se faire jour, en provenance de la société dite civile d'une part, et de l'Etat d'autre part.

D'abord, l'emploi de l'alphabet latin pour écrire le shimaore fait l'objet de plusieurs tentatives : l'association Shimé par exemple œuvre en ce sens et diffuse des documents pédagogiques pour l'apprentissage du shimaore écrit en alphabet latin qui soient utilisables « y compris par les shimaorophones cherchant à maîtriser à la fois leur langue et la langue française » . Il s'agit ici d'un compromis à la fois en termes de multilinguisme (ce qui valorise la situation sociolinguistique locale) et d'acculturation (ce qui marque le rattachement à la République française), puisque l'idéal d'une maîtrise du français est corrélé à celui d'une langue locale, l'alphabet latin servant ici de point commun dans la pratique littéraire.

Ensuite, la valorisation par l'Etat des langues locales s'exerce au travers de dispositifs divers, principalement relatifs à « l'action culturelle », et qui construisent les langues comme un signe extérieur de richesse – culturelle, précisément. Inscrites dans la Constitution à l'article 75-1, les langues régionales sont en effet protégées en tant qu'elles « appartiennent au patrimoine de la France ». Cette vision des langues comme objets de culture (plutôt que comme moyens avérés de communication quotidienne) tient elle aussi du compromis dans la mesure où il s'agit d'une reconnaissance partielle de leurs usages (création artistique, expression médiatique, voire enseignement en vue de l'obtention d'un diplôme), mais où il s'agit également de conserver pour le français seul son statut de langue officielle, « langue de la République » selon l'article 2 de la Constitution. Dans ce cadre, l'on comprend aisément que les revendications de co-officialité (comme cela a pu être exprimé en Corse notamment ) ne peuvent qu'être vouées au déni. Le monolinguisme d'Etat en France construit ainsi un paysage contrasté, où les politiques publiques de valorisation des langues locales, menées à l'échelle régionale, s'alignent notamment avec les discours supranationaux de nécessité de préservation des langues en danger, dont l'UNESCO est le principal producteur (Duchêne & Heller 2008) – mais où l'enseignement des langues locales est, lorsqu'il existe, scrupuleusement encadré pour ne pas déroger aux principes d'une éducation véritablement nationale, et où la prise en charge par le service public des ultramarins non francophones, par exemple à l'hôpital, est laissée à des interprètes improvisés. Cette situation est à comparer avec celle d'autres Etats, pour lesquels le service linguistique offrant le recours à l'interprétation en langue autre que la langue officielle est un droit dont l'exercice n'est systématiquement pas perçu comme menaçant pour la cohésion de la communauté nationale (Muni Toke, 2015).

## **Idéal francophone et (auto-)délégitimation des littéracies locales**

Si elles existent assurément, les pratiques littéraciques locales sont donc constamment dévalorisées par l'ensemble des acteurs, y compris par les scripteur.e.s elles/eux-mêmes. La langue française, maîtrisée par les élites comoriennes au temps colonial, assoit son autorité de langue officielle sur l'héritage de ces représentations et s'impose sans surprise dans les discours locaux comme la langue de « l'avenir », du « développement », ou encore des « études ». Et, là encore de façon attendue et en tout point comparable à d'autres contextes multilingues des « Suds », les langues locales sont fréquemment dévalorisées par celles et ceux qui les parlent en tant qu'elles ne seraient que des « dialectes », « pauvres » ou « en manque de vocabulaire » par rapport au français.

Une autre catégorisation fréquente est celle de « langues orales » : à l'évidence, l'on confond ici l'absence d'une institution officielle normant la pratique écrite de ces langues en alphabet arabe, avec l'absence de littéracie. Or, la reconnaissance de ces pratiques littéraciques – qu'elles soient normées ou non ; l'argument classique de l'absence de norme écrite est toujours fallacieux, dans la mesure où il invisibilise ce qui est en réalité écrit tous les jours – est un enjeu social majeur, à Mayotte comme ailleurs (Blommaert, Creve & Willaert 2006), et un argument solide en faveur de la révision d'un diagnostic d'illettrisme généralisé.

En entretien, les adultes que j'ai rencontré.e.s lors de cours organisés dans le cadre du dispositif « Ecole des parents » disent spontanément ne pas parler ni écrire le français : tous les échanges que j'ai eu avec elles et eux n'ont été possibles que grâce à l'aide d'interprètes. La première prise de parole de ces parents est souvent stéréotypée, en décalage avec la première question que je peux poser, qu'elle quelle soit : ils déclinent leur nom et prénom puis récitent un petit texte, en français, dans lequel ils déclarent venir à l'Ecole des parents pour « apprendre à lire, à écrire et à faire des calculs. Cela est indispensable pour toute personne. » En tant qu'enquêtrice, je me suis souvent sentie extrêmement mal à l'aise lors de ce credo que je ne sollicitais pas directement, mais que tout dans mon dispositif d'entretien appelait : j'étais présentée par le ou la professeur comme une chercheuse « de Paris », et nous étions dans les locaux d'écoles primaires. Il me semblait ainsi participer contre mon gré d'un processus infantilisation manifeste de parents réduits à la condition d'illettré.e.s que l'on avait décrétée pour eux.

Et pourtant, lors de la quarantaine d'entretiens que j'ai pu mener en divers lieux de cours de l'Ecole des parents, la réalité des pratiques linguistiques de ces « illettré.e.s » s'est révélée bien plus complexe que ce qu'on m'en avait dit au préalable. L'un des faits les plus frappants était le rapport au téléphone mobile – un objet désormais courant à Mayotte. Si la voix est le principal médium pour les messages, certaines mères me disaient communiquer par texto avec leurs enfants : elles se déclaraient non francophones, mais utilisaient un clavier français pour écrire un texto en français. Certes, il est peu probable que ce français-là ait été standard, mais d'après leurs déclarations, la communication était établie : le point ici important pour l'analyse est que la déclaration de non-compétence linguistique n'est pas toujours en concordance avec la réalité de la pratique. La quasi-totalité des hommes et femmes interrogé.e.s avaient de plus suivi depuis l'enfance les enseignements de l'école coranique (avec de grandes disparités de contenu : certain.e.s avaient appris à lire et à écrire l'arabe quand d'autres ne disaient que pouvoir réciter le Coran), et savaient au minimum déchiffrer une langue comorienne écrite avec l'alphabet arabe (et la plupart étaient capables de l'écrire elles/eux-mêmes). En revanche, aucun.e d'entre elles et eux n'a pu déchiffrer les textes en shimaore écrits en alphabet latin que je leur présentais (à savoir, un extrait de la méthode produite par l'association Shimé mentionnée supra). La capacité de déchiffrement de l'alphabet arabe dans cette région est d'ailleurs communément dévalorisée comme n'étant pas une véritable compétence de lecture :

Pour ce qui est de la lecture en langue arabe, il ne s'agit nullement ni de lecture, au sens où l'on comprend ce que l'on lit, ni d'arabe au sens d'une langue vivante, mais de déchiffrer des textes écrits avec l'alphabet arabe vocalisé. La plupart des textes auxquels les gens ont accès sont de nature religieuse et l'enjeu n'est pas de les comprendre. (Zingoula 1970:26 Note 15)

Pourtant, même si le déchiffrement du Coran ne correspond pas toujours à une compréhension du texte en arabe, il reste que l'existence d'une tradition d'écriture recourant à l'alphabet arabe prouve la transférabilité de cette compétence linguistique : savoir déchiffrer un alphabet, c'est aussi accéder au sens lorsque le texte transcrit une langue que l'on connaît.

Ainsi, prises entre l'absence de reconnaissance de leurs compétences linguistiques réelles et l'absence de maîtrise d'une langue devenue officielle, les personnes que j'ai pu interroger me racontaient également la mise en place de stratégies quotidiennes pour répondre aux obligations administratives, lire le bulletin scolaire de leurs enfants ou encore déchiffrer les étiquettes des produits dans les supermarchés – la principale étant de recourir à l'aide d'un.e tiers. Les réseaux d'entraide informelle pour se repérer dans un monde linguistiquement

étranger – alors que la plupart de ces adultes sont né.e.s à Mayotte – deviennent donc indispensables. D’après les témoignages recueillis, ce recours à l’entraide fonctionne, en donnant lieu à un « bricolage » de ressources linguistiques et gestuelles efficace (Mondada 2018); mais parfois, des situations conflictuelles surgissent, comme à l’hôpital par exemple, où des femmes me disaient ne pas vouloir être assisté.e.s de membres du personnel s’identifiant comme Mahorais.e.s, de peur que la confidentialité de leur dossier médical ne soit brisée. Elles préféreraient ne recourir qu’aux gestes, en espérant être comprises – et en renonçant de fait à comprendre une bonne partie de ce qu’on leur dirait.

### **De la « lutte contre l'illettrisme » à l'enseignement de littéracies multilingues ?**

Si l'illettrisme existe bel et bien à Mayotte, comme dans d'autres régions de France, il faut néanmoins le décrire de façon précise : qu'une population entière se retrouve en difficulté linguistique par le fait d'un rattachement politique ne tient ni au manque de volonté ni au manque de compétence de ses locuteur.e.s. La tradition littéracique à Mayotte est souvent invisibilisée par ses praticien.ne.s elles/eux-mêmes, qui n'y voient alors plus que la survivance d'habitudes dont il faudrait soudainement se défaire en passant au français désormais langue officielle. Pourtant, la recherche en linguistique appliquée de ces dernières décennies a produit des résultats stabilisés : le recours aux compétences linguistiques déjà existant.e.s chez les apprenant.e.s est un gage de réussite dans le processus d'apprentissage (James & Garrett 1991). Les représentations négatives associées aux pratiques linguistiques traditionnelles néanmoins, et en particulier le danger qu'elles sont censées représenter pour une unité nationale tout entière construite sur la centralité de la langue française, retardent leur prise en compte dans les lieux d'enseignement du français, pour les enfants comme pour les adultes. Le registre guerrier et anxiogène de la « lutte » contre l'illettrisme pourrait pourtant être remplacé, de façon pragmatique, par celui de la « construction » de compétences littéraciques multilingues, à partir de l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose actuellement la population mahoraise.

#### Bibliographie

Blommaert Jan, Lies Creve & Evita Willaert, « On being declared illiterate: Language-ideological disqualification », in *Dutch classes for immigrants in Belgium. Language & Communication* 26(1), 2006, . 34–54. doi:10.1016/j.langcom.2005.03.004.

- Deleu Yohann, « Le bilinguisme doit être une force pour nous », *Le journal de Mayotte*. <https://lejournaldemayotte.yt/la-bilinguisme-doit-etre-une-force-pour-nous/> (publié en ligne le 12 novembre 2017), 2017.
- Dhume-Sonzogni Fabrice, *Communautarisme : enquête sur une chimère du nationalisme français*, Paris, Demopolis, 2016.
- Duchêne Alexandre & Monica Heller, *Discourses of endangerment: ideology and interest in the defence of languages*, New York, Continuum, 2008.
- Hyst Jean-Jacques, Michèle André, Christian Cointat & Yves Détraigne, *Départementalisation de Mayotte : sortir de l'ambiguïté, faire face aux responsabilités*, Paris, Sénat. <https://www.senat.fr/rap/r08-115/r08-115.html>, . 2008
- James Carl & Peter Garrett, *Language Awareness in the Classroom*, Harlow, Longman, 1991.
- Lafon Michel, Le système Kamar-Eddine : une tentative originale d'écriture du comorien en graphie arabe. *Ya Mkobe* 14–15. 29–48, 2007.
- Lahire Bernard, *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005.
- Latouche Serge, « Déculturation ou sous-développement », in *Revue Tiers Monde* 25(97). 43–58, 1984.
- Lefevre Marianne, « Langue, terre et territoire en Corse », in *Hérodote* (105). 38–59. doi:10.3917/her.105.0038, 2002.
- Lemercie, Elise, Valelia Muni Toke & Élise Palomares, « Les Outre-mer français. Regards ethnographiques sur une catégorie politique », in *Terrains & Travaux* (24). 5–38, 2014.
- Lemercier Élise, Elise Palomares, Myriam Alaoui Hachimi, Condro Mlaili, François Féliu, Violaine Girard & Valelia Muni Toke, « Définition, différenciation et ciblage des populations en danger/dangereuses à Mayotte (Dicibl) », *Rapport de recherche*. DREES-MiRe, CNAF, 2018.
- Mondada Lorenza, « Bricolage linguistique et dissolution des frontières linguistiques à la douane », in Auzanneau Michelle & Greco Luca (eds.), *Dessiner les frontières*, 171–196. Lyon, ENS Éditions, 2018.
- Muni Toke Valelia, *La grammaire nationale selon Damourette et Pichon (1911-1939). L'invention du locuteur*. Lyon, ENS Éditions, 2013.
- Muni Toke Valelia, « La métaphore des 'langues partenaires' ou les langues vues par l'Etat », in Matthey Marinette & Conti Virginie (eds.), *Cohabitation des langues et politique linguistique. La notion de 'langue partenaire'* 63–76, Neuchâtel, Suisse: Délégation à la langue française, 2015.
- Muni Toke, Valelia, « Au tribunal. Définition, différenciation et ciblage des populations en danger/dangereuses à Mayotte (Dicibl) », *Rapport de recherche*, 81–88. Paris: DREES-MiRe, CNAF, 2018.
- Zingoula Richard, *Du kikongo au shimaore en passant par le français*, Saint-Denis: Editions Publibook, 1970.

## IV. – Stratégies pédagogiques



**Jacques BERNARDIN**  
**Circeft-ESCOL Université Paris 8, Président du GFEN**

## Quelle approche des apprentissages ?

---

### Mise en perspective historique

Certains discours catastrophistes ont pu agiter l'illettrisme comme symptôme d'une dégradation croissante du système scolaire. Les jeunes d'aujourd'hui maîtriseraient moins l'écrit que leurs aînés. Qu'en est-il exactement ? Il faut toujours considérer les chiffres avec prudence, dès lors qu'ils sont établis selon des critères qui peuvent varier. Néanmoins, les données officielles indiquent des tendances récurrentes :

*Une baisse régulière du taux d'illettrisme.* En 2002, cela concernait 12% des adultes, 9 % en 2004 et seulement 7 % en 2011-12 (soit 2,5 millions de personnes). Bien sûr, les moyennes écrasent les disparités régionales. Ainsi, en Picardie ou dans le Nord –Pas-de-Calais, ce chiffre s'élève à 11 %. *A la Réunion, cela concernerait 10 % de la population, soit 116.000 personnes ;*

*Les jeunes sont moins touchés que leurs aînés.* Plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme ont plus de 45 ans. On constate un taux graduellement moins important selon les tranches d'âge : 12 % des 56-65 ans, 7,5 % des 36-45 ans et 4 % des 18-25 ans. Tendances parallèles aux sorties précoces du système scolaire, qui n'ont cessé de reculer (de plus de 40 % en 1978 à 9,3 % en 2015, soit plus de quatre fois moins)<sup>31</sup>.

Les difficultés face à l'écrit ont fortement corrélées à l'origine sociale des personnes qu'elles concernent, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. La permanence historique de cette réalité invite à une mise en perspective pour tenter d'en saisir les raisons.

Au-delà du code symbolique, quelles sont les **caractéristiques de la culture écrite** ? Quels sont les **obstacles récurrents** rencontrés par les apprenants (qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes), notamment par ceux en sont culturellement éloignés ? Tenter d'en cerner les **causes**, c'est se donner les moyens d'**éclairer l'action**. En effet, celle-ci ne parvient pas

---

<sup>31</sup>Cf. *L'Etat de l'École N°26*, MENESR, décembre 2016.

toujours - malgré l'indéniable investissement des acteurs – à obtenir les effets attendus. Brossons un rapide inventaire critique des réponses usuelles apportées aux difficultés.

## Comment répond-on aux difficultés ?

Les travaux de recherche sur les processus de différenciation<sup>32</sup> comme les rapports successifs de l'Inspection Générale, sur l'éducation prioritaire<sup>33</sup> ou les divers dispositifs d'aide<sup>34</sup>, pointent ce qui joue en défaveur des élèves fragiles. Ainsi, on constate une fréquence de catégories de perception et de jugement amenant à des réponses supposées de « bon sens » mais aux effets redoutables :

Le regard sur les apprentis : une vision déficitaire des apprenants, dont on pense qu'ils « manquent de... » vocabulaire, culture, attention, motivation, attention, concentration, autonomie, voire qui sont désignés comme « dys... » ;

Les situations d'apprentissage : une tendance à simplifier et à segmenter les tâches, avec un guidage au pas à pas pour ceux qui sont jugés « fragiles », avec une prévalence de la dimension technique et procédurale « **au détriment des dimensions patrimoniales, culturelles, cognitives, subjectives** (surtout en lecture et en production d'écrits) »<sup>35</sup> ;

Les modalités de travail : peu variées et excessivement individualisées, au risque de minorer les sollicitations, d'interactions qui tendent davantage à la réalisation des tâches qu'à la compréhension de ce qui en est au cœur ; modalités de travail qui condamnent l'apprenti à la répétition ou à l'abandon et entretiennent la dépendance à l'expert ;

La stratégie éducative : s'inscrit dans une logique de réparation, de rattrapage, de remédiation qui apparaît sans fin dès lors que les difficultés s'accumulent et s'enkystent.

*A contrario*, d'autres pratiques s'appuient sur une vision haute des apprenants, des **attentes positives** et cherchent à identifier et valoriser leurs ressources. Les situations d'apprentissage ont un enjeu plus clairement perçu,

---

<sup>32</sup> Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon [dir.] (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, PUR.

<sup>33</sup> Anne Armand & Béatrice Gille (2007), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Présentation du rapport IGEN-IGAENR d'oct. 2006, Journée nationale OZP.

<sup>34</sup> Viviane Bouysse, Ghislaine Desbuissons, Jean Vogler [dir.] (2010), *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*, Rapport N° 114, IGEN-IGAENR, oct. 2010.

<sup>35</sup> Yves Cristofari, Rémy Sueur [dir.] (2014), *Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogiques*, IGEN-IGAENR, juin 2014, p. 42.

préservent une certaine **épaisseur culturelle et cognitive**, incarnant l'ambition éducative des éducateurs. Propres à mobiliser l'ensemble de l'expérience, des compétences et acquis de chacun, ces situations jouent des **interactions entre pairs** pour dépasser les obstacles, parvenir à une résolution conjointe et à une compréhension partagée. Solidarité dans les apprentissages qui œuvrent au dépassement pour chacun, visant ici moins un impossible rattrapage qu'un **renversement du rapport au savoir et à l'écrit** : découverte de capacités insoupçonnées, des pouvoirs de l'écrit, dévoilement des indices et stratégies opératoires convergent à cet effet, visant l'autodidaxie.

## Les caractéristiques de la culture écrite

La culture écrite n'a pas toujours existé et n'est pas universelle. Elle est redevable à tout un processus historique qui en a progressivement aménagé les formes et les usages, sur la base des besoins sociaux auxquels elle devait répondre. Ainsi, la culture écrite comprend à la fois :

des **supports** variés (textes, schémas, plans, cartes) au service de diverses **fonctions**, propres à légitimer, à donner sens à l'apprentissage en le finalisant ;

un **code graphique**, dont l'évidence n'est qu'apparente, constitué d'un noyau, le principe alphabétique (codage des sons des mots, que l'humanité a mis plus de 2.200 ans à imaginer), auquel s'ajoutent diverses marques codant le sens (morphologie lexicale, marques syntaxiques), codification orthographique qui a exigé 2.500 ans de plus, parachevant ce qui est désormais un *pluri*-système) ;

des **pratiques langagières** spécifiques, distinctes de l'oral, permettant la communication à distance mais exigeant une autonomie des textes et une capacité du lecteur/scripteur à composer avec l'absence de l'autre.

Ensemble qui exige et sert tout à la fois un **mode de pensée** à distance de l'expérience, au service d'« une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite »<sup>36</sup>.

Accéder à la « raison graphique »<sup>37</sup>, ce fut une mutation anthropologique pour l'humanité, c'est une révolution du rapport à l'expérience familière pour qui

---

<sup>36</sup> Bernard Lahire (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, p. 39.

<sup>37</sup> Jack Goody (1977), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, (trad. Fr. 1979), Paris, Ed. de Minuit.

s'y aventure!... Et d'autant plus pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'initiations précoces et fréquentes, d'une « *imprégnation diffuse* » de la culture écrite grâce à leurs proches<sup>38</sup>. Explorons quelques points délicats...

### 3.1. *Les obstacles récurrents*

Les aspects techniques éclipsent parfois cette question. Or, l'engagement dans un apprentissage est d'autant plus fort qu'il est soutenu par des motifs qui le légitiment : quels bénéfices puis-je en tirer ? **Le projet d'apprendre** est un premier objectif, d'ordre culturel (et identitaire).

Comprendre le principe alphabétique et, plus encore, l'organisation du **pluri-système graphique** ne va pas de soi, quel que soit l'âge: c'est un deuxième objectif, d'ordre conceptuel.

Au-delà, certains peinent à lire aisément, à comprendre. Difficulté à « faire sens » lorsqu'ils lisent, mais aussi lorsqu'ils écrivent. Qu'exige la **situation de communication écrite**? Nécessité alors d'un éclaircissement d'ordre langagier, concernant les procédures et stratégies à mettre en œuvre.

## **Le projet d'apprendre**

### 4.1. *Les ressorts de l'implication*

Plusieurs histoires d'autodidactes montrent que « l'apprentissage de la lecture s'appuie beaucoup plus sur des questionnements pré ou extra-scolaires liés à la découverte (...) de problèmes qui tiennent à la difficile compréhension de l'ordre du monde... que sur un apprentissage scolaire »<sup>39</sup>. C'est donc **l'ouverture de l'horizon d'attentes** qui « pousse » à apprendre... Pour certains adultes, c'est l'espoir d'une qualification professionnelle, d'une autonomie au quotidien et/ou l'envie de pouvoir aider leurs propres enfants à faire leurs devoirs.

Ainsi l'expérience menée avec des jeunes de CAT pendant deux ans. S'ils désiraient apprendre, c'était pour échapper aux structures spécialisées ainsi qu'au cocon aménagé par leurs parents pour les protéger (dans une association nommée « Vers l'autonomie » !). Ils souhaitaient s'émanciper des tutelles administratives et familiales, s'ouvrir au monde. Passer le permis de conduire, se former pour changer d'univers professionnel, accéder à des

---

<sup>38</sup> Bernard Lahire (2012), « Comment la famille transmet l'ordre inégal des choses », *Observatoire des inégalités*, Janvier 2012 (Article adapté de la revue « *Regards croisés sur l'économie* N°7, mai 2010).

<sup>39</sup> Roger Chartier[dir.] (1993), *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, pp. 278-279. Il fait alors référence à la contribution de Jean Hébrard « L'autodidaxie exemplaire. Comment Jamerey-Duval apprit-il à lire ? », pp. 29-80.

logements... et pouvoir vivre en couples : ces objectifs ont été les facteurs principaux de leur mobilisation, qui les ont aidés à persévérer envers et contre tous...

On apprend vraiment ce dont on a besoin, en fonction d'un projet explicite ou implicite. Lorsqu'on lit un article traitant d'un domaine inconnu et hors de nos préoccupations, on met un temps infini à lire, déchiffrage dont on ne retient rien. Ainsi, des apprentissages coupés de sens se dégradent peu à peu, faute d'intérêt et d'usage<sup>40</sup>. Du point de vue de certains élèves, lire, « *ça prend du temps* » ; « *Ça sert à rien* » ; « *C'est ennuyeux* »<sup>41</sup>. De nombreuses enquêtes réalisées auprès d'élèves de l'élémentaire mais aussi de collègue ont révélé un grand flou d'un nombre conséquent d'entre eux quant aux usages de l'écrit, notamment en éducation prioritaire... Comment l'expliquer dans un monde saturé d'écrits ?

#### 4.2. Les pratiques faisant référence

##### 4.2.1. Des usages « invisibles »... car jugées illégitimes.

Serait-ce la preuve d'une absence de lecture dans certaines familles ? En fait, dans les milieux populaires, on lit/écrit bien plus qu'on ne l'avoue : on note l'heure du rendez-vous ; on consulte le programme TV ; on recherche les promotions dans le prospectus ; on explore les petites annonces dans le journal... mais cela n'est pas reconnu comme « lecture ». En effet, incorporée aux situations, la lecture est une **pratique qui s'ignore comme telle**<sup>42</sup>, qui s'efface devant l'intention qu'elle sert. D'autant plus qu'il est socialement - car scolairement - entendu que lire, ça ne peut être que lire un « vrai » livre, et plutôt un roman qu'un manuel de bricolage ou des recettes de cuisine<sup>43</sup>. Difficile pour les enfants d'identifier comme actes de lecture des **activités « invisibles »** pour leurs aînés.

##### 4.2.2. Valeur et usages de l'écrit

- **Lire**, « **ça prend du temps** ». Comme le remarquait Bourdieu (1993), « on finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut parler de

---

<sup>40</sup> Jean Biarnès (1990), « La problématique de l'illettrisme », Revue l'ERRE n° 7, FNAREN, sept. 1990, pp 4-9.

<sup>41</sup> Propos d'élèves de CE1 (Cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année), Meaux.

<sup>42</sup> Cf. Bernard Lahire (1993), *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.

<sup>43</sup> Pierre Bourdieu (1993), « (...) les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité (...) qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? » (« La lecture : une pratique culturelle », dans Roger Chartier [dir.] *Pratiques de la lecture*, op. cit., pp. 273-274.

lectures sans avoir l'air prétentieux » et que pour lire, il faut « avoir du temps à ne rien faire ». Perçue seulement comme « passe-temps », la lecture peut être affectée d'un **coefficient négatif**, heurtant la culture du travail.

- **Des lectures « utiles »**... Le sociologue constate un invariant quels que soient les textes investis (journaux, revues ou livres) : « la volonté objective d'**ancrage des textes (...) dans un espace connu, vécu**, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou **dans le 'réel'** »<sup>44</sup>. Autrement dit, une préférence pour les histoires « vraies », « réelles », « terre à terre » (ou écrites comme si elles étaient vraies) ; un intérêt pour les documentaires, les biographies ou autobiographies ainsi qu'une familiarité avec certains outils, les dictionnaires et les encyclopédies, fréquemment consultés. En matière de lectures, les hommes sont plus intéressés par les **lectures courtes, feuilletées, d'informations**, et plus réticents vis-à-vis des lectures longues de romans<sup>45</sup>.

- **La lecture du soir**. Outre les problèmes matériels ou culturels (cela suppose d'avoir du temps, de disposer d'ouvrages adéquats et de maîtriser soi-même la lecture), tout le monde n'attribue pas le même sens à cette pratique. Pour certains parents, il apparaît en effet plus utile d'apprendre les lettres et les rudiments de la combinatoire que de lire des livres aux jeunes enfants, jugés « *trop petits pour comprendre* ». Conception des capacités de l'enfant mais aussi d'un apprentissage pensé moins comme acculturation que comme technique les amenant à juger la fréquentation du livre inutile « *tant qu'il ne sait pas lire* ». Malentendu sur l'importance d'une expérience culturelle précoce.

#### 4.3. Et à l'école ?

Si on peut s'interroger sur la valeur et les usages de l'écrit dans l'entourage familial, cela questionne aussi les pratiques scolaires. Le rapport de l'Inspection générale de juin 2013<sup>46</sup> note ces caractéristiques au Cycle 2, « **prégnance des aspects techniques (déchiffrage) qui éclipsent les aspects culturels**. Peu d'ouvrages de littérature de jeunesse sont lus de manière approfondie (p. 11-12). Les maîtres lisent peu de textes consistants qui exigeraient des élèves une écoute rigoureuse et justifierait des échanges permettant d'en élucider le sens, de confronter des interprétations ». On regrette

---

<sup>44</sup> Bernard Lahire (1993), *La Raison des plus faibles*, op. cit., p. 105.

<sup>45</sup> Ex. Propos d'élève de CE2 (Sartrouville, 2001) : « Maman lit des choses qui font peur comme « L'ange de l'enfer », et « Je te tuerai de mes mains nues » ou des choses romantiques comme « A minuit dans le garage » et « L'amour d'un ange » ; papa lit des livres de 4 x 4, de portables, de DVD ».

<sup>46</sup> Philippe Claus, Viviane Bouysse et al. (2013), *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, Rapport n° 201-066*, MEN-IGEN, juin 2013.

**l'absence « d'ouvrages documentaires à la portée des élèves permettraient d'élargir la gamme des textes lus, trop souvent fictionnels »** (p.10).

Selon l'étude *Lire-écrire au CP* de 2015, les **pratiques d'acculturation** sont un des facteurs les plus discriminants. Elles comprennent : lecture d'albums en classe, coins-lecture, fréquentation d'une bibliothèque, participation à un projet culturel, abonnement à une revue... Alors que la lecture d'album contribue le plus aux progrès, seul « un tiers des classes pratique la lecture offerte de façon régulière. Deux enseignants sur trois font peu varier les supports. »<sup>47</sup>

## L'accès au système écrit

Les apprentis doivent s'approprier un système symbolique fondé sur le principe alphabétique. Or, celui-ci n'est pas si « transparent » qu'il suffirait d'une explication adéquate pour le comprendre. Loin d'être une simple affaire d'appropriation d'une technique élémentaire, c'est en termes de **conquête conceptuelle** que les psycholinguistes nous invitent à penser l'apprentissage<sup>48</sup>. Si le fonctionnement de l'écrit est devenu évident pour le lettré, certains apprentis résistent à cette évidence.

### 5.1. La conscience phonologique

Si bien des enfants peinent, c'est parce que cela exige un bouleversement de leurs idées sur l'écrit. Ainsi par exemple, le mot « ours » n'est pas si gros, bien moins que le mot « coccinelle »... à l'encontre de la logique initiale qui amène les novices à penser le contraire.

Certains ont du mal à « entendre les sons », peinent à segmenter les syllabes, à analyser la chaîne sonore. Si les mots « ours », « poule » et « loup » ont à voir (catégorie « animaux »), ils n'ont par contre – de leur point de vue - rien de commun avec « roue » ou « chou ». Comment expliquer cette insensibilité aux dimensions sonores du langage ? Ils semblent déstabilisés par cet usage étrange du langage : considérer les mots dans leur matérialité, ce qui rompt avec leur pratique usuelle de l'oral.

#### 5.1.1. Une hypothèse explicative : Les pratiques d'usage en famille

---

<sup>47</sup> Roland Goigoux[Coord.] (sept. 2015), *Lire et écrire au CP. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Ifé-ENS de Lyon.

<sup>48</sup> Emilia Ferreiro (2000), *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Education.

Dans les familles populaires, la communication verbale ne vise pas à apprendre des mots et des choses (comme dans les familles de classes moyennes et supérieures ou d'enseignants, qui transforment la sortie au supermarché en leçon de vocabulaire !) mais à maintenir les réseaux de sociabilité. La parole se prend rarement pour fin, n'est pas séparée des pratiques qu'elle accompagne, sans attention particulière aux formes de l'expression, à la correction et à la précision de ce qui est dit<sup>49</sup>. « *La fonction du langage réside dans son efficacité pratique au sein de situations où il est ignoré comme tel* »<sup>50</sup>, autrement dit, les locuteurs interagissent dans une certaine « **inconscience** » **de la langue**. Or, non seulement la précision dans l'usage de langue et l'habitude des formulations achevées sont des attendus scolaires (être explicite et « faire des phrases ») mais l'attention au langage prépare à aborder l'écrit.

#### 5.1.2. Un rapport pragmatique au langage

Utilisée dans l'ici et maintenant des situations où la signification prévaut, les mots, les phrases, les énoncés valent essentiellement pour leur signification.

Invités à poursuivre la suite amorcée par les mots « ami », « petit », « souris », un élève propose « lit », mais un autre « rat »... ne pouvant se détacher du sens du dernier mot cité.

En grammaire, « il pleut » : est-ce une phrase affirmative ou négative ? L'un répond que ça dépend du temps ! En conjugaison, quel est le futur de « je baille », un élève propose : « Je dors » !

Autant d'indices d'une extrême difficulté à s'extirper d'un rapport pragmatique au langage.

#### 5.1.3. De l'usage du langage à l'étude de la langue

Pour accéder au système écrit, il faut « *objectiver la langue (...) la transformer en objet de réflexion* »<sup>51</sup>: la mettre à distance, devenir attentif à ses aspects formels indépendamment du contenu, que ce soit pour saisir la dimension sonore du langage, la spécificité de la segmentation écrite, les relations phonies/graphies ou repérer des régularités morphologiques. Autrement dit, il faut **quitter la posture d'utilisateur pour adopter celle de grammairien**, passer de l'exercice du langage à la conscience de la langue... ce à quoi tous les enfants n'ont pas été également entraînés.

---

<sup>49</sup> Daniel Thin (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon, PUL, pp. 83-84.

<sup>50</sup> Bernard Lahire (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p.111.

<sup>51</sup> Emilia Ferreiro (2000), *L'écriture avant la lettre*, op. cit., p. 231.

## Construire la posture de lecteur

Il est désormais entendu que lire, c'est comprendre. Et qui plus est, des textes divers, dans une pluralité d'usages: on ne lit pas le dictionnaire comme le roman ou la revue du dentiste. Les modalités de lecture varient selon l'enjeu: lecture intensive de la notice, survol des mails, lecture de recherche pour se documenter, etc. Plus encore, la multiplicité des écrits exige des compétences critiques. Or, jusqu'au collège et parfois au-delà, les enseignants témoignent d'élèves en mesure d'oraliser correctement les textes lus, mais qui peinent à les comprendre, à en extraire les idées principales et à en faire un résumé.

### 6.1. *Les problèmes de compréhension*

L'hypothèse de malentendus (Ex. de propos d'élèves de CP / CE1 / Cycle 3)

Les plus jeunes pensent que lire, c'est raconter, commenter les illustrations. D'autres pensent que c'est apprendre chacun des mots et les redire (sur sollicitation de la mémoire et dépendance à l'expert) ; d'autres encore pensent qu'il suffit d'identifier les graphèmes et de décoder chacun de mots, au risque d'un déchiffrement intensif et exclusif, laborieux et peu productif.

### 6.2. *Procédures et stratégies de traitement de l'écrit*

Outre l'insuffisante automatisation de procédures de bas niveau ou les limites de vocabulaire, les difficultés proviennent d'un manque de souplesse, d'adaptabilité des stratégies de lecture et d'accès à la compréhension. Plusieurs tendances caractérisent les lecteurs précaires : centration excessive sur le code et stratégie de lecture linéaire ; passivité face au texte ; insuffisante prise en compte d'indices clés (ponctuation, indices orthographiques) ; contrôle métacognitif insuffisant de leur activité<sup>52</sup>.

Certains élèves progressent mot à mot. Ils agissent face au texte comme face à la phrase, comme s'il suffisait d'en décoder tous les mots pour le comprendre. Dès lors que le texte a une certaine longueur, faute d'avoir ménagé des étapes intermédiaires de récapitulation faisant lien, la compréhension ne peut être que locale, appuyée sur des réminiscences fragmentaires, au risque de dérapages sémantiques. Et faute d'être travaillés et explicités, ces modes de lecture perdurent jusqu'au collège<sup>53</sup> voire au-delà.

---

<sup>52</sup> Cf. Revue *Repères* n°35 (2007), « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », Paris, INRP.

<sup>53</sup> Roland Goigoux (2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI.

Ainsi, travaillant avec des adultes, Jean-Marie Besse constate que des procédures coexistent (nomination de lettres, début de déchiffrement, reconnaissance globale de mots, hypothèses sur la signification du texte), mais sont peu ou mal coordonnées. Il constate une « *difficulté à **articuler des informations de nature diverse (code, signification, contexte linguistique, nature du support de l'écrit), à **agencer des procédures, à **adapter une stratégie efficace******* » pour élaborer la signification<sup>54</sup>.

### 6.3. L'effet des pratiques d'enseignement ?

L'IGEN note en 2006 qu'au cycle 2, « Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son **décodage** (...) le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé » (p. 6). Celui de juin 2013 : « **la découverte de textes** n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives des différents niveaux qui la constituent (p.11) ». Au cycle 3, « la compréhension n'est guère enseignée » au-delà des questionnaires (p. 20).

Selon l'étude « Lire-écrire au CP » de 2015, si le code est enseigné au moins 3 H par semaine au CP, seulement 15,5 % du temps global est consacré à la compréhension (68 mn par semaine), de 30 mn à 2 H selon les classes (quatre fois plus)<sup>55</sup>. Près de la moitié de ce temps est consacré à la **vérification, individuelle et par écrit**, au détriment du temps consacré à son apprentissage : « *l'élaboration du sens est laissée aux élèves seuls, alors qu'on sait qu'elle est largement liée au bagage culturel* ».

### 6.4. L'étrangeté de la situation langagière écrite(versant réception)

A l'oral, l'enfant régule l'intercompréhension au fur et à mesure de l'échange. On s'entend à demi-mots... Rien de tel avec l'écrit. Adressé à un interlocuteur absent, ne partageant pas forcément le même univers de référence, l'écrit exige un discours plus explicite et fonctionne avec une autre économie linguistique : un vocabulaire plus précis, des phrases complètes et structurées, une architecture plus exigeante du texte pour en assurer la cohérence. Face à l'écrit, le lecteur se trouve seul devant une construction formelle, un discours « *auto-suffisant (...) discours-monologue avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré* »<sup>56</sup> et doit donc s'impliquer dans

---

<sup>54</sup> Jean-Marie Besse (1992), « Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté », dans Jean-Marie Besse, Marie-Madeleine de Gaulmyn, Dominique Ginot, Bernard Lahire[dir.], *L'« illettrisme » en questions*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 154-155.

<sup>55</sup> Roland Goigoux[Coord.] (sept. 2015), *Lire et écrire au CP.*, op. cit., p. 400.

<sup>56</sup> Lev S. Vygotski (1985). *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, p. 260.

l'élaboration du sens, reconstituer le scénario imaginé par l'auteur, s'immerger dans l'univers qu'il a créé, faute de quoi le texte reste à l'état de « lettres mortes ». Or, ces élèves ont « *du mal tout à la fois à produire du sens sans dialogues, face à un monologue figé, et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture* »<sup>57</sup>.

Pourquoi certains ont-ils plus de facilité ? Des études ont montré que c'est dans les milieux où les parents sont dotés des plus forts diplômes que les échanges sont les plus fréquents et précis sur les problèmes de lecture. Certains enfants sont très jeunes incités par leurs parents à préciser leurs propos et bénéficient de fréquents échanges autour des livres lus, ce qui double l'initiation à la langue de l'écrit d'un accompagnement de la compréhension. Certains arrivent ainsi à l'école en étant plus familiarisés que d'autres aux démarches discursives adéquates à ce traitement des énoncés.

A l'oral, le ton de la voix et le contexte permettent de saisir la sincérité ou l'ironie, mais à l'écrit ? Ce qui est lu est-il à comprendre au sens littéral ou pas ? Pour le savoir, il est nécessaire d'identifier les éléments qui en rendent compte, tels les verbes indiquant les intentions des locuteurs, la ponctuation et les autres signes qui structurent les énoncés. Si lire, c'est en partie « *affronter l'inexprimé* », la lecture « *consiste en une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles* »<sup>58</sup>. Or, les faibles lecteurs « n'interrogent pas le texte », négligent les indices graphiques porteurs de sens.

Les modalités d'apprentissage sont-elles de nature à lever les difficultés ? Rien n'est moins sûr, quand chacun reste seul face à sa tâche, quand les contrôles s'exercent toujours *a posteriori*, quand les questions ne portent que sur des éléments ponctuels ou explicites, n'appelant pas – ou trop peu – le lecteur à relire, mettre en lien pour interpréter, réfléchir à l'implicite et aux non-dits, quand les réponses n'appellent pas au débat interprétatif nécessitant un retour scrupuleux et exigeant au texte ou bien encore quand on ne sollicite jamais l'avis du lecteur...

---

<sup>57</sup> Bernard Lahire (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, op. cit., p.121.

<sup>58</sup> David R. Olson (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz, p. 302.



**Thierry LALLEMAND,**  
**IEN Saint-Denis 2, Académie de La Réunion**

## **Une recherche-action en cours**

---

La Circonscription de Saint-Denis 2 se fixe comme objectif de favoriser la réussite de tous les élèves.

Un des axes prioritaires du projet de circonscription consiste en l'amélioration des compétences en lecture.

### **Présentation de la Circonscription**

Elle se compose de cinq réseaux scolaires dont deux réseaux en REP + (réseau Mahé Labourdonnais et réseau du Chaudron), un réseau en REP (réseau les Alizés) et de deux réseaux hors éducation prioritaire (réseau Emile Hugot et réseau Bois de Néfles).

La Circonscription de Saint-Denis 2 s'étend sur la partie Est de la commune de Saint-Denis et comprend les quartiers suivants : La Bretagne, Primat, Le Chaudron, Le Moufia et Bois de Néfles.

Elle compte :

- 340 enseignants

- 6 214 élèves

- 24 écoles dont : 8 écoles élémentaires, 7 écoles primaires et 9 écoles maternelles

Il a été constaté lors des inspections individuelles dans les classes ainsi que dans les résultats aux évaluations académiques, des compétences fragiles en lecture chez les élèves.

Une des priorités de la Circonscription est de pouvoir outiller chaque enseignant pour mener à bien un travail progressif de renforcement des compétences de lecture en faveur des élèves en difficulté.

### **Des actions développées en lecture**

En lecture, une action sur le décodage et l'identification des mots s'est progressivement mise en place sur l'ensemble des 24 écoles et des 5 collèges. Il s'agit des dispositifs OURA-LEC et ELFE/FLUENCE élaborés par le groupe Cognisciences.

Parallèlement une autre action sur la compréhension se développe sur un des réseaux de la circonscription. Il s'agit de TACIT, un didacticiel qui permet d'entraîner l'élève à la compréhension implicite et développer ses compétences en lecture.

Des démarches s'appuyant sur des outils sur la compréhension sont menées sur l'ensemble de la circonscription.

Un certain nombre de méthodes permettant un travail sur la compréhension font l'objet d'expérimentation dans les classes.

## **Dispositif OURA-LEC**

### *L'outil*

OURA est un outil de repérage des acquis de lecture des élèves en CP élaboré par le groupe Cognisciences, c'est un indicateur de l'évolution de l'acquisition de la lecture.

Cet outil s'adresse aux classes de CP dont les enseignants souhaitent s'engager dans la démarche.

L'objectif est de repérer les difficultés d'acquisition du décodage tout au long de la première année d'apprentissage de la lecture pour mettre en place des actions préventives.

Il évalue les acquisitions des élèves à quatre moments clés de l'année scolaire : septembre, décembre, avril et juin.

Il permet de suivre individuellement la progression de chaque enfant afin de s'adapter à son rythme mais aussi de renforcer l'apprentissage dès que cela apparaît nécessaire.

### *Objectifs*

Il permet de connaître les acquis des élèves tout au long de l'année scolaire, de repérer les difficultés persistantes, d'y remédier en classe, de s'adapter au rythme particulier de chaque élève.

Il donne des indicateurs précis à l'enseignant afin qu'il puisse adapter son enseignement et apporter les aides nécessaires.

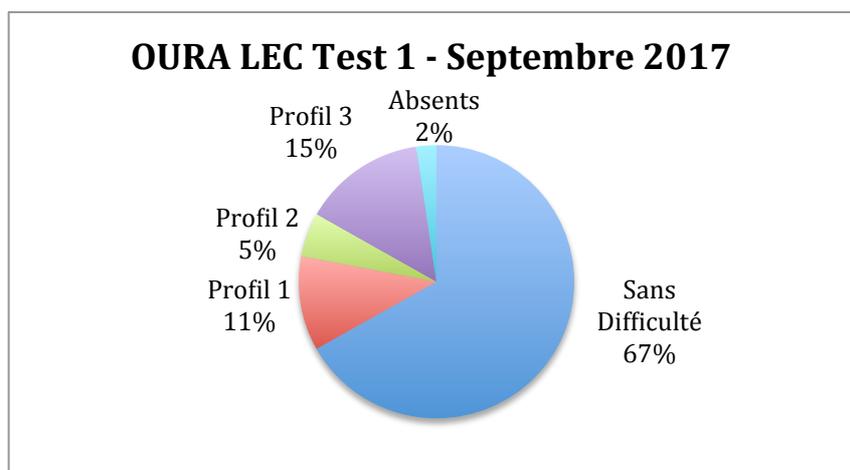
### Passation

Les classes de CP des cinq réseaux de la circonscription sont évaluées suivant le calendrier des tests.

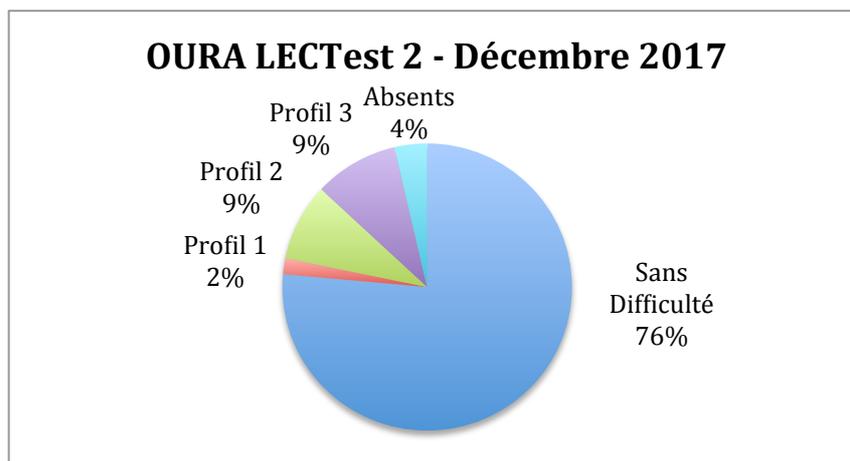
Le 1er se déroule au cours de la 1ère quinzaine du mois de septembre, le 2ème test au cours de la 1ère quinzaine du mois de décembre, le 3ème test au cours de la 1ère quinzaine du mois d'avril et le dernier test se fait au cours de la 1ère quinzaine du mois de juin.

La passation de ces tests est réalisée par les coordonnateurs des réseaux en collaboration avec les enseignants P.D.M.Q.D.C. (Plus De Maître Que De Classe) et le maître E (R.A.S.E.D.) pour le réseau du Bois de Nèfles.

### Résultats



Parmi les 849 élèves de CP, 67 % d'entre eux en début d'année scolaire étaient sans difficulté et 31 % étaient en difficulté.



Au mois de décembre 2017 sur l'ensemble des élèves, le pourcentage d'élèves sans difficulté a augmenté. En effet, il était de 67 % au mois de septembre. Il est de 76 % au mois de décembre. Il augmente ainsi de 9 %.

Au mois de septembre 2017, 31 % des élèves étaient en difficulté. Au mois de décembre 20 % des élèves ont des difficultés. Le pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture a baissé de 11 % entre les deux moments d'évaluation.

## **Dispositif ELFE/FLUENCE**

### *L'outil*

ELFE est un outil de repérage du niveau d'automatisation du déchiffrage (Evaluation de la Lecture en Fluence) des élèves de la classe de CE1 à la classe de 6ème à partir de la lecture d'un texte étalonné (Le géant égoïste). Il permet de déterminer le niveau des élèves suivant trois profils : Très Faible Lecteur (TFL), Faible Lecteur (FL) et élèves en Automatisation du Déchiffrage Suffisant (ADS). A partir de cette phase diagnostique, une remédiation est proposée ; celle-ci ayant pour objectif de renforcer la fluidité de la lecture pour les élèves Faibles Lecteurs et Très Faibles Lecteurs.

La fluence se définit comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreur et avec une intonation adaptée. C'est une compétence cruciale qui permet de lire sans effort, favorisant ainsi l'accès à la compréhension.

Des travaux de recherche (Groupe Cognisciences) ont montré que la compréhension dépendait fortement des acquisitions permettant une identification précise des mots, de la vitesse de lecture ainsi que de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte. Parce que l'identification des mots chez un lecteur fluent ne nécessite pas d'effort de concentration, toute son attention peut se consacrer à la compréhension.

Des tests élaborés par le Groupe Cognisciences permettent de mesurer cette fluence.

Pour évaluer cette fluence, on s'appuie sur des textes étalonnés.

### *Objectifs*

Ce dispositif se fixe comme objectifs d'automatiser le décodage, de reconnaître rapidement les mots et d'accéder à la compréhension rapide, de phrases, de textes ne comportant pas de difficultés lexicales.

### *Passation*

L'évaluation est individuelle. Elle ne dure qu'une minute. Chaque élève lit le texte étalonné, proposé par l'enseignant à voix haute.

Ce test permet de calculer le MCLM (Mots Correctement Lus à la Minute) pour chaque élève. Ce score correspond à la longueur du texte parcouru.

#### *Organisation*

La remédiation propose un entraînement à la fluence pour les élèves repérés faibles lecteurs et très faibles lecteurs suite au test.

Pour automatiser les acquisitions et profiter d'un effet d'entraînement, les séances sont régulières et organisées dans la mesure du possible deux à trois par semaine.

Celles-ci se déroulent en petits groupes composés de quatre élèves de niveau homogène. Elles permettent d'individualiser les échanges et pour chaque élève de prendre une part active à la séance.

L'entraînement s'appuie sur un ensemble de textes variés d'une longueur et d'un niveau de difficulté croissants. Le texte choisi est adapté aux capacités des enfants et dont le niveau de langage n'est pas trop complexe. Il doit être simple tant au niveau du lexique que de son contenu.

Ce texte sera travaillé sur deux ou trois séances, à raison de deux lectures par séance, avant de passer au texte suivant.

#### *Diagnostic*

Le diagnostic a été réalisé sur l'ensemble des écoles des cinq réseaux de la Circonscription de Saint-Denis 2 et les collèges du secteur correspondant par les coordonnateurs de réseaux. Le bilan de chaque classe est transmis aux établissements afin de mettre en place la remédiation en fluence.

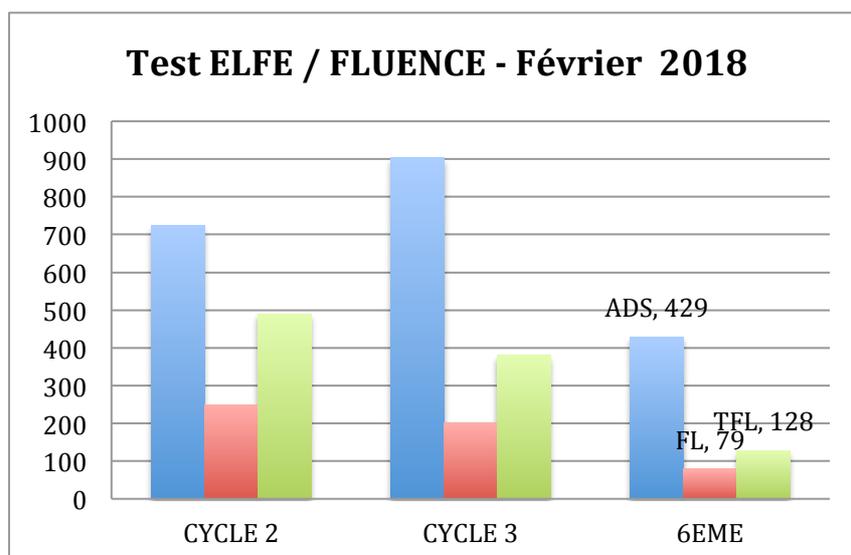
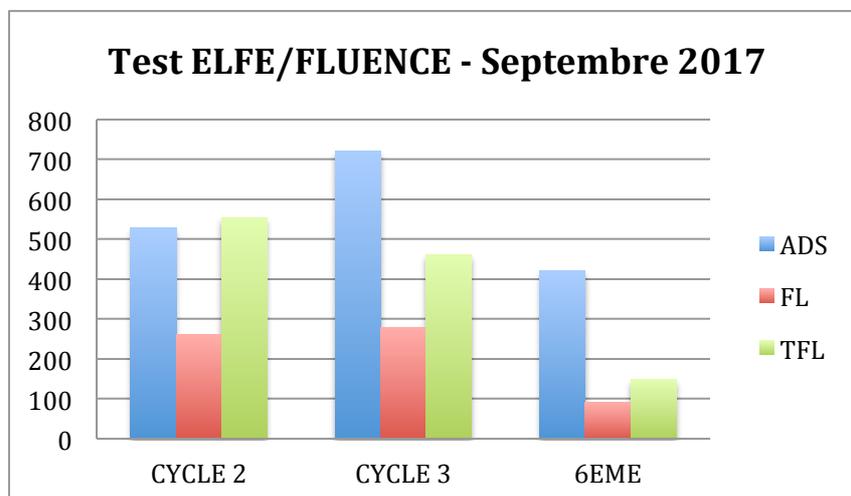
Cet accompagnement est proposé par des enseignants formés à destination des élèves repérés en difficulté.

Le suivi de cohortes d'élèves permet de voir que cet accompagnement montre une progression des compétences en lecture. Lorsqu'un élève devient fluent, l'identification des mots est de moins en moins fastidieuse : il comprend mieux, lire devient plus intéressant.

#### *Résultats*

La lecture de ces graphiques permet de voir la progression des élèves par cycle.

Le nombre d'élèves en automatisation suffisant du déchiffrage (lecteur autonome) augmente.



ADS	Automatisation du Déchiffrage Suffisant
FL	Faible Lecteur
TFL	Très Faible Lecteur

Le nombre d'élèves repérés en difficulté (profils Faible Lecteur et Très Faible Lecteur) diminue.

## Dispositif TACIT

### *L'outil*

TACIT "Testing Adaptatif de la Compréhension Implicite de Textes". C'est un didacticiel en ligne qui permet d'améliorer la compréhension en lecture et plus précisément la compréhension de l'implicite (Université de Rennes)

Des enseignants formés accompagnent les élèves sur un logiciel qui permet de passer du simple décodage à la construction du sens, même sous entendu. Il s'agit d'entraîner l'élève à « lire entre les lignes ».

TACIT se compose de plus de 1000 exercices (textes courts suivis de questions de compréhension). Ils ont été créés puis testés par plus de 2 300 élèves, puis classés en 10 niveaux, du plus facile au plus difficile. L'enseignant utilisateur commence par situer ses élèves sur cette échelle de difficulté. Dans un second temps, la richesse des exercices adaptés à chacun et l'outil informatique permettent à l'enseignant un travail en groupes de compétences et une progression adaptée à chaque élève.

### *Objectif*

Il s'agit d'améliorer la compréhension de l'implicite.

### *Passation*

Un premier test permet de classer les élèves sur 10 niveaux (de A à J), allant du plus facile au plus difficile.

Le niveau A correspond à une compréhension implicite très insuffisante. A partir du niveau E, l'élève a un niveau avancé.

### *Organisation*

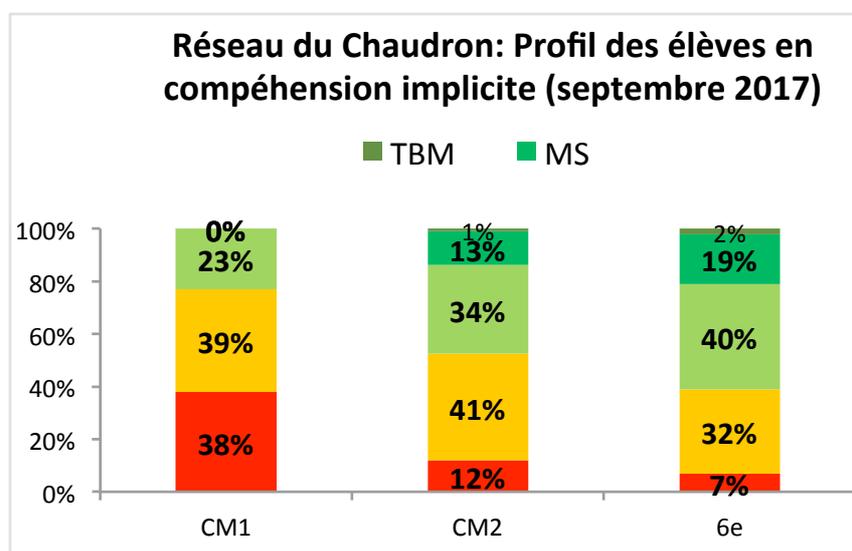
A partir de ce classement, les élèves sont répartis par niveau et peuvent travailler en groupe ou individuellement suivant une suite d'exercices ayant pour objectif de développer leur compétence en compréhension.

*Expérimentation*

C'est un outil qui est utilisé sur le réseau du Chaudron par les élèves du cycle 3 (écoles et collège).

Au delà de l'amélioration de la lecture, on observe une remotivation des élèves en difficulté. Chaque exercice, sous forme de Q.C.M., est un défi personnel qui met en jeu une activité réflexive. De déchiffreur passif, l'élève devient un lecteur en réflexion permanente : il rapproche activement ce qui est dans le texte et autour du texte. Il s'oblige à des représentations mentales et se réconcilie avec l'effort intellectuel. Progressivement, il reprend confiance en lui.

*Résultats*



	TI Très Insuffisant	I Insuffisant	S Satisfaisant	MF Maîtrise Fragile	TBM Très Bonne Maîtrise
CM1	38%	39%	23%	0%	0%
CM2	12%	41%	34%	13%	1%
6ème	7%	32%	40%	19%	2%



**Bernard GERDE**  
**Enseignant, formateur, praticien réflexif et co-fondateur du CLEPT**  
**(Collège-Lycée Élitair Pour Tous)**

## Conjuguer égalité et diversité

---

Il est toujours périlleux d'avoir à clôturer une matinée car l'esprit de l'auditoire s'échappe vers les agapes imminentes...et le temps imparti s'y fait plus contraint.

il m'est demandé d'entreprendre -chose impossible en si peu de temps - le récit de la genèse du CLEPT.

Pour quoi (en deux mots) tenter de restituer devant vous les éléments forts de cette genèse ? Pour éclairer un certain état du présent ici comme ailleurs...

- Pour partager et éventuellement engranger d'utiles expériences...

- Pour rappeler la nécessité d'œuvrer à des Utopies en actes...Ernst Bloch (philosophe allemand) parle "d'utopies concrètes" -non plus chimériques- envisagées comme porteuses d'une fonction sociale indispensable au devenir historique des sociétés.

Première des "Compétences Clefs" qu'il nous faut ensemble repérer pendant ces deux jours de travaux : L'AUDACE OPINIÂTRE !!

OSER !!

Oser sortir des sentiers battus, Oser contester le Statu Quo, Oser partir des faits pour les transformer.

"Penser, c'est Oser" prétend le Philosophe Alain...ajoutant aussitôt : "Agir c'est Oser !".

En 1995/1996 Marie-Cécile Bloch (que vous aurez l'occasion d'entendre demain) et moi-même avons tranquillement OSÉ. "Lanceurs d'Alerte"- avant même que l'expression fasse florès - nous avons rédigé 4 pages adressées à notre Recteur (novice dans cette fonction) pour lui signaler que notre double posture d'enseignants et de Responsables de Formations à la MAFPEN (organisme de Formation continue de l'E.N) nous avait permis de SAISIR un phénomène nouveau, différent de l'Échec Scolaire :

- significativement, des élèves disparaissaient des classes qu'ils étaient censés fréquenter...à bas bruit ou en claquant la porte.

Au-delà du constat, nos 4 pages indiquaient aussi que notre expérience de formateurs au sein d'un groupe intitulé : "Réussir autrement avec le jeune en difficulté" nous armait pour préconiser des pistes multiples de prévention et même pour mettre en œuvre une éventuelle structure DIGNES susceptible de favoriser et permettre leurs retours en scolarité(s).

Oser, dans une Institution possiblement caporalisante comme l'Éducation Nationale c'est revendiquer son expertise de terrain et la faire valoir, c'est être clair sur les cheminements et les raisons qui nous conduisent à VOULOIR, SAVOIR, DEVOIR... COMMENCER à modifier l'existant.

Et si l'essentiel était là : Commencer !? Commencer c'est aussi saisir les opportunités.

Première opportunité : la complémentarité de notre attelage : Marie-Cécile, fille, agrégée issue de Normale Sup, prof de sciences "dures" - SVT, relativement jeune et moi : garçon, simple certifié, prof de lettres, beaucoup plus âgé...complémentarité soudée par une même opiniâtreté et une même conviction : l'école de la République doit veiller à être SON PROPRE RECOURS et ne plus accepter de faire SANS (ceux qui la désertent ou la contestent dans son fonctionnement) quand elle ne sait pas faire AVEC.

Cette complémentarité est une force, mais c'est aussi une Compétence Clef car si on peut avoir le sentiment que SEUL on va plus vite...à plusieurs NOUS allons plus loin.

Deuxième opportunité : En 1995/1996 le Ministre François Bayrou réclamait à ses Recteurs des "pépites" à exploiter pour que l'Actualité de l'Éducation nationale ne se limite pas aux collèges qui brûlaient dans certaines banlieues parisiennes...notre jeune Recteur vit dans nos 4 pages une "pépité" possible.

En surplomb de mon propos oral, projeté sur les écrans alentours s'offre à votre lecture la citation suivante :

le RÉALISME -dit pragmatique- admet souvent que les "choses" soient ce qu'elles sont ; l'UTOPIE comme Art du Possible affirme qu'elles pourraient/qu'elles devraient être Autrement.

Le "possible" n'est pas le virtuel, c'est la Capacité transformatrice du neuf qui se montre dans des actes inauguraux.

Dans les années 1995/1996 pour que le "possible" advienne, il nous faut FAIRE ÉMERGER / FAIRE PRENDRE EN COMPTE en France un phénomène diffus, globalement occulté "des départs prématurés d'élèves affectent le fonctionnement démocratique et la visée émancipatrice de l'école". Placer durablement cette QUESTION dans l'espace public passe par la contextualisation de notre action :

- au Canada, depuis 10 ans déjà un maillage partenarial se préoccupe des DROP OUT (partis hors école) et des DROP IN (encore présents dans l'école mais ne jouant pas/plus le jeu des apprentissages).

- en Europe, Edith Cresson (commissaire européenne/ancienne première ministre) publie un livre blanc consacré à son projet politique d'édification massive "d'écoles de la 2<sup>ième</sup> chance".

- Jean-Pierre Chevènement (ancien ministre de l'intérieur et ancien ministre de l'E.N) assimile les jeunes voués à l'oisiveté hors école...à des "Sauvageons".

Notre proposition de (C)LEPT présentée par nous comme un indispensable CHAÎNON MANQUANT va donc trouver un espace favorable pour s'approfondir.

En septembre 1996, Marie-Cécile Bloch et moi-même sommes officiellement Missionnés par notre Recteur - à plein temps - pour réaliser une "ÉTUDE de faisabilité d'un dispositif d'accueil de jeunes en ruptures scolaires".

Ce dispositif à penser officierait Régionalement (2 académies/8 départements). Notre "Cahier des Charges" institutionnel se décline principalement ainsi :

- Étude Quantitative : chiffrer leur nombre (combien sont-ils à désertier l'école annuellement dans l'ensemble des 8 départements) ?

- Étude Qualitative : Qui sont-ils ? Quels processus conduisent à leurs déscolarisations ?

- Diagnostics et préconisations : quelles stratégies de réconciliation avec l'école ? Quel projet pédagogique ad'hoc ?

- Constitution de l'Équipe de Professionnels Volontaires : Quels profils de postes ? (Recrutement type PEP 3).

- Rendre compte régulièrement de l'avancée sur chacun de ces "chantiers" à un Comité de Pilotage institutionnel.

Si l'existence de notre "Lettre de Mission Rectorale" nous légitime, nous ouvre la plupart des portes à franchir et nous donne du TEMPS pour AGIR...elle

ne s'accompagne ni d'un Budget de Fonctionnement, ni de supports Matériels (bureaux/ordinateurs/lignes téléphoniques/photocopieuse...).

DONC, nous nous AUTORISONS à créer dans l'urgence un outil/logistique pour solliciter les fonds nécessaires à l'effectuation de notre mission...cet outil s'appelle La Bouture (association loi 1901) et il s'avèrera être au final : l'association PIONNIÈRE en France de lutte contre le décrochage scolaire.

Armés de moyens obtenus grâce aux subventions allouées à La Bouture (D I.V / Jeunesse et Sport / P.J.J...) nous avançons très vite :

- nous prospectons l'alternatif existant (Inventaire pour Inventer)...autogérés d'Alain Savary / pépites de l'enseignement agricole / expériences étrangères...

- nous nous dotons d'un indiscutable Conseil Scientifique,

Guy Berger le préside.

nous nous constituons un Capital sans équivalent : des Monographies de Décrocheurs/Décrochés identifiés grâce au concours de Missions Locales sollicitées (rurale/citadine).

Les Monographies exploitées révèlent que beaucoup de décrocheurs furent des décrochés, que le Décrochage est souvent un "Exit de Sauvegarde", que des jeunes scolarisés possédant de flatteuses moyennes peuvent également décrocher, que l'on décroche de tous types d'établissements scolaires et à tous moments de l'année...MAIS l'information MAJEURE constamment Validée est : Certes, le décrochage est multifactoriel mais son MOTIF, son RESSORT le plus agissant se trouve / se joue dans la CLASSE !!! Marie-Cécile et moi approfondirons cela dans nos premières publications en mettant au Jour ce que nous avons appelé L'INCOMPATIBILITÉ RÉCIPROQUE.

Découragés par l'opaque Normativité des disciplines scolaires / Rétifs à l'arbitraire normalisation des comportements / confrontés à une stigmatisation de leurs "manques"...ils réalisent qu'ils ne sont pas faits pour cette école car cette école n'est pas faite pour EUX .

En Mai 1997, alors que nous remettons au Recteur de Grenoble les 120 pages répondant à toutes les questions posées dans notre cahier des charges...nous sommes dûment félicités pour la qualité de notre travail et renvoyés dans nos activités antérieures : le (C)Lept n'ouvrira finalement pas car..."ce n'est plus une priorité ministérielle".

Alors commence une traversée du désert que l'existence de l'association La Bouture va rendre féconde en nous donnant une VISIBILITÉ. - 1997 : Edith Cresson nous INVITE à Marseille au lancement de la première E2C française. - 1997 : Réalisation pour l'INRP (actuel IFÉ) d'une "étude des processus de décrochage scolaire. 1998 : Organisation du Premier colloque hexagonal/International consacré au Décrochage Scolaire et publication des Actes.

1998 : Participation à l'Université d'été de l'E.N.S Fontenay st Cloud consacrée aux "ruptures scolaires". Par ailleurs, les médias nationaux sont interpellés et jouent le jeu... une prolifération sémantique s'amorce : Abandon Scolaire/Désertion, Scolaire/Rupture, Scolaire/Inappétence Scolaire/Déscolarisation/Décrochages...

En Mai 2000, le ministre Jack LANG par l'intermédiaire de son dir-cab-adjoint André Hussenet nous fait savoir que notre proposition ELITAIRE pour jeunes en déshérence scolaire l'intéresse !! Marie-Cécile Bloch, demain, vous relatera l'aventure du CLEPT et ses succès. Cet établissement dérogoire s'accroche à l'exigence de l'élitaire et à ses vertus émancipatrices car il sait que "l'existence est pour chacun un rendez-vous à ne pas manquer".



**Marie-Cécile BLOCH**  
Co-fondatrice du CLEPT

## **Le CLEPT, un établissement public pour les décrocheurs / décrochés qui souhaitent renouer avec un itinéraire scolaire**

---

Bernard Gerde a exposé les conditions de genèse du Collège, Lycée Elitaire Pour Tous (CLEPT) je m'attacherai à vous décrire cet établissement alternatif et expérimental ou du moins à vous en donner les grandes lignes de fonctionnement.

Je souhaiterais tout d'abord introduire mon propos par un petit texte que j'ai écrit et publié il y a une quinzaine d'années et que, malheureusement, l'actualité toute récente rend toujours pertinent, puisque se livrent encore la pseudo bataille entre Républicains et Pédagogues...

### **Arrêtons de faire semblant !**

Et si on arrêta de faire semblant de faire du neuf avec du vieux ? Et si on se contentait de tout ce qui a été écrit, rédigé, rapporté, étudié débattu, ... depuis si longtemps pour aborder la seule question qui vaille : **comment empêcher l'Ecole de la République d'être un lieu féroce de reproduction sociale ?**

Alors il serait possible de rêver...à une Ecole Elitaire pour tous, un enseignement général commun ambitieux, validé par un baccalauréat unique que chacun enrichirait de quelques spécialités choisies non par stratégie de concurrence mais par goût et aptitude, où la philosophie pourrait voisiner avec la maçonnerie et la sculpture avec la comptabilité.

Quand sera-t-il possible de combattre vigoureusement le scandale d'une orientation précoce qui voudrait « en aidant les collégiens à construire un projet éclairé » rendre moins douloureux le passage « au professionnel » de ceux qui n'auraient pas les compétences ou les aptitudes pour parfaire une éducation générale. Sera-t-il toujours indécent de rappeler que ces « orientés là » sont,

fruit du hasard, essentiellement filles et fils de ceux dont les catégories socioprofessionnelles sont les moins valorisées ?

Quand sera-t-il possible d'affirmer haut et fort que l'autorité ne fait défaut que lorsque les conditions d'un respect réciproque ne sont pas installées ?

Quand sera –t-il possible de dénoncer l'aberration d'un système d'enseignement basé sur la sanction de l'erreur, alors que celle-ci est un levier indispensable à l'apprentissage ?

Quand s'imposera l'évidence que la pédagogie est l'art de faire apprendre et donc que tout enseignant est pédagogue par définition, sans que la République en soit le moins du monde offensée.

Hélas, une fois encore, beaucoup de bruit pour rien...ou plutôt pour couvrir le tumulte médiatique autour de l'extraction de quelques fragments d'un nième rapport, choisis surtout pour l'ampleur des économies qu'ils permettront de réaliser. Tout ceci ne fait que consolider un peu plus encore l'immobilisme scolaire dont se nourrit la reproduction sociale. Et cet immobilisme, dont la toxicité est pourtant dénoncée par tous, renforce le succès grandissant de l'Offre privée, clef de voûte du libéralisme dans le champ éducatif.

## **Le Collège Lycée Elitaire Pour Tous**

Le CLEPT a ouvert ses portes en 2000 et a donc fait sa 18<sup>ème</sup> rentrée en septembre dernier.

Etablissement public, rattaché à un des lycées généraux et techniques de Grenoble, il est installé dans des locaux mis à disposition par la Mairie, dans un quartier de Grenoble rendu tristement célèbre par le discours sécuritaire du Président Sarkozy en 2010, La Villeneuve.

Le Clept est à la fois une action, un établissement public scolarisant une centaine d'élèves chaque année, mais aussi une recherche permanente, on parle de recherche / action, au sein de laquelle la réflexivité de ses enseignants – il n'y a que des enseignants dans l'équipe qui a la responsabilité quotidienne du fonctionnement du CLEPT- la réflexivité de ses enseignants donc, est en permanence alimentée par la réflexivité de nos élèves que nous sollicitons sans cesse. C'est ainsi que nous vérifions constamment qu'ils peuvent être de véritables interlocuteurs ce qui leur permet, très fréquemment, d'être de puissants analyseurs des insuffisances de l'offre scolaire. Et c'est à partir de leurs paroles, chaque année enrichies par les entretiens que nous avons avec chacun d'entre eux lorsqu'ils posent leur candidature, que nous modelons, avec des ajustements réguliers, l'offre scolaire que nous leur proposons.

Aujourd'hui il est organisé en deux cycles : un 1<sup>er</sup> cycle de rattrapage et consolidation dont la durée varie, en fonction des jeunes, de quelques mois à trois ans et un 2<sup>nd</sup> cycle de deux ou trois ans, d'approfondissement des apprentissages et de consolidation d'une posture d'étudiant, se soldant par le passage d'un baccalauréat général, L, ES ou S.

Un des leviers du rattrapage au Clept réside dans ce que nous nommons nos « modules de rattrapage », modules qui veulent témoigner du fait que s'ils tentent ce rattrapage chez nous, ce n'est pas pour autant qu'ils sont d'emblée des élèves par la magie d'une inscription.

Les jeunes que nous accueillons sont d'une belle diversité. Certes ils ont tous en commun d'être des décrocheurs et / ou décrochés ayant envie, dans un 1<sup>er</sup> temps « pour voir », comme au poker, de reprendre un itinéraire scolaire. Ils ont presque tous en commun l'expérience de l'exclusion de la voie « normale » et tout particulièrement ceux qui se sont vus « orientés », plus ou moins brutalement, dans des filières, des dispositifs, qui leur furent présentés comme mieux adaptés à leur situation.

Ils ont entre 15 et 25 ans, sont en rupture scolaire depuis au moins 6 mois et jusqu'à 4 ou 5 ans, ont à peine entamé un collège ou ont décrit quasiment tout un lycée, ont été affectés dans un dispositif « adapté » ou ont quitté une prestigieuse filière scientifique, ont décroché d'un enseignement professionnel à peine démarré ou quasiment validé, sont dans une famille très marquée par la pauvreté et la précarité ou ont des parents enseignants voire universitaires ou cadres supérieurs, baignent dans la culture française depuis toujours ou sont issus d'une immigration plus ou moins

récente. Certains sont quasiment « sans domicile fixe » d'autres sont confortablement pris en charge par leurs parents. Alors, bien entendu, les proportions ne sont pas les mêmes et ceux qui cumulent les difficultés sont bien plus nombreux que les autres...

A toutes et tous nous proposons de partir de ce qu'ils sont et du rapport qu'ils ont construit à l'Ecole, aux apprentissages, pour qu'au sein d'un module de rattrapage soit abordé tout ce qui, le plus souvent, reste dans l'implicite et génère de ce fait de terribles malentendus souvent à l'origine de nombreux décrochages.

Ainsi en est-il des enjeux de l'Ecole et des règles du jeu scolaire.

Les enjeux ne sont que très rarement clarifiés... pour eux le plus souvent il s'agit de fréquenter l'école et y trouver un groupe d'appartenance alternatif à la famille, qui leur permet de se construire une identité singulière. Il ne s'agit pas d'annuler cet enjeu de socialisation mais d'éviter que ce soit le

seul. Celui, majeur d'acquérir des connaissances, des savoirs n'existe pas... il faut donc le faire exister. Et les décrocheurs ne sont pas spécifiques de ce point de vue : ainsi lorsqu'on interroge des élèves en début d'année sur leurs objectifs ils répondent massivement : passer dans la classe supérieure et aucun ne réclame d'acquérir de nouvelles connaissances émancipatrices !

Réactifs à tout ce qui peut brider leur liberté, il nous faut leur faire découvrir que l'ignorance est l'aliénation suprême, donc la privation de liberté.

Quant aux règles du jeu scolaire auxquelles ils se sont souvent violemment heurtés, il ne s'agit pas de leur demander de s'y soumettre mais bien d'y consentir. Et ils ne peuvent y consentir que s'ils saisissent qu'elles sont légitimes au nom de l'intérêt général et qu'ils font partie de l'intérêt général, et en seront donc les bénéficiaires, plutôt que les éternels perdants.

Dans ce vaste registre des règles du jeu au service de l'enjeu majeur, apprendre, il en est une qu'il est indispensable de travailler : celle qui clarifie le statut de l'erreur.

Quand ils arrivent au Clept, couturés de cicatrices, ils arrivent marqués par les effets des pratiques scolaires qu'ils ont subies : comme Ernesto, ils ont acquis la conviction que seuls ceux qui savent ont droit de cité, qu'ils ne doivent pas se tromper, qu'une faute mérite correction. Il faudra qu'ils comprennent, par l'expérience, qu'on ne peut pas apprendre sans se tromper. Il faudra construire le climat indispensable pour que cette expérience de l'erreur puisse se réaliser en toute sécurité. Il faudra installer un système d'évaluation des progrès plutôt qu'une grille de sanction des erreurs, des manquements. Nombreux sont celles et ceux qui, au cours de l'entretien initial pour postuler, témoignent tranquillement du fait qu'à l'École ils ont « attrapé des lacunes », ....ces lacunes dont il fut si souvent question dans leur bulletin sous la formule « doit combler ses lacunes » sans qu'aucun conseil, qu'aucun dispositif ne soit proposé pour qu'il les comble effectivement. Comment leur reprocher alors ce sentiment que les lacunes ne se combleront jamais ?

Les malentendus de tous ordres étant responsables de bien des échecs, bien des décrochages, la parole a donc un statut central dans notre établissement. Nous ne pouvons pas affirmer que les décrocheurs sont des analyseurs des insuffisances de l'offre scolaire sans en tirer toutes les conséquences pour notre propre fonctionnement : nous essayons de faire en sorte que chacun d'entre eux puisse être considéré comme un interlocuteur valable.

D'abord, au cœur des temps d'enseignement, l'invitation à essayer, à questionner, est très présente. Mais par ailleurs, d'autres lieux de paroles sont

institués : une parole individuelle dans des entretiens de tutorat, une parole collective dite de vie de classe, pour éclairer ce qui se passe en classe pour chacun des élèves, une autre parole collective dans des groupes mixtes, des groupes de base accueillant un mélange de tous les élèves, des collégiens aux terminales, des nouveaux et des plus anciens et dont le principal objectif est d'apprendre les vertus du débat c'est-à-dire découvrir que débattre c'est penser collectivement les différences .

Cette place particulière de la parole permet à chacun d'acquérir progressivement une posture réflexive, posture également visée par l'initiation au questionnement philosophique que nous proposons à tous nos élèves.

Je voudrai souligner ici dans mon propos combien les 3 idées forces proposées par Raoul Lucas dans sa note de cadrage de cette conférence partagée sont pertinentes pour observer notre établissement et ses principes de fonctionnement.

**La 1<sup>ère</sup> idée force, la désinsularisation des questions d'apprentissages**, s'applique parfaitement ici. En effet, toutes les difficultés d'apprentissage que je viens d'évoquer, liées notamment à la puissance du formel et du faire semblant, ne sont en aucun cas l'apanage des seuls décrocheurs, de même qu'il n'y a pas de facteur insulaire spécifique aux difficultés d'apprentissage. Les décrocheurs, dont la fréquentation permet souvent de découvrir que, nombre d'entre eux n'ont en fait jamais vraiment accroché, sont de puissants analyseurs des insuffisances générales de l'offre scolaire.

**La 2<sup>ème</sup> idée force, celle du décloisonnement**, est un des piliers de l'organisation du Clept et de son fonctionnement. Nous savons tous combien les organisations cloisonnées produisent de blocages, combien le saucissonnage disciplinaire produit de non sens, voire même de contre sens. Notre organisation décloisonnée est d'abord collégiale. La parole étant centrale, nous coopérons, enseignants et enseignés, au sein de la classe, des groupes de base, du Clept tout entier lors d'assemblées générales. Dans l'équipe éducative, pas d'attributions hiérarchiques mais des responsabilités distribuées et un pilotage réalisé par un enseignant coordonateur et tous les vendredis après-midi sont consacrés au travail d'équipe.

Les disciplines sont aussi, parfois, décloisonnées par une approche transdisciplinaire. C'est ainsi, par exemple, que les professeurs des sciences expérimentales [ Physique et Chimie, Biologie et Géologie], ont construit une discipline transversale, Sciences de la Matière, permettant à la fois d'élaborer les noyaux durs disciplinaires communs tant du point de vue des connaissances que de celui des méthodes, et de dégager ensuite les

spécificités de chacune qui permettront d'aborder dans un second temps les « programmes scolaires classiques ». Du décloisonnement disciplinaire est également proposés lors de « journées extraordinaires » régulièrement organisées avec des travaux en Philosophie et Sciences, Lettres et Histoire, Littérature et Sociologie, etc...

Notre souci du décloisonnement et la recherche de travail en partenariat ont conduit à mettre au programme de tous nos élèves des ateliers culturels et éducatifs au sein desquels ils rencontrent un professionnel passionné, soucieux de transmettre son art, sa pratique à ces jeunes auxquels, trop souvent, il n'a pas été offert la possibilité de découvrir, de pratiquer, dans des domaines aussi variés que l'Archéologie, la Création sonore, l'Urbanisme, le Cinéma du réel, le Théâtre, etc. Vous l'aurez compris, il ne leurs est pas proposé de Slam ni de Hip Hop, pas d'atelier de Graphe non plus, car ils n'ont pas besoin de nous pour les connaître ou les pratiquer. Nous les invitons régulièrement à fréquenter la Maison de la Culture de Grenoble, avec laquelle nous avons construit un partenariat, pour qu'ils découvrent un concert de musique classique, un opéra, une chorégraphie de danse contemporaine, etc...

Enfin, parce que nombre d'entre eux sont très malhabiles dès qu'il s'agit de « passer à l'écrit » et que l'écart énorme entre leurs aptitudes à l'oral et leur performance à l'écrit les tétanise, ils fréquentent chaque semaine une boutique d'écriture dans laquelle ils découvrent, à l'instar de Georges Pérec, que les contraintes leur donnent la possibilité d'appivoiser cet écrit en s'appliquant à eux-mêmes ce que Marguerite Duras disait : « j'écris pour voir ce que j'écrirais si j'écrivais... ».

Le décloisonnement est également structurel puisque dans les ateliers, les groupes de base, la boutique d'écriture, les jeunes sont mélangés : dans un groupe se côtoient des décrocheurs de collège et de fin de lycée, des anciens et des nouveaux, des jeunes de 15 ans ou de 25 ans...

**La 3<sup>ème</sup> idée force proposée par Raoul Lucas est la nécessité de contextualiser, relier, mutualiser.** Ors dès le début de mon propos je précisais que si le Clept est une action, elle est aussi une recherche action, condition indispensable à son évolution permanente en fonction des changements de contexte, des questions nouvelles, des difficultés à cerner puis à maîtriser. C'est ainsi que dès sa création, le Clept eut le souci de se faire accompagner par un Conseil Scientifique et qu'un sous ensemble d'enseignants se vit attribuer la responsabilité de l'«essaimage».

Cet « essaimage » prend des formes multiples :

- A visée « externe » il s'agit de rencontrer d'autres enseignants qui cherchent « à faire mieux » ; l'équipe essaimage propose des stages en établissement, accueille en immersion toutes sortes de professionnels concernés, organise des colloques, participe à des séminaires, publie, etc...
- A visée « interne », se pratique comme viatique le « descendre de vélo pour se regarder pédaler », à la fois régulièrement les vendredis après-midi mais également au cours de deux séminaires annuels ouverts aux membres du Conseil scientifique et à nos partenaires.
- C'est ainsi que des propositions nouvelles sont élaborées, réalisées et évaluées.

Je terminerai par un exemple récent : depuis deux ans sont inscrites à l'emploi du temps de tous les élèves du 1<sup>er</sup> cycle 2,5 heures hebdomadaires d'Epistémologie.

Pourquoi de l'épistémologie ?

- Un contexte national très questionnant : en novembre 2015, les attentats en France ont mis en lumière la possibilité que des personnes ayant fréquenté l'École de la République pouvaient se retourner contre la société et ses valeurs. Cela a souligné l'urgence de penser ce que nous enseignons et comment nous l'enseignons. Une tribune écrite par Edgar Morin soulignant la nécessité d'enseigner à être « être humain » fut un des textes « fondateurs » de cette démarche qui allait aboutir à cette nouvelle proposition.
- Par ailleurs, la montée en puissance des rumeurs ou des fausses informations dans le débat public, l'impact grandissant chez nos élèves des thèses complotistes nous ont convaincus de la nécessité de chercher de nouvelles voies pour armer intellectuellement nos jeunes.
- Cette proposition en devenir est aussi apparue comme une façon de renouveler la dimension « élitaire » (C'est-à-dire la volonté de proposer à tous ce qui n'est généralement proposé qu'à une élite).
- La mise en œuvre de l'épistémologie fut aussi envisagée comme un moyen d'accélérer le déplacement de certains enseignants vers des pratiques transdisciplinaires.

Pour quoi de l'épistémologie ? Que vise le Clept en introduisant cette nouveauté ?

- Réaffirmer une nouvelle fois en en donnant des preuves tangibles :  
« Ils ne veulent plus (ou pas) être élèves, rendons-les étudiants ».
- Inviter les jeunes à questionner ce qu'est une connaissance, ce qui la légitime et ce qui conduit les choix des programmes scolaires.

Comment s'organise cet enseignement ?

- En apportant des éclairages différents, ou convergents, selon les disciplines
- En insistant sur la transversalité des 3 éléments essentiels : les sources, les démarches, les modèles.

C'est donc une proposition pédagogique supplémentaire visant, comme d'autres propositions, à rendre l'élève sujet de ses apprentissages.



**Marie MARTIGNE-LUCAS**  
Directrice du CASNAV La Réunion

## **Intervention, rôle et missions du CASNAV et UPEAA dans l'Académie de La Réunion**

---

Cette intervention comprend deux parties :

La première, après avoir rappelé les caractéristiques singulières de l'Académie et du territoire de la Réunion, présente le CASNAV, ses missions et ses dispositifs.

La deuxième aborde et développe les actions pour la prise en compte des élèves non francophones au sein de l'Académie qui présentent comme caractéristiques d'être majoritairement des élèves venant de Mayotte, département français.

### **Le CASNAV, ses missions et ses dispositifs**

Le CASNAV de La Réunion, comme les autres CASNAV des autres Académies, a trois grandes missions : l'organisation de la scolarité des EANA (élève allophone nouvellement arrivé), la création de ressources pédagogiques et la formation des acteurs impliqués dans la scolarisation des EANA (voir site du CASNAV --> circulaire n° 2012 - 143 du 02/10/2012).

Depuis 2015, le CASNAV dispose de trois Chargés de mission répartis sur 3 secteurs géographiques (Mme Séraphin secteur Nord et Ouest, Mme Dubois secteur Est, Mr Millot secteur Sud) qui travaillent sous la responsabilité d'une Directrice. Il coordonne les actions pédagogiques des 25 enseignants spécialisés en FLE, FLS, déployés sur toute l'Académie.

Comme dans toutes les Académies de France hexagonale, celle du département de La Réunion doit répondre aux demandes institutionnelles concernant la maîtrise du français, langue officielle et unique langue de scolarisation.

Mais dans l'Académie de La Réunion où la population est majoritairement créolophone on assiste à d'importants phénomènes migratoires venant essentiellement des îles indianocéaniques avoisinantes. Particularité et complexité de cette situation, une de ces îles est un département français : celui de Mayotte et une immense majorité des élèves allophones accueillis dans nos établissements sont donc de nationalité française.

L'Académie devant prendre en compte la situation de ces élèves français non francophones a fait le choix, à travers la circulaire académique du 28 février 2013, de les faire accompagner par le CASNAV.

Cette population, qui constitue plus de 80 % des effectifs pris en charge, est installée dans des quartiers sensibles du département. Donc pour mener à bien ses missions le CASNAV doit travailler auprès et avec ces populations qui non seulement sont éloignées de l'école, de sa culture mais aussi qui sont très éloignées du fonctionnement des institutions.

Pour entrer en contact avec ces populations, établir des liens de confiance le partenariat aussi bien avec les bailleurs sociaux, les responsables de la Politique de la ville, le Département, les consulats, l'OFII, la DJSCS, la Région, les associations de quartier, les municipalités (avec les chefs de projet, les éducateurs de rue, les PRE, les CCAS,...) nous apparaît comme indispensable.

Le CASNAV compte 15 UPEAA (Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés) dans le premier degré et 9 dans le second degré.

Ces Unités Pédagogiques, qui comprennent des enseignants 1er et 2<sup>nd</sup> degrés habilités dans l'enseignement du français langue seconde/français langue étrangère et du français langue de scolarisation sont présentes sur les territoires des communes qui accueillent et regroupent, dans le cadre de divers dispositifs sociaux, l'essentiel des familles en provenance de Mayotte et des Comores. (voir implantations carte power).

Ces enseignants ont une lettre de mission annuelle et interviennent dans plusieurs établissements scolaires du premier comme du second degré. Par exemple, dans le secteur EST, les six enseignantes UPEAA se déplacent hebdomadairement chacune dans 6 voire 7 établissements différents malgré la mise en place par le CASNAV de nombreux MAT (module d'accueil temporaire) sous conventionnement. Objectif du MAT : optimiser les PEC et ainsi éviter qu'un EANA isolé ne soit pas pris en charge.

Comme vous allez pouvoir le constater à la lecture des tableaux que je vais vous présenter, depuis la rentrée d'août 2014, plus de 860 EANA ont été

pris en charge dans les 25 UPEAA aussi bien dans le premier que dans le second degré.

Tableau 1er trimestre année scolaire 2017/2018)

Analyse : Secteur EST :

Un nombre important d'EANA est arrivé depuis le début de l'année scolaire dans les établissements de l'est (Saint-André principalement).

Secteur NORD :

Le second degré est impacté par l'arrivée de nombreux EANA depuis le mois d'octobre (collège Montgaillard, collège Mahé de Labourdonnais) puisque les EANA arrivent tout au long de l'année scolaire.

Pour les secteurs OUEST et SUD : En règle générale, les effectifs sont stables depuis deux ans.

Tout EANA arrivant sur le territoire de La Réunion bénéficie d'une évaluation sur ses compétences en français menée par les enseignants des différentes Unités pédagogiques ou les Chargés de mission CASNAV.

Évaluations diagnostiques qui doivent prendre en compte les compétences de l'enfant ou adolescent accueilli dont il est riche mais aussi tenir compte de son parcours migratoire (une action/recherche est menée dans le Bassin Est avec des universitaires de Rennes 2, afin de faire évoluer nos pratiques pédagogiques en donnant la possibilité à nos élèves plurilingues d'utiliser leurs ressources plurilingues en transférant leurs propres compétences sur les nouvelles langues : s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà en suscitant leurs compétences pour transférer vers la langue apprenante afin de développer une conscience métalinguiste (analyse des langues, comparaison des langues)

Tout au long de la prise en charge des EANA (une année voire deux ans de PEC), les enseignants UPEAA procèdent à des évaluations continues de leurs acquis à partir d'une grille du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) en articulation avec le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture et les nouveaux programmes. Ils travaillent en collaboration étroite avec les enseignants des établissements scolaires où sont scolarisés les EANA, mais aussi avec d'autres acteurs (CIO, CFA, MFR, E2C, PRE, associations etc.) surtout dans le cas où les EANA ont dépassé l'âge légal scolaire et sont désireux de poursuivre leur cursus de formation.

Le CASNAV assure une mission de veille pendant trois ans après la fin d'une prise en charge UPEAA.

### *1.1. Les difficultés rencontrées*

Les principales difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de la politique scolaire académique en direction de ces élèves migrants sont de plusieurs ordres.

Il y a celles causées par les transformations des dynamiques migratoires entre Mayotte et La Réunion d'une part et sur le territoire réunionnais d'autre part. La situation à Mayotte alimente des arrivées désormais en continue. Tableau effectif 2014/2015 et 2015/2016.

Dans ces arrivées il y a un nombre important et croissant d'enfants « isolés » envoyés dans des familles mahoraises ou comoriennes d'accueil sans toujours posséder les documents légalisant l'autorité parentale.

Sur le territoire réunionnais, ces familles une fois arrivées ne se fixent pas forcément et sont alors très mobiles d'un quartier à l'autre ou d'une commune à l'autre, sans doute en raison des difficultés à se loger (création d'un outil de suivi, le TDB tableau de bord qui nous permet de suivre les EANA sur le département et ainsi d'assurer la continuité de leur PEC. Outil qui sert à faire évoluer la carte scolaire et la carte des formations).

La deuxième grande difficulté est celle de la non maîtrise du français par ces familles migrantes et d'une méconnaissance généralisée du système scolaire français avec une volonté inégale d'intégration pour une partie d'entre elles (Création d'outils : règlements intérieurs. Livret d'accueil à destination des Parents pour l'entrée dans le second degré traduits dans différentes langues sur support audio mais aussi en utilisant une graphie adaptée et là le CASNAV rejoint ce qui a été exposé par Mme .MUNI TOKE Valelia lors de son intervention).

La troisième difficulté est liée à la formation initiale des personnels enseignants ayant peu de connaissances des sociétés de l'Océan indien, des langues et cultures d'origine, d'une implication inégale dans l'accueil et le développement des pédagogies à mettre en œuvre en direction des EANA et de leurs familles.

Mais aussi d'un manque criant de médiateurs/interprètes entre ces familles et les diverses Institutions.

## **Actions mises en place au sein de l'Académie**

Les élèves nouvellement arrivés sont immergés majoritairement en milieu créolophone et ne sont en contact avec le français que par les médias et à l'école.

Les actions mises en œuvre s'inscrivent dans le projet stratégique de l'Académie : « Garantir l'égalité des chances et viser l'excellence » en prenant en compte les contextes sociaux et scolaires où évoluent ces élèves.

Ces actions se déploient dans le cadre scolaire et hors du cadre scolaire et bénéficient des ressources mutualisées ou créées par le CASNAV dans le cadre de son projet académique.

Voir Tableaux Création d'outils / 1 et 2

Dans le cadre du contexte scolaire les actions pédagogiques mises en œuvre sont assurées par les enseignants titulaires à minima d'une licence Français Langue Étrangère et d'une certification en Français Langue Seconde.

Ces enseignants bénéficient tout au long de l'année des ressources du CASNAV pour les aider à bâtir, à mettre en œuvre et à évaluer leurs actions. La caractéristique de ces actions est d'être innovante et fédératrice.

Elles mobilisent toutes les équipes pédagogiques, celle de l'établissement de scolarisation de l'EANA, celle de l'Unité pédagogique et celle du CASNAV, pour mettre en œuvre des projets (éveil aux langues, ateliers théâtre, sorties scolaires, enquêtes de terrain, créations artistiques et littéraires, web radio, concours scolaires, éducation interculturelle, rallye culturel...).

Le CASNAV propose des formations tout au long de l'année Tableau des formations Education nationale

Des projets qui prennent en compte toutes les langues présentent à l'École et qui développent diverses formes de communication afin de faciliter l'intégration de ces élèves.

Hors du contexte scolaire de nombreuses opérations sont menées dont la caractéristique principale est d'être partenariale et pluri-institutionnelle.

Quartier de La Chaumière installation d'une médiatrice interculturelle, formée par le CASNAV, FICHE Médiatrice et création d'un café des parents en collaboration étroite Association/Ecole/CASNAV

Les partenaires mobilisés sont les collectivités locales, les associations de terrain, les travailleurs sociaux, les différents acteurs de la politique de la ville.

Les projets mis en œuvre avec l'ensemble de ces partenaires visent à travailler avec les familles sur plusieurs dimensions : sociales, éducatives et culturelles.

#### Tableau "Actions d'accompagnement/de collaboration"

Tableau "Actions de formation en direction des Familles --> dispositif OEPRE circulaire 3 avril 2017 (Parents experts et non apprenants rentrant dans les établissements scolaires. Délocalisation des ateliers dans la médiathèque B. Boulard, le MAIL du Chaudron, etc...

Ce travail répond à plusieurs objectifs :

- aider les familles migrantes dans leurs fonctions de parents (suivi scolaire, connaissance du fonctionnement des établissements scolaires et des instances éducatives et sociales : Salon des Parents, Café Paroles, Journées portes ouvertes, alphabétisation...),
- aider les familles migrantes dans leurs activités sociales (connaissance de l'environnement, vie en communauté, projets communs, découverte interculturelle...),
- aider les familles migrantes dans leurs activités citoyennes (fonctionnement des Institutions, implication dans les projets, dans les associations de Parents d'élèves, de quartiers...).

Pour toutes ces activités, le CASNAV agit comme centre de formation pour les familles migrantes, les enseignants, les cadres de l'Institution scolaire, les responsables des services des collectivités territoriales, les acteurs de terrain (chefs de projet, animateurs de quartiers, médiateurs, interprètes, travailleurs sociaux).

Tableau "Actions de formation en direction des partenaires extérieurs" - Formation MIMES mise en place dans le cadre du contrat de ville du Port (3ème promotion) - création d'un Vademecum Présentation de la fiche synoptique FICHE Synoptique Médiation interculturelle

Comme centre de ressources le CASNAV réalise et met à disposition :

- une panoplie d'outils pédagogiques sur son site académique (mallette pédagogique, kit de survie, cartes mentales, albums littéraires...)
- une banque de données avec des ressources propres et mutualisées (CANOPE, réseau CASNAV, Observatoire de la parentalité, le site Partaz, associations, autres centres de ressources, participations à des manifestations culturelles et scientifiques...)
- une ingénierie éducative partenariale : méthodologies de projets, de stratégies d'actions.

Diapo 11 : carte mentale CASNAV et ses actions

Comment avons nous construit ce partenariat ?

- nous sommes partis des besoins de l'école, des besoins des familles, des besoins des différents partenaires

- pour mieux penser les formations, créer des outils adaptés et utiles FLYER par exemple

- avec le souhait de renforcer ce partenariat

Diapo : Actions de partenariat à renforcer

Puis

Diapo 12 : Carte mentale

**Mélanie PROCHASSON**  
Bibliothécaire, formatrice

## **Comment (re)trouver le plaisir et le sens de la lecture ? : la lecture théâtralisée et musicalisée**

---

En préalable ... : Le Dictionnaire Larousse définit la lecture comme suit : « Action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte. Analyse, interprétation que l'on fait d'un texte, ce qu'on en tire, ce que l'on pense qu'il signifie. »

Par ailleurs on peut lire chez Klein, V. (2010)<sup>59</sup> que : « La lecture peut être définie comme une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs. »

Ces définitions prennent en compte essentiellement le sens visuel : « signes graphiques recueillis par la vision ».

Du côté de l'illettrisme, l'ANLCI définit comme illettrés des personnes qui, « après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, (...) pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit (...) ».

La lecture théâtralisée, qu'est ce que c'est ? C'est d'abord une lecture à voix haute. Une façon d'oraliser un écrit. Dans une lecture théâtralisée on va, en plus de l'oeil, également convoquer le sens de l'ouïe, le corps et les émotions. Le travail musical qui s'y ajoute vient renforcer ces paramètres tout en utilisant un autre mode langagier.

Partant du texte, et dans une forme simple, la lecture théâtralisée propose une interprétation visuelle, sonore et en espace qui donne à entendre le texte, en propose une interprétation. C'est un jeu avec la matière sonore et

---

<sup>59</sup> Klein V. *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques*, Mémoire de maîtrise, Université Victor-Segalen, Bordeaux.

vivante que sont les mots. Travaillant la forme textuelle, elle en propose un sens // Partant du sens, elle lui donne forme. Par la voix, le corps, et l'espace qu'elle sollicite, ce type de lecture rend plus facilement accessible les textes. A la simple lecture elle ajoute une image, celle de la représentation.

## **Un constat et une proposition**

Dans le cadre de mon métier de bibliothécaire j'ai, a plusieurs reprises, été frappée de constater que nombre d'étudiants (futurs enseignants du 1er degré et qui donc allaient avoir en charge, entre autre, la question de l'apprentissage de la lecture), avaient une approche négative de la lecture perçue comme scolaire (c'est à dire rébarbative dans leur bouche) et compliquée.

En parallèle, dans la pratique du théâtre, j'ai souvent eu des retours enthousiastes de spectateurs (et parmi eux des scolaires ; ceux-là même qui n'aimaient pas lire) ayant pris du plaisir à voir et à entendre les textes qui leur étaient proposés sur scène. Il y avait comme deux mondes entre la représentation que se faisaient ces étudiants ou ces collégiens des textes et de la lecture, et la représentation que leur proposait l'espace du théâtre. Dans l'interprétation théâtrale les mots les touchaient, leur parlaient. Dans le rapport qu'ils avaient à la lecture, au contraire, il semblait difficile pour eux de comprendre les textes, de les décrypter, de se les approprier. Cela ne les concernait pas, ne les touchait pas et ils n'étaient pas motivés pour y entrer.

Du coup je me suis posée la question de comment faire sens et donner / prendre du plaisir à lire et à entrer dans un texte. Comment arriver à ce que ces jeunes futurs enseignants que j'avais en face de moi deviennent des « grammairien de sa propre langue » (comme l'a fort pertinemment souligné Jacques Bernardin lors de son intervention à la conférence partagée). Comment faire en sorte qu'ils puissent s'approprier un texte et le restituer tout en s'en émancipant. Que les mots trouvent leur place, leur corps, leur entité, qu'ils résonnent pour eux.

J'ai ainsi commencé à travaillé sur la notion de lecture théâtralisée. Il ne s'agissait pas de monter une pièce de théâtre mais d'utiliser certains outils du théâtre et de la musique au profit de la lecture. J'ai pu expérimenter ce type de lecture dans différents contexte et avec des publics variés, entre autre : des lycéens, des étudiants, des femmes en réinsertion professionnelle, des éditeurs ...

L'un des impacts importants d'une lecture théâtralisée est qu'elle touche la personne en face d'elle. Elle l'implique, lui fait traverser une expérience autre.

La voix et la musique qui l'accompagne permettent de s'adresser au public de manière globale ; aussi bien intellectuellement, qu'émotionnellement et en sollicitant la vue, l'ouïe et le corps. Elle s'adresse à un public et est porteuse de sens : « qu'est ce que je veux dire et comment je vais le dire ». Elle ouvre à la curiosité, suscite l'intérêt.

## **Deux axes de travail**

Proposer une lecture théâtralisée à partir de différents corpus de textes. En fonction des projets cela peut-être une thématique que je prépare sur un sujet donné (les violences faites aux femmes, le pacifisme, la correspondance amoureuse etc.) ou bien à partir de texte-matériau que l'on me donne et sur lesquels la structure qui me sollicite veut que je travaille (un règlement, des textes écrits par des non écrivain de profession, des textes du répertoire, des textes historiques ...)

L'objectif peut être multiple : procurer du plaisir aux auditeurs, leur faire prendre conscience de quelque chose, mettre du sens sur un texte posant des difficultés de compréhension, les aider à exprimer une idée, introduire un débat d'idées, leur donner confiance en eux, les rendre plus autonomes ...

### *2.1. Animer des ateliers de lecture théâtralisée avec un groupe.*

L'objectif est ici de fournir des outils théâtraux et musicaux pour monter une lecture théâtralisée. Les outils de base de la lecture à haute voix sont la diction, le timbre, la hauteur de son, la durée, l'énergie, la respiration, le travail sur les émotions et leur mise en corps. Dans une lecture partagée par plusieurs s'ajoutent, en sus, les questions d'écoute et de circulation de la parole entre les participants, faisant appel aux concepts de polyphonie, chœur, brouhaha, écho, récitant.

Dans cette configuration, le travail avec la musique est évident car il vient renforcer les paramètres utilisés par le comédien. En effet, le musicien, comme le comédien, utilise les notions de timbre, hauteur, rythme, polyphonie, intensité ... tout en utilisant un autre langage : celui de la musique et un autre média que le corps et la voix : l'instrument (les percussions par exemple, simple d'utilisation par des personnes non musicienne).

Dans la lecture théâtralisée il est important de distinguer deux temporalités : la pratique de la lecture à voix haute d'une part et la transformation de cette oralité en une lecture créative d'autre part.

#### 2.1.1. Premier mouvement : la lecture à voix haute

Dans ce premier temps, il s'agit de se mettre d'accord sur le texte à dire : le choix d'un auteur, d'un thème, d'un texte défini ou d'un texte-matériau ? Le groupe se met au travail, chacun apporte sa contribution en proposant des textes au collectif, ils sont lus à haute voix ; c'est aussi le moment du travail technique sur la voix, l'apprentissage du solfège de la lecture.

C'est le moment de parler de dramaturgie : pourquoi ce texte plutôt que celui-ci ? Dans quel ordre ? Pour quel type de rendu : lecture musicale, déambulation, lecture frontale ? ...

### 2.1.2. Deuxième mouvement : de la lecture à la création

Il s'agit d'inventer, à partir des textes retenus, une forme théâtralisée de la lecture, destinée à être présentée à un public (une classe, un autre groupe de travail, une représentation tout public etc.) On démarre par un échauffement corporel et vocal qui mobilise l'attention, met dans un état de disponibilité, d'écoute de soi et des autres : pratique d'exercices individuels et collectifs en vue d'acquérir des outils pour une lecture mettant en lumière toutes les subtilités (de sens et de forme) du ou des textes.

Un axe fort du travail est de partir de l'émotion que suscite le texte chez le participant puis, à l'aide des outils qui lui ont été donnés de travailler le texte. Partant du lecteur, de ce qu'il est, de son expérience de vie, de sa culture, de sa sensibilité, de son univers, l'idée est de chercher les voies et les voix d'une lecture sensible qui fassent écho aux textes abordés, ou au contraire s'en affranchit pour proposer une lecture inventive et critique.

### *2.2. La question de la lecture/écriture avec un public dit « illettrés » :*

Dans le cadre d'une représentation ; que ce soit une pièce de théâtre, un concert ou une lecture théâtralisée, il est question d'être capable d'une part d'élaborer une interprétation artistique et de l'autre de pouvoir la reproduire. On est alors assez vite confronté à la question de la transcription, de l'écriture. Comment noter/annoter sa « partition », son texte, afin d'être capable de le reproduire, de le relire et/ou que d'autres puissent s'en emparer ?

En fait il est assez aisé de mettre en place un système de notation permettant aux différents acteurs de l'atelier de s'entendre. Avec l'aide des animateurs on met en place un code graphique (couleurs, dessin, symboles ...) qui admit et utilisé par tous sera la base des échanges entre les participants.

Pour illustrer mon propos, 3 exemples de lectures théâtralisées :

#### 2.2.1. « J'accepte les conditions d'utilisation »

Contexte : une lecture dans le cadre du lancement d'une application Start up Ansamb, créée par Didier Hoarau et Fany Lo propose Places, une solution de communication, de travail collaboratif et de partage de documents sécurisée sur Internet. C'est une application conçue comme une sorte de Dropbox crypté où l'on peut partager ses documents, gérer leur version, les commenter, partager un agenda et des listes de tâches et discuter via une messagerie et un système d'audio et de vidéo conférence cryptés.

L'objectif : était d'alerter sur la question de la sécurisation des données. Faire prendre conscience que nous donnons en permanence accès à des données personnelles dont nous ne savons pas très bien ce qu'il en est fait et ce que cela implique.

Public : de spécialistes sensibilisés à la question (informaticiens) Lieux : Saint-Pierre, bureaux de Ansamb

Forme : une lecture en dupleix avec Sophie Geoffroy (universitaire) qui, à partir d'une analyse de 1984 d'Orwell, déconstruisait les mécanismes de la société de surveillance et des questions de liberté. Dans le même temps, en présence du public, je montrais ces mécanismes en utilisant comme support de lecture les conditions d'utilisation des outils facebook et twitter. L'idée était de mettre en relief le fait que la forme du discours brouillait le contenu du discours (ce qui était bien sûr voulu par l'énonciateur). Le sens du propos était rendu confus, peu clair ; ce qui permettait au final d'accepter n'importe quoi en terme de données personnelles.

Comment : par le corps et la voix.

Travail sur la séduction : timbre (voix suave, envoûtante), corps ondulant et sexy

Répétition de termes « service » qui noie le discours

Débit : de plus en plus rapide qui rend le texte incompréhensible

Le costume : la perruque enfilée au cours du texte appuie l'idée du camouflage

Rigidité du corps qui est représenté comme une marionnette, c'est à dire sans pensée propre.

### 2.2.2. Les mots à la pelle à la Part du Hasard

Contexte : En partenariat avec « Les mots à la pelle » (association oeuvrant dans le champs de la langue et de l'écriture) lecture des textes des participantes à un atelier d'écriture (un groupe de femmes en réinsertion professionnelle). Objectif : que les participantes entendent leur textes lus et

interprétés par une comédienne afin qu'elles saisissent la force de leurs propositions (femmes peu à l'aise avec l'écrit)

Lieux : dans un café culturel

Forme : une représentation tout public

Comment : par la dramaturgie (c'est à dire la capacité à transformer une histoire, vraie ou imaginaire, en un récit construit, comportant un ou des personnages en action) et la mise en espace

La dramaturgie :

A partir d'un corpus constitué de 19 textes, j'ai agencé les différents écrits afin de construire un univers cohérent, une forme légère aux accents parfois sombres.

Quels furent mes paramètres de sélections ? : – N'éliminer aucune participante et faire entendre à peu près la même proportion de textes pour chacune. – Faire dialoguer les textes, les faire se répondre

– Montrer la diversité des types d'écrits : formes poétiques et narratives  
– Proposer une progression rythmique allant jusqu'à un climax (en terme d'intensité)

Quelle construction textuelle ? :

Je n'ai rien réécrit mais j'ai parfois changé ou proposé une ponctuation afin de faire ressortir le texte, et mettre certains mots en valeur. Enfin, j'ai intégré le tout sous la forme de quatre mouvements ou chapitres.

La mise en espace : la représentation se donnant dans un bar culturel, j'ai intégré les spécificités du lieu et ai proposé la lecture derrière le bar, le public se tenant de l'autre côté du comptoir. Avec quelques éléments minime de scénographie : un torchon, un oeuf, un livre, un pupitre avec les textes lus, j'ai planté un décor et un espace au service du texte.

3. La Cracheuse de Mots : Travail d'improvisation textuel et musical Je vais surtout développer l'aspect musical sachant que j'ai déjà parlé du théâtre

Contexte : Dans le cadre du salon du livre du Castéra

Objectif : Faire découvrir des textes des éditeurs exposants et des textes écrits par des lycéens dans le cadre d'un projet d'écriture avec leur enseignant de français.

Lieux : au Castéra (31)

Forme : une comédienne / un musicien

Le principe est celui du juke box. Les spectateurs donnent un textes ou extraits de textes à la comédienne et celle-ci et le musicien improvisent en directe.

Comment :

Utilisant les outils que sont la mélodie, l'harmonie, le rythme et le timbre, le musicien élabore une lecture musicale qui vient dialoguer avec la lecture théâtrale de la comédienne, la renforcer ou l'illustrer. Il crée également des paysages sonores qui permettent au texte de se déployer.

Le musicien ne travaille pas sur des mots articulés mais produit également un langage construit. C'est un langage sonore qui repose sur les mêmes principes que ceux de la voix : timbre, hauteurs, durée, et intensité auxquelles (grâce à la musique contemporaine) s'ajoute le grain, la densité, et tout ce qui est de l'ordre de la matière et de l'espace : un son dur, un son sec, un son chaud, un son froid, un son large ou resserré ... C'est un travail qui permet de rentrer plus à fond dans la sensation.

L'ensemble de ces paramètres permettent de créer des contextes émotionnels qui viennent renforcer le paysage dans lequel on place l'auditeur. Celui-ci se retrouve dans une lecture mettant en jeux paysage sonores et visuels ; ce qui lui permet alors de se construire ses propres images mentales.

Dans cette proposition nous tissons une conversation parole/musique qui se décline à plusieurs voix : la voix qui lit le texte, la voix du corps et la voix musicale. Le résultat est celui d'un texte polyphonique utilisant plusieurs formes de pensées musicales :

– forme de pensée horizontale : texte et musique en forme de fugue c'est à dire cheminant sur des routes parallèles ou bien musique en contrepoint du texte.

– forme de pensée verticale : travail en bloc sonore (timbre, cluster, conglomérat de son, effets sonores) qui donne des éléments de profondeur et crée une densité, un espace sonore dans lequel le texte se déploie.

– forme de pensée en rayonnement : c'est à dire tout ce qui permet d'explorer un univers autour d'un même son faisant appel à la musique modale.

Utilisant ces différentes pensées musicales, le musicien va improviser à partir de trois entrées : une entrée corporelle à savoir la gestuelle de la comédienne (vitesse, rythme, amplitude), une entrée liée à son oralité (vitesse, hauteur, articulation ...), et une entrée spatiale : les déplacements de la comédienne et ses propres déplacements par rapport à elle.





**Martine MORISSE**  
Maître de conférence, Université de Paris 8

## **Les nouvelles formes de littéracie au travail et les exigences nouvelles en terme de formation professionnelle**

---

Le contexte d'émergence du phénomène de l'illettrisme provient principalement des changements économiques et de nouvelles formes de management dans les entreprises qui se sont opérés au cours des dernières décennies et des conséquences sur les parcours de nombreux salariés. C'est à l'occasion de ces changements, que sont apparues les difficultés de maîtrise des savoirs de base, provenant principalement de salariés peu ou pas qualifiés, se trouvant confrontés alors à des situations provoquant de nouvelles exigences en matière de communication au travail qu'ils ne pouvaient satisfaire. L'émergence de nouvelles formes de littéracie a contribué, ainsi, à modifier la communication au travail, qui s'est inscrite peu à peu dans toutes les dimensions du travail, concernant des acteurs de plus en plus nombreux, et conduisant à repenser plus largement la formation à la communication au travail des professionnels (Cros&Mayer, 2014). Qu'il s'agisse de transmettre l'information, de la mémoriser, de lire et d'appliquer des consignes, de rendre compte ou de coordonner des activités, de programmer, d'évaluer ou d'anticiper le travail, la communication est devenue alors un véritable enjeu de formation professionnelle, encore largement sous-estimé. En effet, si la formation mobilise le langage, comme support privilégié permettant d'analyser et d'optimiser l'activité des professionnels, force est de constater que les pratiques langagières, notamment scripturales, constituent aussi un véritable objet de formation qu'il convient d'interroger (Morisse, 2014b). Ce qui ne va pas de soi.

Dans ce texte, seront exposées les nouvelles formes de littéracie au travail et les conséquences qui s'en dégagent en matière de formation des adultes, notamment aux écrits professionnels. Dans cette perspective, deux dimensions importantes, selon nous, seront développées : la mise en mots du travail pour permettre aux acteurs concernés de s'emparer de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent faire en situations de travail - ce qu'ils ignorent bien souvent ; et la façon d'amener ces mêmes acteurs à effectuer un travail de

conscientisation des connaissances, à partir de celles acquises et de celles qu'il conviendrait d'acquérir, dans une perspective de développement professionnel. Pour cela, nous mobiliserons un certain nombre de textes d'auteurs, en privilégiant une approche pluridisciplinaire, provenant notamment de la sociolinguistique (Boutet, Delcambre), de la sociologie (Zarifian, Borzeix), de l'anthropologie de l'écriture (Fabre, Fraenkel), de l'analyse du travail (Schwartz, Dejours, Clot, Faïta), ainsi que des résultats de nos recherches interrogeant les liens entre écriture professionnelle, expérience et apprentissage (Morisse, 2006, 2011, 2014, 2016).

## **1. Les nouvelles formes de littéracie au travail et les tendances qui s'en dégagent pour penser la formation des adultes**

Cette partie vise à présenter, succinctement, les changements qui se sont opérés dans les entreprises et les effets produits, subis plus que choisis, sur les pratiques scripturales des professionnels. Il s'agit ici de comprendre en quoi, pourquoi et comment la parole, orale et écrite, est devenue de plus en plus présente dans les milieux professionnels, en soulignant les grandes tendances qui se dégagent de ces changements dans une perspective de formation professionnelle.

### *1.1. L'évolution du travail : Rappel de quelques périodes importantes*

D'abord, quelques rappels historiques importants à prendre en compte et à mettre ensuite en relation avec le contexte actuel :

Du temps du taylorisme (1900-1930), la parole était pourchassée sur les lieux de travail. Parler était considéré comme une perte de temps, être distrait, empêchant de se concentrer sur les gestes à accomplir. On parlait pendant les pauses, où la parole était perçue plutôt comme transgressive, dans des actions militantes notamment. Le fait d'empêcher les salariés de parler a rendu les échanges malaisés dans le quotidien du travail, elle n'a pas permis à l'organisation de comprendre l'importance et la valeur des échanges. Or, parler est indispensable pour les salariés, que ce soit dans l'effectuation même du travail (résoudre une panne par exemple) ou pour rétablir un certain équilibre mental en se déchargeant de tensions et de la pénibilité par des blagues, des plaisanteries ou du bavardage. C'est lors de la période post-taylorienne que la parole au travail est reconnue comme un véritable outil de production et facteur de productivité.

Après le triomphe du taylorisme qui parcellise les tâches et impose des procédures systématisées, l'école américaine des relations humaines (1930-

1950) découvre l'importance du facteur humain : un salarié auquel on s'intéresse est plus productif. Cette conception s'élargit avec le management dit participatif (année 1960) : on n'impose plus de procédures, on fixe des objectifs. Avec la crise économique des années 1970, les modèles se multiplient, les sciences humaines sont de plus en plus présentes dans les dispositifs de formation des salariés, des outils d'aide à la décision sont recherchés.

### *1.2. Pourquoi la parole est-elle de plus en plus présente au travail ?*

Dans la période moderne et postmoderne, en suivant des auteurs, quatre hypothèses peuvent être formulées pour expliquer la prolifération de la parole au travail :

- Le développement des automatismes, de l'informatique, des métiers du service et de la relation, a pour conséquence une augmentation des activités de langage, orales et écrites, dans tous ces métiers au dépend des activités physiques de transformation de la matière. Comme le souligne Yves Schwartz (1993), l'activité symbolique joue un rôle croissant dans l'effectuation du travail, ce qui rend le travail effectué de plus en plus opaque à l'analyse: il ne suffit pas d'observer l'opérateur pour analyser l'activité, puisqu'une part accrue de son travail dépend de procédures fixées dans des machines ou des logiciels (d'où le besoin de le faire parler, voire de faire écrire sur son travail).

- En même temps, le transfert du travail à la machine demeure un autre objectif de la connaissance du travail, qu'il s'agisse de supprimer les guichetiers de la SNCF, de seconder les conseillers professionnels des pôles emploi avec des logiciels d'auto-orientation par exemple, ce qui implique d'effectuer une analyse de plus en plus fine des situations de travail.

- Au niveau managérial, il y a à la fois la nécessité de rationaliser l'organisation du travail et d'anticiper sur les recrutements, les affectations, la formation du personnel, ce qui exige de disposer de plus en plus de repères, mis à jour sur ce que sont les métiers, les activités, les compétences (notamment à travers la création de référentiel de métiers, référentiel de compétence). Pour cela, il est nécessaire de formaliser, sélectionner, répertorier, organiser, les tâches encore plus nombreuses qui incombent aux salariés. Le besoin d'accroissement de repères conduit donc à une surenchère de pratiques qui visent à décrire le travail.

- Pour utiliser de façon pertinente les ressources humaines, « l'implication de chacun dans son travail est ainsi promue au rang de facteur essentiel de l'efficacité économique » (M. Dumont, 1994, p.9). Le travail tend à devenir, paradoxalement pourrait-on dire, de plus en plus social. Yves Clot

(2008), psychologue de la clinique de l'activité, écrit à ce propos : « le langage a pris une place déterminante dans les activités de travail contemporaines » cela a pour conséquence que « le niveau de productivité est subordonné au sens des échanges entre les sujets : la pensée, les jugements, les arbitrages, les choix conditionnent, au premier degré, la portée des opérations cognitives contenues dans les procédures mises en œuvre ». Il ajoute : « paradoxalement donc, la médiation symbolique de plus en plus nécessaire entre les hommes et les objets rend le travail plus « immédiatement » social que jamais ».

Si le phénomène apparaît plus nettement dans l'évolution du travail collectif au sein de secteurs professionnels comme l'industrie automobile, la parole au travail tend cependant à se développer dans tous les secteurs d'activités, dans la gestion des personnes et des organisations, en voulant disposer ainsi de repères de plus en plus fiables, permettant d'anticiper les évolutions.

### *1.3. Les dimensions actuelles de la parole au travail*

De nos jours, la parole et la collaboration sont requises dans les milieux de travail. Mais quelle parole et pour quelle(s) forme(s) de collaboration ? Quels enjeux résultent de cette inflation de la parole au travail ? En évoquant les dimensions du langage au travail, Josiane Boutet, sociolinguiste (1998), souligne l'importance de la dimension cognitive de la parole au travail qui s'est développée ces dernières années :

- une dimension instrumentale du langage au travail qui est la plus perceptible : car le langage est vecteur de transmission d'ordres, de procédures et d'informations.

- une dimension cognitive du langage désigne le fait de mettre en mots l'activité, sert à penser, à organiser, à rendre intelligible pour soi et pour autrui nos propres connaissances. Cette dimension du langage, totalement méconnue par le taylorisme, est aujourd'hui la plus sollicitée auprès des salariés (raisonnement, discussion, résolution de problème, élaboration en commun de normes, de procédures, transmission à autrui de connaissances, de savoirs, etc.).

- une dimension sociale du langage renvoie au fait que le langage est le médium privilégié de la construction des rapports sociaux, de la construction des collectifs comme des identités individuelles. Cette dimension est constitutive de la sociabilité au travail. Elle exprime également toute la part d'inventivité et de création verbale au travail, à travers les façons de dénommer des outils, des services, des fonctions. Par exemple, dans tel hôpital, le bloc opératoire est appelé « la flingueuse », passer d'un service à l'autre est désigné

par l'expression : « je suis le vent ». À travers l'usage de ces argots de métiers, les salariés affirment aussi leur spécificité et leur identité.

*1.4. Les tendances qui se dégagent et les transformations qui s'opèrent chez un nombre croissant de salariés*

Les nouvelles formes de gestion du travail tendent à élargir aux salariés le pouvoir de réfléchir sur les formes d'organisation, d'élaborer des diagnostics et de proposer des transformations. De nouveaux espaces de parole sont apparus dans les entreprises (les cercles de qualité, des groupes d'expression directe de la loi Auroux, des groupes de projets). Progressivement, savoir communiquer est devenue une compétence professionnelle, sollicitée et appréciée sur les lieux de travail (Zarifian, 1996).

Cependant, ces espaces de parole sont de plus en plus remis en cause. L'appel à la mobilisation et à l'intelligence des salariés reste de plus en plus ambiguë dans un mode de fonctionnement où, au bout du compte, c'est la hiérarchie qui a un pouvoir décisionnaire. De plus, la précarisation croissante des formes de travail et la montée croissante du chômage a conduit à une détérioration généralisée des conditions de travail (Dejours, 1998). Une bureaucratisation du travail humain se fait jour. Dans le secteur tertiaire notamment, toutes les activités du travail sont confrontées à des chartes de qualité et toutes les activités sont consignées par écrit. Cette situation génère des transformations profondes des activités professionnelles. Ainsi, on est entré vers une nouvelle ère de la « littéracie » au travail.

De cette nouvelle forme de « littéracie » au travail, il est important, pour la suite de notre propos, de définir les deux tendances « fortes » se dégagent :

- la première porte sur le développement de la rationalisation du langage (Boutet, op. cit., 1998) : la capacité de communication est au centre de la restructuration et de la modernisation d'anciens secteurs professionnels comme la fonction publique, les administrations et les collectivités locales, le secteurs des transports, SNCF, RATP. Pour éviter les conflits, pour prendre en compte la diversité des situations, on élabore de véritables modèles pour les interactions : la façon dont l'agent se présente, s'identifie, sur quel ton et comment il doit engager le dialogue, comment le clore (Boutet, 2001). De la même façon dans le cadre des pratiques langagières à l'écrit, dans les métiers de la vente par correspondance, les chargé(e)s de relation clientèle doivent s'inscrire dans des modèles rédactionnels pour répondre aux lettres de réclamation envoyées par les clients (Oudart, 2001). Les compétences en communication sont donc au cœur des restructurations qui se sont opérées dans différents milieux professionnels, ce qui conduit à la redéfinition des métiers et des activités de

travail dans lesquelles le « savoir parler, savoir communiquer, savoir répondre, savoir donner une bonne information » devient une véritable composante de base.

- L'autre tendance tient au fait que ces « nouvelles » formes de communication au travail, imposées plus que choisies, ne prennent pas en compte la subjectivité du locuteur, le potentiel que les acteurs mobilisent en situations réelles. En un mot, elles tendent à occulter la part réelle du travail (Dejours, 2003 ; Clot op. cit., 2008), c'est-à-dire une intelligence au travail qui ne passe pas toujours par des mots ou par des échanges dans des situations formelles. En effet, tout en s'inscrivant dans le cadre contraint du langage, à travers les modèles qui leur sont imposés, l'agent doit faire preuve d'inventivité, de créativité et de savoir-faire pour résoudre tel incident ou tel conflit, répondre à telle situation inattendue, ou développer des formes de satisfaction au travail, qui dépassent largement les compétences prescrites (Borzeix&Gardin, 1992). Dans les hôpitaux par exemple, les moments de pause sont des temps de détente, de distraction et de bavardage, contribuant aussi à résoudre un problème qui paraissait insoluble à l'un de ses membres. La communication au travail ne se borne donc plus au domaine du fonctionnel, à celui de la pure exécution des tâches ; les communications relationnelles, orientées vers la dimension sociale du travail, y sont aussi fortement représentées.

Autant le travail prescrit tend à se couler plus facilement dans le moule du langage, autant le travail réel avec ce qu'il comporte d'interdits, de tensions aussi parfois, est difficile à mettre en mots. Or, si la mise en mots du travail ne va pas de soi, en prenant en compte sa double dimension prescrite et réelle, sur laquelle nous reviendrons, elle s'avère nécessaire cependant pour analyser les pratiques et former les professionnels.

## **2. Quelle formation professionnelle, pour quels enjeux ?**

Si le travail est une énigme, comme l'a écrit Y. Schwartz, la formation peut provoquer aussi des formes d'aliénation permanente (Pineau, 1977). La formation à la communication au travail devra donc conduire les acteurs à se poser des questions du genre : (se) former à communiquer sur quoi, avec qui, et pour quoi faire ? En centrant la formation aux écrits professionnels, la question à se poser sera moins de savoir « comment écrire dans cette situation-là ? » - souvent privilégiée par les formateurs – que : « qu'est-ce qu'écrire et comment je me positionne dans cette situation-là ? ». Répondre à l'exigence de formation impliquera alors de procéder, non seulement à l'analyse des besoins des acteurs et des tâches que les professionnels ont à exécuter, mais aussi, à la description et à l'analyse des activités réalisées, et des écrits produits,

témoins privilégiés de l'intelligence au travail, capable de mobiliser et de développer les capacités des professionnels concernés.

*2.1. Les écrits au travail : une réalité complexe à saisir*

(Se) former à la communication suppose d'étudier, au préalable, une réalité complexe, en pleine mutation, dans laquelle les salariés sont rarement consultés, et dont ils ont rarement conscience. En effet, l'écrit, de plus en plus présent dans les organisations, revêt des formes multiples : protocole, règlement, charte, code, procédures, listings, petits mots du travail, pense-bête, bouts de papier découpés, post-it, cahier de liaison, affiche, etc. La liste serait longue et varie selon les univers professionnels. On trouve également de nouvelles formes de communication notamment par l'utilisation des écrans et le recours à des médiations informatiques. Ces changements s'accompagnent d'une intellectualisation du travail, qui tend progressivement à substituer la fonction symbolique, par l'usage du signe, à l'intervention directe sur un objet. Des ouvriers qui, jusqu'alors, utilisaient le toucher ou l'observation, suivent aujourd'hui les processus de production à distance sur un écran ou sur un tableau. Des changements qu'il convient donc d'identifier, ainsi que les effets produits sur le travail des professionnels concernés, pour penser la formation aux écrits professionnels.

Dans le courant ethnographique des écritures ordinaires (D. Fabre et son équipe, 1993 notamment), on a pu observer que les écrits sont des écrits d'un lieu, ils en émanent, ils ont la fonction de définir ce lieu, de lui donner une identité. Pour les chercheurs du réseau Langage et Travail (Borzeix & Fraenkel, op. cit. 2001/2005), l'écriture ne peut être considérée comme une activité solitaire, elle intervient dans un espace de communication professionnelle. Analyser les activités langagières au travail conduit donc à la prise en compte des personnes, mais aussi, du système relationnel et de la réalité institutionnelle dans laquelle ils s'inscrivent. Dans cet univers complexe, les acteurs produisent, diffusent, parlent, écrivent, lisent, ou consultent tel ou tel document. A partir de plusieurs résultats de recherche, des tendances se dégagent qui permettent de dessiner les « grands » contours des écrits au travail :

- Le premier aspect, souvent occulté par les professionnels de la formation, c'est que l'écriture est toujours en interaction avec la lecture, l'oral, la gestuelle, à des degrés divers. Rousseau (2007) met en évidence le fait que l'écrit éducatif se construit à partir d'un stock d'énoncés que les participants de la réunion rendent disponibles pour le préposé à l'écriture. Il y a toujours de l'intertextualité, y compris en faisant référence à des écrits absents, qui peuvent

déterminer en partie le document à produire. Les résultats de nos propres recherches sur les écrits professionnels des enseignants (Morisse, 2011a, 2011b, 2011c) mettent en évidence le fait que les supports de cours peuvent provenir de sources énonciatives multiples, orales et/ou écrites, rarement référencées sur le document final remis aux élèves, qui peuvent subir au fil des années des transformations diverses.

- Autre caractéristique, les écrits font système, chaque type d'écrits participe très souvent d'un ensemble, et il n'a de valeur qu'à l'intérieur de cet ensemble. Ainsi les cahiers de transmission des infirmières présentent ces caractéristiques, ainsi que les plannings du jour, les fiches suiveuses, mais encore les post-it, les mots déposés sur le bureau, etc. (Borzeix & Fraenkel, op. cit., 2001/2005). Cette auteure évoque « des tours d'écriture », des écrits produits à plusieurs mains, soulignant ainsi leur coordination, leur interdépendance, permettant ainsi de comprendre les pratiques, et de repérer l'enchâssement de multiples logiques, cognitives, opératoires (Borzeix & Gardin, op. cit. 2001). L'hétérogénéité énonciative fait apparaître alors la présence de l'autre dans la plupart des écrits produits, souvent par une participation effective à la rédaction du document final (fiche, cahier de liaison, journal de bord par exemple). La relation entre un auteur et son texte se trouve ainsi remise en cause.

- La dimension collective et communicationnelle du travail d'écriture s'inscrit dans des espaces temps particuliers, s'adressant le plus souvent à une pluralité de destinataires. Rappelons que ces écrits n'ont de sens qu'à un moment donné et dans un ou plusieurs lieux. À propos des écrits des éducateurs spécialisés (Delcambre, 1997, Delcambre & Matuszak, 2016), la complexité des situations professionnelles rencontrées et les enjeux qu'ils représentent, notamment pour les enfants dont ces salariés ont la charge, forcent l'implication du professionnel dans l'écriture, tout en les conduisant à surmonter les tensions, liés notamment à la pluralité des destinataires (pour les éducateurs : juges, parents, éducateurs ; pour les enseignants : élèves, parents, enseignants). Ce sont à la fois des écrits partagés et distribués, qui participent à la construction de l'identité du professionnel.

- C'est aussi l'identité professionnelle qui s'exprime à travers ces modalités d'écriture, de plusieurs façons : la participation à l'énonciation renvoie au partage des tâches et des fonctions des individus au sein d'un service, ou d'une organisation, et à la position qu'ils occupent les uns par rapport aux autres. Des revendications de « prise d'écriture » se manifestent dans des lieux de travail, par le biais de la signature par exemple, ou, au contraire, par l'envie d'y échapper. Des productions écrites qui force ainsi l'implication des salariés, tout en les exposant au regard et aux jugements des autres (Cros, 2006).

## *2.2. Développer la réflexivité des professionnels*

Les travaux de Schön (1984) ont eu une influence majeure dans le champ de la formation des adultes. Depuis une vingtaine d'années, la formation professionnelle est de plus en plus articulée à l'action, ce qui a contribué à renforcer le statut des pratiques réflexives. L'imbrication, de plus en plus grande, entre dispositif de formation et situation de travail a ouvert des perspectives de développement de la professionnalité dans les entreprises. Le problème n'est donc plus de trouver une solution externe, mais de savoir comment agir sur la situation de travail. L'inflation des pratiques réflexives provient alors du rapport qui s'est peu à peu construit entre réflexivité et professionnalisation. Si la réflexivité ne couvre pas l'ensemble des compétences attendues dans une démarche de professionnalisation (Wittorski, 2008), plusieurs auteurs insistent sur le fait qu'elle participe au développement professionnel des acteurs. Cette notion est devenue progressivement l'un des concepts centraux de la réflexion sur la professionnalisation. Selon Le Boterf (2001), elle est l'une des composantes essentielles de la professionnalité. Pour le professionnel, elle consiste à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Pour cela, il doit les mettre en mots et les soumettre à une analyse critique. D'après cet auteur, la réflexivité permet aussi au professionnel de réinvestir ses expériences dans des pratiques et des situations professionnelles diverses, pour devenir « l'homme de la situation ». Dans nos résultats de recherche, nous avons mis en évidence la façon dont l'écriture professionnelle peut participer aussi à la réflexivité des acteurs (Morisse, 2006, 2009, 2014a). Dans le champ de la didactique professionnelle, Pastré, Mayen, Vergnaud (2006, p. 31) définissent les trois indices qui attestent, selon eux, le processus de développement en cours : la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'a le sujet à « désingulariser » une situation, sa capacité à réorganiser ses ressources lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle. Tous ces auteurs s'accordent donc sur le fait qu'on se professionnalise aussi en devenant un praticien réflexif (Wittorski, op. cit., 2008, p. 31).

## *2.3. La reconnaissance du travail réel*

Le tournant réflexif a joué également un rôle important dans la prise en compte du travail réel. En postulant le fait que chaque rencontre du sujet avec le monde constitue une occasion potentielle de développement, Samurçay et Rabardel (2004) ont proposé de faire la distinction entre les dimensions productive et constructive de l'activité. En effet, si la dimension productive de l'activité langagière vise l'action, des paroles ou des écrits liés à l'action, une action située, prise dans la temporalité des situations de travail comme nous

l'avons évoquée précédemment, la dimension constructive, quant à elle, comporte une part d'apprentissage, produite le plus souvent à l'issue du professionnel. Ces deux dimensions apparaissent clairement dans l'usage des pratiques scripturales au travail.

La dimension productive de l'activité langagière renvoie principalement au travail prescrit, celui qui est du registre du nécessaire, de l'obligation, du devoir. C'est le travail tel qu'il devrait être, tel que la hiérarchie l'a conçu, tel qu'il est écrit et devrait être réalisé. L'écrit occupe alors l'une des fonctions majeures, il est garant d'une norme, des règles que l'on doit connaître pour les appliquer. Le travail prescrit renvoie à la bureaucratisation du travail et à la rationalisation du langage évoquées précédemment, il s'accompagne aussi de toute une série de textes écrits, au premier chef les modes d'emploi, les règles de fonctionnement, des documents divers. Le travail réel renvoie, quant à lui, à ce que fait concrètement la personne en situation de travail. Il ne donne pas lieu à un même travail de verbalisation : il se fait, il est le lieu de savoir-faire incorporés. Il peut être perçu aussi comme le lieu du secret, ce qui ne doit pas se dire à l'extérieur de l'équipe ou de l'atelier, puisqu'il est le lieu où le salarié n'agit pas toujours comme il est prescrit de le faire. Au niveau langagier, le travail réel se manifeste alors par des paroles échangées entre les salariés sur leur lieu de travail, facteur d'efficacité et d'adaptabilité comme nous l'avons vu précédemment, et par divers écrits produits de la main de l'auteur, en y intégrant ce qui est produit sur des bouts de papier, des fiches que les salariés écrivent rapidement, des notes prises dans un carnet par exemple. Ainsi, ils gardent en mémoire des connaissances, des éléments de réflexion, mais aussi des procédures, des façons de faire, des tours de main, des expressions qui se sont révélés efficaces, dans une situation particulière. La prise en compte des dimensions productive et constructive de l'activité peut donc servir de points d'appui à la fois pour identifier les connaissances acquises par les professionnels, mais aussi, celles qu'il conviendrait d'acquérir dans une perspective de développement professionnel.

#### *2.4. La mise en mots du travail par les acteurs*

Si la parole au travail est de plus en plus présente, jouant une fonction cognitive centrale comme nous l'avons évoqué précédemment, force est de constater les difficultés rencontrées par les salariés à faire parler le travail réel, c'est-à-dire à mettre en mots l'activité. Plusieurs auteurs, psychologues, sociologues du travail et sociolinguistes ont apporté des éléments d'analyse : d'abord la difficulté de « mise en langage » du travail s'inscrit également dans l'histoire du travail et du partage inégal des tâches entre les hommes : les exécutants étant restés longtemps des exclus du langage (Zarifian, op. cit., 1996) : ils ont développé des habiletés au travail, une intelligence des situations

dans l'action, non dans l'échange. Et puis, avec l'expérience, le salarié fait corps avec son travail, on parle alors de savoirs incorporés (Y. Schwartz, 2004). Le corps ne fait pas que mémoriser l'action, il garde trace de gestes exécutés, de mouvement du corps, de façon d'être et de penser, mais aussi de manières de dire, ou pas.

Ainsi, la mise en mots du travail implique aux acteurs d'effectuer un véritable travail sur soi et sur la langage (Y. Schwartz, op. cit. 2004). En effet, il est difficile, parfois douloureux, de prendre le risque de dire des aspects de son travail qui sont habituellement tus, de faire apparaître des écarts entre ce qui est prescrit, attendu par la hiérarchie, et ce qui est effectivement fait, entre ce qui est légal ou pas, comme nous l'avons souligné précédemment. Si le praticien doit faire un travail sur lui pour prendre conscience de ce qu'il fait, « il doit également faire un travail important sur la langue pour faire comprendre ce qu'il y a de singulier dans l'événement à traiter ». Situation que nous avons observée également en particulier dans notre recherche portant sur l'écriture de dossiers par des candidats à la VAE (validation des acquis de l'expérience) (Morisse, 2009). Le praticien peut se trouver aussi dans une situation de tension entre les mots forgés par d'autres et la nécessité de dire ce qui fait la singularité de son expérience vécue.

L'autre aspect à interroger renvoie à la méthode à utiliser pour expliciter l'expérience scripturale des professionnels. Des méthodes comme l'entretien d'explicitation (Vermesch, 1994/2000) et l'« instruction au sosie » (selon l'expression d'Oddone) , ou encore l'auto-confrontation simple ou croisée (Faïta) , plus difficile à réaliser en ce qui concerne l'activité scripturale, pourraient faciliter la focalisation des professionnels sur les détails du travail. Dans une démarche d'analyse du travail, des psychologues du travail comme Clot (1999) et de Faïta (2001, 2005) sollicitent « la réplique de l'expert ». Dans une perspective formative, la parole d'un expert outillé de concepts opératoires et capable d'accompagner l'analyse du travail - non en tant que chercheur ni en tant que professionnel, mais en tant qu'« agent de développement » comme le dit Jobert (2011) - serait en effet à encourager. Il pourrait donner un autre statut aux connaissances ainsi identifiées, en favorisant l'élaboration de points de vue différents sur l'activité scripturale et en y intégrant, éventuellement, des apports didactiques.

### *2.5. Aller vers le développement professionnel des acteurs*

Comme nous l'avons souligné précédemment, la verbalisation des expériences scripturales renvoie à des questions méthodologiques, qui peuvent être formulées ainsi : comment accéder à ce que les acteurs font en écrivant ?

Comment les accompagner dans la mise en mots de l'activité scripturale ? Pour nous, l'enjeu de la verbalisation est de permettre au professionnel de s'emparer de ce qu'il fait et de ce qu'il sait faire en situation, ce qu'il ignore souvent lui-même, pour produire des connaissances nouvelles et des possibilités d'agir différentes. La mise en mots de l'activité scripturale est donc posée comme préalable, pour accéder aux pratiques, et comme finalité pour modifier son regard sur celles-ci. Une démarche qui suppose de mener un véritable travail de « conscientisation de la connaissance », à partir de celle déjà acquise et de celle qu'il conviendrait d'acquérir, pour modifier ses pratiques professionnelles.

En évoquant la dimension épistémique du travail, notre questionnement porte aussi sur « ce qui pourrait mis au travail » dans une perspective de développement des professionnels. Or, les pratiques scripturales peuvent se fossiliser dans l'effectuation de tâches répétitives sans perspective de changement, pouvant être confrontées aussi à un empêchement. Alors que « le développement », selon Pastré (2011) et Jobert (op. cit., 2011), correspond à la capacité des acteurs de mobiliser les ressources dont ils disposent pour produire d'autres points de vue sur l'action, qui peuvent déboucher sur des possibilités différentes d'actions. En suivant Pastré (2011 : 84-85), le développement n'est donc pas seulement le déploiement de ce qui est potentiellement là, il renvoie aussi à un certain nombre de possibles qui lui donnent sa profondeur et son extensivité. Il touche aussi à l'identité professionnelle de l'acteur. Ainsi, en périodes de doute, de questionnement ou de tension comme nous l'avons observé dans de nombreuses situations professionnelles, on pourrait dire alors que, pour qu'il y ait développement, les activités scripturales doivent devenir un véritable objet de pensée. Ce qui implique d'engager, en concertation avec les acteurs concernés, un travail d'auto-analyse visant un élargissement de leurs capacités de penser et d'agir à partir des connaissances acquises. Dans cette perspective, le défi épistémique à relever porte à la fois sur l'explicitation de ce que l'acteur fait en écrivant, mais aussi sur ce qu'il a appris de ce qu'il a fait et sur ce qu'il pourrait en faire, dans une perspective de développement professionnel.

La formation aux écrits professionnels ne concerne pas uniquement les personnes, elle ne doit pas occulter la prise en compte du développement de nouvelles formes de collaboration et d'échanges au sein des organisations. Les enjeux de la formation aux écrits professionnels sont donc importants à définir et, au regard des recherches déjà réalisées - ce texte devant permettre d'en mesurer l'ampleur – ils sont susceptibles de modifier, en profondeur, la pensée et l'agir du professionnel, dans une perspective de formation tout au long de la vie.

### ***Bibliographie***

Borzeix Anni & Fraenkel Béatrice (coord), *Langage et travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 2001/2005.

Borzeix Anni & Gardin Bernard (coord), « *Langage et activités de Services* », *Langage et Travail*, cahier n°4, 1992.

Boutet Josiane, « *Le travail devient-il intellectuel ?* » *Travailler*, n°6, 55-70, 2011.

Boutet Josiane, *Quand le travail rationalise le langage*, Dans J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, D. Linhart, *le monde du travail*, Paris, La Découverte, 153-171, 1998.

Boutet Josiane. *Le travail et son dire*, Dans Josiane Boutet (Dir.), *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Clot Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.

Clot Yves, *L'homme sans travail ? Pour une psychologie des milieux du travail et de la vie*, Paris, La Découverte, 2008.

Clot Yves & Faïta Daniel, « *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes* », *Travailler*, n°4, 7-42, 2000.

Cros Françoise (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Daunay Bertrand & Morisse Martine, « *Les écrits professionnels des enseignants : entre prescrit et réel, individuel et collectif* », Dans Françoise Cros, Louise Lafortune, Martine Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 41-69, 2009.

Dejours Christophe, *Du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, Ed. INRA, 2003.

Dejours Christophe, *La souffrance en France*, Paris, Le Seuil, 1998.

Delcambre Pierre et Matuszak Céline, *Ecrire au magistrat. Nouvelles normes, nouvelles contraintes*, Lille, Presses Universitaires Septentrion, 2016.

Delcambre Pierre, *Ecriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs*, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

Dumont Martine, « *À qui profite l'écrit ?* » *Éducation Permanente, Écriture, travail, formation*, n°120, 7-12, 1994.

Fabre Daniel, *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993.

Fraenkel Béatrice (2001/2005) « Enquêter sur les écrits dans l'organisation », dans A. Borzeix & B. Fraenkel (coord), *Langage et travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 2001/2005.

Jobert Guy, « Travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action », dans F. Hubault (coord.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octares, 151-165, 2001.

Morisse Martine, « La réflexivité des éducateurs autour des pratiques scripturales : Quelles pistes d'intervention privilégier dans une perspective formative ? », dans Pierre Delcambre et Céline Matuszak, *Ecrire au magistrat. Nouvelles normes, nouvelles contraintes*, Lille, Presses Universitaires Septentrion, 2016.

Morisse Martine, « Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », dans Martine Morisse et Louise Lafortune. *Ecriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*, Québec, Presses Universitaires du Québec, pp. 9-30, 2014a.

Morisse Martine, « La communication au travail, des enjeux pour la formation », dans Françoise Cros et Claude Mayer, *La communication interpersonnelle en formation Usages, effets et enjeux*, Paris, *Chronique sociale*, pp.123-140, 2014b.

Morisse Martine, Lafortune Louise, Cros Françoise (dir.), *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Presses Universitaires du Québec, 2011a.

Morisse Martine, « La production de supports de cours comme processus de réflexivité chez les enseignantes et enseignants », dans Martine Morisse, Louise Lafortune, Françoise Cros (dir.), *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Presses Universitaires du Québec, 153-180, 2011b.

Morisse Martine, « Les supports de cours: parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant », dans Bertrand Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants: approche didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 147-174, 2011c.

Morisse Martine, « Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE », dans Gilles Brougère et Anne-Lise Ullman (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, *Collection Apprendre*, Presses Universitaires de France, 195-204, 2009.

Morisse Martine, « L'écriture réflexive est-elle formative? », Dans F. Cros (coord.), *Ecrire sur ses pratiques pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, 217-226, 2006.

Oudart Anne-Catherine, *Les chargées de relation clientèle face à la lettre de réclamation. Pratiques, difficultés, apprentissages*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2001.

Pastré Pierre, *Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*, Paris, PUF, 2011.

Pastré Pierre, Mayen Patrick, Vergnaud Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue Française de pédagogie*, 154, 145-198, 2006.

Pineau Gaston, *Éducation et aliénation permanente*, Dunod, 1977.

Revuz Christine & Dumont Martine, « Écriture, travail, formation », *Éducation permanente*, n°120, 1994.

Samarçay Renal & Rabardel Pierre, *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences*, dans R. Samarçay, P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, 163-180, 2004.

Schön Donald A., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les éditions Logiques, 1984.

Schwartz Yves, « L'expérience est-elle formatrice ? » *Éducation Permanente*, n°158, 2004.

Schwartz Yves, « « C'est compliqué ». Activité symbolique et activité industrielle », *Éducation permanente*, n°116, 1993-3.

Wittorski Richard, « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2, n°17, 9-36, 2008.

Zarifian Philippe, *Travail et communication*, Paris, PUF, 1996.



**Nelly SUZE,**  
Neuropédiatre, directrice des CMPP de Sainte Suzanne et Saint Benoît ;  
**Clément MELINE,**  
orthophoniste coordonnateur

## **Expérimentation d'un programme de prévention précoce de l'illettrisme et de l'échec scolaire : le projet LECTURE Réunion**

---

### **Introduction : origine de ce projet**

*L'état des lieux à la Réunion: un nombre important d'élèves en difficulté  
d'apprentissages scolaires, un taux élevé d'illettrisme*

Le programme LECTURE Réunion est né d'un constat : depuis l'ouverture du Centre Medico-Psycho-Pédagogique (CMPP) de Sainte Suzanne en 2006 et du CMPP Saint-Benoît en 2014, l'équipe de cet établissement situé sur 2 sites et qui accueille des jeunes présentant des difficultés d'apprentissages scolaires pour évaluations diagnostiques et mise en place un accompagnement thérapeutique si besoin, est confrontée à une forte demande de consultations (en moyenne 300 à 400 nouvelles demandes de consultations par an) en raison du nombre important d'enfants en situation d'échec scolaire, ayant des troubles de la lecture.

Le nombre conséquent de jeunes en difficulté en lecture et au niveau des apprentissages scolaires sur le territoire nord-est de La Réunion où se situent les CMPP de Ste Suzanne et Saint-Benoît est en corrélation avec les données régionales et nationales.

Au niveau régional, les autres établissements médico-sociaux et structures de La Réunion accueillant des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage scolaire sont également fortement sollicités et ont aussi une liste importante d'enfants en attente de consultation.

Par ailleurs, l'enquête INSEE effectuée en 2011 sur l'illettrisme à La Réunion a relevé 116 000 personnes en situation d'illettrisme, soit 22,6 % des 16 à 65 ans ayant été scolarisés. Le taux d'illettrisme à La Réunion est trois fois supérieur à celui de la France métropolitaine (7 %).

Au niveau national : les différentes enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) et plus récemment PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ont montré que depuis plusieurs années, en France, le niveau de lecture des élèves baisse, surtout pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Le rapport du CNESCO (Conseil National d'Évaluation du système SCOLAire) de 2018, indique que 20% des élèves qui entrent en 6ème ne maîtrisent pas suffisamment les compétences de base : lecture, écriture.

*L'état des lieux des connaissances : les programmes de prévention précoce des difficultés d'apprentissage de la lecture*

Dans la littérature scientifique sont rapportés des programmes de prévention précoce de l'illettrisme, de l'échec scolaire qui ont été mis en place dans différents pays et en France avec des résultats probants comme l'étude de Torgesen aux USA (1996-1999), le programme PARLER du Dr Zorman à Grenoble (2005-2008) ou encore le programme Lecture d'Agir pour l'école (en cours depuis 2011).

Ces programmes ont prouvé qu'un entraînement précoce des compétences métaphonologiques, de la maîtrise du code alphabétique, de la vitesse de traitement, de la fluence et de la compréhension permet d'améliorer, de manière significative, l'entrée dans le langage écrit (lecture, écriture), diminuant de ¾ le nombre d'élèves en difficulté, passant de 20% à 5% d'une classe d'âge.

Au vu des données de la littérature, du nombre important de personnes en difficulté par rapport à la lecture et l'écriture à La Réunion ainsi que du nombre croissant de demandes d'aide auprès des professionnels (CMPP, orthophonistes libéraux,...), l'équipe du CMPP de Sainte Suzanne–Saint-Benoît a proposé un partenariat avec l'Éducation Nationale afin d'expérimenter sur l'île de La Réunion un programme, adapté au contexte Réunionnais, de prévention précoce des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à long terme, de l'illettrisme, l'échec scolaire.

*Expérimentation d'un programme de prévention précoce de l'illettrisme et de l'échec scolaire : le programme LECTURE Réunion*

L'expérimentation a débuté grâce à l'octroi par l'Agence Régionale de Santé (ARS) d'un budget ayant permis le recrutement d'un chargé de mission, orthophoniste de formation, pour trois ans.

Le programme Lecture Réunion s'est appuyé initialement (année scolaire 2015–2016) sur le programme PARLER qui avait été déployé à Grenoble par le Docteur Zorman. À compter de la 2e année de

l'expérimentation (année scolaire 2016–2017), il s'est basé sur le programme Lecture de l'association « Agir pour l'école » qui a bien voulu mettre à notre disposition ses différents supports et a offert une formation à l'équipe encadrante du programme Lecture Réunion.

## **Objectifs du programme Lecture Réunion**

Le programme LECTURE Réunion s'est fixé comme objectif d'obtenir des résultats proches de ceux décrits dans la littérature : prévenir les difficultés d'entrée dans la lecture et l'écriture en proposant aux élèves, dès la grande section de maternelle (GS), des séances quotidiennes, centrées sur les compétences et la progression de chacun, afin d'amener 95% des élèves à lire 80 mots par minute (en comprenant ce qu'ils lisent) en fin de CE1 et ainsi diviser par quatre le nombre d'élèves en difficulté par rapport à la lecture.

Outre de diminuer le nombre d'élèves en difficulté d'entrée dans la lecture et l'écriture et donc à long terme, de réduire le taux d'illettrisme et d'échec scolaire à La Réunion, le programme Lecture Réunion vise également à améliorer le repérage des élèves en grande difficulté, leur orientation plus rapide vers une prise en charge adaptée.

## **Descriptif du projet**

Le programme LECTURE Réunion est structuré autour de plusieurs axes :

La formation des enseignants à l'utilisation des différents outils fournis par l'association Agir Pour l'École et aux grands principes du dispositif (individualisation et personnalisation de l'enseignement de la lecture en petits groupes de 4-5 élèves de même niveau ; réévaluations régulières ; progressivité : les élèves doivent d'abord maîtriser les sons des mots avant d'apprendre les lettres, puis travailler la vitesse de lecture et réussite de l'élève : le passage d'une compétence à l'autre ne se fait qu'une fois que la précédente est acquise).

Ce temps de formation est proposé aux enseignants, en fin d'année scolaire, lors de deux animations pédagogiques de trois heures chacune pour qu'ensuite ils puissent s'approprier les outils et préparer la mise en place des activités autonomes avant la prochaine rentrée scolaire. En effet, lorsque l'enseignant est avec un petit groupe d'élèves et fait une séance de lecture, le reste de la classe est en autonomie. Ces temps autonomes ne devant surtout pas être des temps occupationnels mais bel et bien des temps d'apprentissage,

cela demande un travail important de préparation et d'organisation de la classe de la part des enseignants en amont des séances.

L'évaluation, de manière individuelle, de l'ensemble des élèves, à l'aide de tests standardisés afin de faire l'état des lieux des compétences et des difficultés de chaque élève et pouvoir ainsi constituer des petits groupes homogènes pour l'apprentissage de la lecture. A noter que plus le niveau des élèves du groupe est faible, plus le nombre d'élèves le composant sera faible (maximum 4 élèves pour le groupe le plus faible) et plus le nombre de séances d'entraînements est important.

Tout au long de l'année, les enseignants réévaluent régulièrement les élèves afin de constater leurs progrès et leurs difficultés et pouvoir ainsi réajuster les groupes pour être toujours le plus adapté au niveau réel de chaque élève.

Des interventions auprès de l'environnement de l'enfant : le dispositif mis en place à La Réunion s'inscrit dans une approche écosystémique. En effet, l'élève est avant tout un enfant qui évolue dans un système bien plus large que le seul système scolaire. Il est donc proposé aux parents des temps d'information et d'échanges autour du développement du langage, de l'entrée dans l'écrit, du rôle des parents, du plurilinguisme, de l'exposition aux écrans,...

La mise en place d'un suivi régulier et l'expertise technique d'un orthophoniste, chargé de mission pour aider au repérage des difficultés spécifiques des élèves et orienter, si besoin, vers le soin.

La particularité du contexte Réunionnais est prise en compte, aussi bien sur les questions linguistiques (conseils aux parents, partenariat avec l'Université pour comprendre les problématiques plurilingues) que sur le plan de la précarité sociale (choix du territoire).

## **Méthodologie**

Le projet a été initié dans la circonscription de Sainte Suzanne (le choix de la circonscription s'est fait par proximité avec le CMPP de Sainte Suzanne, une collaboration étroite existant déjà entre le CMPP et la Circonscription de Sainte Suzanne).

Un groupe de pilotage académique, dirigé par l'Inspecteur d'Académie-Directeur Académique Adjoint des Services de l'Education Nationale (Mr Jean François SALLES) a été constitué.

Le programme LECTURE Réunion s'inscrivant dans un projet de recherche/action, un partenariat avec l'Université de La Réunion, a également

été mis en place. Afin d'évaluer les résultats du déploiement de ce type de programme de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture dans le contexte Réunionnais, un suivi de cohorte est réalisé avec comparaison de la population test (les élèves de la circonscription de Sainte Suzanne dont les enseignants ont bien voulu intégrer le programme) à la population témoin (élèves de la circonscription de Bras Panon, circonscription de la région Est proche sur le plan socio-économique de celle de Sainte Suzanne, et les élèves de Sainte Suzanne dont les enseignants n'ont pas intégré le programme Lecture Réunion).

Le déploiement de ce programme de recherche/action de prévention des difficultés d'entrée dans le langage écrit s'est déroulé en deux temps.

Une première phase d'expérimentation, de septembre 2015 à juillet 2016, a eu lieu dans 9 classes (7 classes de grande section et 2 classes de CP) et a concerné 203 élèves de la circonscription de Sainte Suzanne. Lors de ce premier temps d'expérimentation, basé sur le programme PARLER du Dr Zorman, les outils spécifiques GS et CP des éditions La Cigale ont été utilisés. Seules les classes de l'école La Marine (une classe de GS et une classe de CP) ont constitué le groupe témoin.

La deuxième phase d'expérimentation a démarré en août 2016 et s'est basée sur le programme Lecture d' « Agir pour l'école » avec utilisation des différents supports proposés par cette association.

Durant l'année scolaire 2016-2017, 36 classes ont participé au programme LECTURE Réunion dans la circonscription de Sainte Suzanne constituant le groupe test (soit 587 élèves : 238 élèves de grande section de maternelle : GS et 349 élèves de CP). Un groupe témoin comportant les élèves de GS et CP des circonscriptions de Bras Panon et de Sainte Suzanne a également été évalué, aux mêmes périodes, sans avoir eu le programme (516 élèves de GS et 390 élèves de CP soit 906 élèves au total).

Durant l'année scolaire 2017-2018, le programme LECTURE Réunion s'est mis en place dans toutes les classes de GS, CP et CE1 de la circonscription de Sainte Suzanne (79 classes soit environ 1400 élèves) ainsi que dans les classes de GS et CP situées en REP+ dans la circonscription d'Etang-Salé/Saint Louis (264 élèves de CP et 240 élèves de GS) soit 1904 élèves au total.

Afin de suivre l'évolution des élèves bénéficiant du programme, outre les évaluations régulières réalisées par les enseignants tout au long de l'année pour constituer et réajuster leurs groupes, une évaluation initiale, une évaluation intermédiaire et une évaluation finale ont été réalisées, par des évaluateurs

extérieurs à l'aide des tests spécifiques (différents de ceux utilisés par les enseignants) proposés par l'Association Agir Pour l'école dans les modules 1 et 2.

Les mêmes tests sont administrés à la population témoin aux mêmes périodes ce qui permet de suivre l'évolution des 2 groupes.

Concernant la prise en compte du contexte Réunionnais dans la passation des évaluations : selon Jean-Philippe Watbled, linguiste spécialiste de la phonologie à l'Université de la Réunion, les compétences de réception ne souffrent d'aucune modification. En d'autres termes, les élèves peuvent aussi bien identifier qu'en métropole les syllabes et phonèmes proposés.

En revanche, les compétences de production peuvent connaître quelques modifications. En effet, certains élèves (pas tous et c'est cela la difficulté) peuvent prononcer [Sateau] pour Château, [Voiture] pour voiture et il faudra donc en tenir compte et ne pas considérer que l'objectif n'a pas été atteint par ces élèves. En d'autres termes, cette variation dans la prononciation de certains phonèmes (qui sont réalisés ainsi en créole) ne devrait pas affecter l'évaluation de la compétence visée.

## **Présentation et analyse des résultats**

Nous présentons les résultats de la deuxième phase de l'expérimentation, démarrée en août 2016 et basée sur le programme Lecture d'« Agir pour l'école ». Les résultats exposés sont ceux recueillis lors des évaluations initiales, intermédiaires et finales effectuées respectivement en septembre, février et juin par les examinateurs externes à l'aide des tests spécifiques administrés aux populations test et témoin.

### *Analyse des données de l'année scolaire 2016-2017 :*

Pour les élèves de GS (tableau 1), l'évaluation initiale montre des résultats similaires entre les deux groupes (test et témoin). L'évaluation intermédiaire indique que les deux groupes ont progressés dans leur maîtrise de l'extraction syllabique (compétence en métaphonologie). Cependant, le nombre d'élèves ne maîtrisant pas ou peu la compétence (score  $\leq 2/3$  : élèves en difficultés) est plus important dans le groupe témoin. En effet, 15% des élèves du groupe témoin sont en difficultés contre 6.6% dans le groupe test. Cet écart persiste lors de l'évaluation finale (13% du groupe témoin sont en difficulté contre 4,8% des élèves du groupe test).

Le taux d'élèves de GS en très grandes difficultés (score de 0/3) à l'évaluation finale est de 1% dans le groupe test contre 4,7 % dans le groupe témoin.

Le programme LECTURE semble donc réduire de manière significative (divisé par 3) le nombre d'élèves ne maîtrisant pas l'extraction syllabique en fin de GS.

	% d'élèves de GS du <b>groupe témoin</b> (n=516)			% d'élèves de GS du <b>groupe test</b> (n=238)		
	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire	Evaluation finale	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire	Evaluation finale
Score=3	56,00	79,31	86,99	59,49	93,00	94,96
Score=2	7,36	6,03	4,67	6,20	3,89	2,94
Score=1	3,68	2,41	3,66	4,01	1,56	0,84
Score=0	30,24	6,55	4,67	30,29	1,17	1,06

Pour les élèves de CP (tableau 2), l'évaluation initiale montre également des résultats globalement similaires entre les deux groupes. L'évaluation intermédiaire indique que les deux groupes ont progressés dans leur maîtrise du décodage (fusion phonémique). Cependant, le nombre d'élèves ne maîtrisant pas ou peu la compétence (score inférieur à 4/6 : élèves en difficultés) est plus important dans le groupe témoin (28.4%) que dans le groupe test (13,5%). Cet écart entre les deux groupes se maintient dans les résultats de l'évaluation finale (15,3 % des élèves du groupe témoin sont en difficulté versus 3,2% des élèves du groupe test).

Le taux d'élèves de CP en très grandes difficultés (score de 0/6) à l'évaluation finale est de 2,6% dans le groupe témoin et de 0,6% dans le groupe test.

Tableau 2. Résultats des élèves de CP à l'évaluation initiale du module 2 en début (Septembre), milieu (Février) et fin d'année (juin). Comparaison entre « groupe témoin » (colonnes de gauche) et « groupe test » (colonnes de droite). Remarque : élèves en difficultés si score < 4/6.

	% d'élèves de CP <b>groupe témoin</b> (n=390)			% d'élèves de CP <b>groupe test</b> (n= 349)		
	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire	Evaluation finale	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire	Evaluation finale
Score=6	11,2	46,1	68,8	11,3	68,2	83,9
Score=5	9,1	15,9	10,3	6,9	10,7	9,5
Score=4	13,1	9,6	5,6	10,6	7,6	3,4
Score=3	12,2	9,9	6,6	12,8	7,6	1,4
Score=2	21,7	7,7	3,5	21,3	3,3	0,9
Score=1	14,1	4,9	2,6	18,2	1,7	0,3
Score=0	18,6	5,9	2,6	18,9	0,9	0,6

Le programme LECTURE a permis donc réduire de manière significative (divisé par 4) le nombre d'élèves ne maîtrisant pas le décodage de syllabes simples en fin de CP.

*Analyse des données initiales et intermédiaires de l'année scolaire 2017-2018 :*

L'évaluation, lors de cette deuxième année d'expérimentation (actuellement en cours) du programme Lecture avec les outils d'Agir pour l'école, s'est focalisée sur les élèves de CP. En effet, il semblait intéressant de pouvoir apprécier l'évolution des élèves ayant bénéficié, ou pas, du programme Lecture en GS. Les résultats retrouvés sont indiqués dans le tableau 3.

Il apparaît, dès l'évaluation initiale, que les élèves de CP ayant bénéficiés du programme Lecture Réunion en GS sont plus performants dans les activités de segmentation syllabiques, d'extraction phonémique, voire de lecture de syllabes simples. En effet, près de la moitié des élèves ayant suivi le programme en GS (44.7%) sont capables, dès le début de l'année, de lire des syllabes simples (score supérieur à 4/6) contre seulement 22.2% au sein de la population témoin. A l'opposé, le pourcentage d'élèves en grande difficulté (score = 0/6) est bien plus faible pour la population test (14.9%) que pour le groupe témoin (29.8%).

Tableau 3. Evolution des élèves de CP au cours de l'année scolaire 2017-2018. Comparaison, pour chaque population témoin (pas de programme Lecture en GS ni CP) et test (programme Lecture en GS t CP), des évaluations initiales et intermédiaires. Remarque : compétences satisfaisantes si score > 4/6.

	% d'élèves de CP du <b>groupe témoin</b> (n=105)		% d'élèves de CP du <b>groupe test</b> (n=347)	
	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire	Evaluation initiale	Evaluation intermédiaire
Score=6	10,5	47,62	23,8	78,4
Score=5	7,1	19,11	11	9,2
Score=4	4,6	6,67	9,9	6,9
Score=3	7,2	9,5	9,4	2,3
Score=2	18,5	9,5	17,7	1,15
Score=1	22,3	1,9	13,3	0,9
Score=0	29,8	5,7	14,9	1,15

Le programme LECTURE Réunion, débuté en GS, semble donc permettre à un nombre plus important d'élèves de maîtriser les prérequis à l'entrée dans l'écrit ainsi que d'accéder plus précocement à des compétences de décodage.

L'évaluation intermédiaire, quant à elle, nous montre que les élèves qui bénéficient du programme LECTURE progressent plus vite en lecture. Par ailleurs, le nombre d'élèves en grande difficulté se réduit considérablement : seuls 5.5% des élèves du groupe test ont un score < 4/6 contre 26.6% des élèves du groupe témoin. Ainsi, les élèves présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage sont mieux repérés et orientés vers le dispositif d'aide le plus adapté (RASED, orthophoniste, CMPP,...)

Il est à noter que, pendant toute la durée de l'expérimentation, plusieurs variables ont été identifiées comme ayant un impact (positif ou négatif) sur la réussite des élèves. En effet, les résultats des élèves ne sont pas strictement comparables d'une classe à l'autre car, au-delà de l'hétérogénéité des profils, des facteurs extérieurs entrent en compte dans la réussite des élèves à entrer dans le langage écrit. Certains facteurs ont déjà été identifiés par les chercheurs en éducation (notamment anglo-saxon) comme « l'effet maître » ou « l'effet classe », toute mesure gardée quant à : « la stabilité et la généralisabilité des résultats des différents travaux » (P.Bressou, 2001). D'autres facteurs, plus spécifiques, ont pu être mis en évidence comme le recourt à l'étayage à l'aide des gestes Borel, la régularité du suivi hebdomadaire, l'organisation spatiale et temporelle de la classe et la mise en place du travail en autonomie, le respect du protocole ou le recours à l'expertise orthophonique de M.Méline (chargé de mission) pour l'aide au repérage et l'orientation des élèves en difficulté.

### **Conclusion, perspectives :**

Les résultats retrouvés dans l'expérimentation effectuée de déploiement à La Réunion d'un programme permettant de faciliter l'entrée des élèves dans l'écrit sont comparables à ceux décrits dans la littérature. Ceci démontre l'intérêt à La Réunion de ce type de programme de prévention précoce des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à long terme de l'illettrisme, l'échec scolaire.

Il semblerait intéressant de pouvoir faire bénéficier à l'ensemble des élèves de GS, CP et CE1 du programme LECTURE Réunion. En effet, cela pourrait permettre de réduire considérablement le pourcentage d'élèves en difficulté d'entrée dans l'écrit, passant de 20% à 5%, ce qui correspondrait à la prévalence des troubles spécifiques des apprentissages. La diffusion pourrait se faire de manière progressive, par bassin (Nord, Sud, Est et Ouest), sur trois ans, en commençant en GS la première année et en poursuivant en CP et CE1 les deux années suivantes.

Il nous semblerait également intéressant de mettre en place, en amont du programme LECTURE Réunion, une action de prévention des difficultés en langage oral, en très petite, petite et moyenne section de maternelle afin de permettre à tous les élèves de développer convenablement leur communication orale et permettre à tous d'acquérir les prérequis à l'entrée dans l'écrit.

Enfin, les difficultés d'attention et de concentration associé ou non à une agitation, une impulsivité, générant un échec scolaire étant désormais le premier motif de consultation au CMPP de Sainte Suzanne, il pourrait être intéressant de proposer, du CP au CM2, un dispositif de prévention de ces difficultés, à l'instar de ce qui est mis en place en métropole avec le programme ATOLE (ATtentif à l'éCOLE) ou à l'international (Etats-Unis, Canada, Pays Bas, Suisse, etc) avec des programmes basés sur la Mindfulness (méditation de pleine conscience).

*Bibliographie :*

- BOUGNERES A. et CROS L. (2013), *La pédagogie préventive à l'école, les avancées actuelles et à venir*, ANAE n°125.
- BOUGUEN A. (2015), *Comment améliorer l'apprentissage de la lecture à l'école? L'impact des pratiques des enseignants à l'école*, Les Notes de l'IPP, n°20
- ECALE J. et Al. (2015), Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study, *Teaching and teacher education*, 102-113
- FLORIN A., (1999) « Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire » édition PUF
- LEBON-EYQUEM M. (2007), *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction du Professeur Lambert Félix PRUDENT, Université de La Réunion.
- NOEL A. (2015), *L'évaluation du langage en contexte créole : difficultés, enjeux et recherche de solutions. Le cas de l'île de La Réunion*, ANAE n°136-137, p.317-325
- SUCHAUT B. (2014), *Temps disponible et temps nécessaire pour apprendre à lire : il faut passer aux « 35 heures »*, Université de Lausanne, IREDU

**Roc BÉGUÉ,**  
Conseillère pédagogique, île Rodrigues

## **Quelques données sur la littératie à Rodrigues et ses enjeux**

---

Rodrigues, qui compte plus de 3 000 personnes en situation d'illettrisme, n'a pas le monopole d'une situation préoccupante à plus d'un titre. Aucun pays au monde n'est en effet épargné en dépit de progrès considérables en matière de politique éducative. Le phénomène que l'on croyait localisé dans les pays pauvres ou émergents touche également les pays riches où la scolarisation obligatoire concerne depuis des décennies 100% de la population.

### **Les données de départ**

Depuis 1988, des groupes ont commencé à travailler sur des projets d'alphabétisation à titre volontaire, avec le soutien des bailleurs de fonds internationaux. Cela a contribué à la baisse du nombre d'illettrés. Vers les années 2000 on a constaté une hausse. C'est ainsi que fut mis par exemple en œuvre de 2007 à 2009 un projet ambitieux de formation des adultes porté par l'ensemble des responsables des instances chargées de l'éducation et de la promotion sociale sous l'intitulé : « Adult literacy and numeracy project of Rodrigues ». Ce projet visait globalement à permettre aux populations les plus démunies en capital culturel de s'approprier les bases fondamentales de la lecture, de l'écriture et du calcul dans le dessein de favoriser leur insertion socio-économique.

Le succès rencontré par cette expérimentation à grande échelle, puisqu'elle a concerné un millier d'adultes au sein de 14 structures d'accueil animées par une équipe d'une vingtaine de formateurs, devait créer les conditions pour que d'autres initiatives prennent le relais et pérennisent une action qui se poursuit à ce jour avec des résultats encourageants.

### **Les Démarches mises en œuvre**

En 2010 les formateurs se sont regroupés en association sous l'appellation Rodrigues Literacy and Numeracy Trainers Association. Cette

dernière en collaboration avec l'Assemblée régionale de Rodrigues et d'autres organismes assurent la formation d'adultes depuis et ainsi plus de 60 villages ont bénéficié de ces formations. Nous aidons des personnes ayant des difficultés en lecture et écriture à progresser à travers des sessions/ ateliers de travail. Nous utilisons le français pour la transmission des compétences linguistiques et autres. Nos cours d'alphabétisation consistent de plusieurs thèmes en sus de leur besoin. Le but principal de ces cours d'alphabétisation vise à aider les personnes en situations d'illettrisme à devenir plus autonome dans leur vie de tous les jours.

Au sein de l'association nous discutons des programmes d'alpha et partageons les joies et difficultés rencontrées lors de nos ateliers.

A souligner que nous travaillons aussi avec les prisonniers de la prison de Rodrigues, les femmes entrepreneurs et les personnes bénéficiant d'une aide sociale. Des ateliers de travail sont organisés 2 fois la semaine et sont d'une durée de deux heures.

### **Quelques éléments d'analyse**

Nous considérons par ailleurs qu'il importe d'adopter une démarche générale qui confère à l'apprenant les moyens de son apprentissage, le rende actif, autonome, responsable de ses activités et de leur organisation, en un mot qui le mette au centre du système, comme acteur et auteur. En effet, l'apprenant lorsqu'il s'agit d'un adulte est celui qui connaît mieux que quiconque ses besoins. Il est donc à même de conduire son apprentissage en bénéficiant des orientations et des conseils du formateur/médiateur.

Un autre principe et non des moindres qui sous-tend ce type de démarche consiste à se débarrasser des préjugés socialement ancrés qui font de l'erreur une faute avec la connotation sociale qui s'y rattache et à travers elle c'est la personne qui est jugée, condamnée à la honte, à la confusion.

Il est clair que la réprobation sociale interdit implicitement celui dont l'écrit n'est pas encore dans la norme de le produire ou du moins de le rendre public. Comment faire apprendre à lire et à écrire à des adultes si, en s'exerçant à ces activités, il s'expose à l'opprobre sociale.

Il convient donc de considérer les approximations, les tâtonnements, les essais etc..comme des comportements à encourager car c'est certainement d'eux que dépend le cheminement individuel vers la réussite.

De ce postulat nous retirons la certitude que l'échec qu'il soit scolaire ou sociale n'existe pas et que cette désignation socialement fabriquée non

seulement ne renvoie à aucune réalité mais plus grave elle condamne par une forme de stigmatisation ferment de l'exclusion.

Comment admettre qu'un enfant encore en développement puisse être en échec, qu'un adulte en formation puisse être en échec alors que dans le même temps à l'unanimité nous soutenons que l'éducation et la formation se font tout au long de la vie. Un enfant qui ne sait pas encore lire est en difficulté pour apprendre à lire et non en échec, de même qu'un adulte qui ne sait pas lire ne peut pas être en échec puisqu'il vit et possède des capacités qui lui assurent une existence quelle qu'elle soit.

Nous rappellerons enfin que les adultes en situation d'illettrisme ne sont pas des enfants à qui il suffit de présenter les mécanismes et modes d'utilisation du code écrit. Ils ont acquis des habitudes, des comportements intellectuels qu'il ne faut surtout pas ignorer. Leur vécu individuel et social constitue le point de départ indispensable de toute action efficace de lutte contre l'illettrisme ; il faut le reconnaître, l'analyser et le prendre en compte pour mieux le mettre en cause et le dépasser.

## **La réponse des Instances publiques**

A Rodrigues, les données issues des travaux du Centre de Ressources Humaines, de Carrefour, de Caritas ..., donnent à voir que le problème ne laisse pas insensible et que la mobilisation, quelle soit publique ou d'initiatives privées, est totale.

Au plus haut niveau des instances politiques locales, la non-maîtrise de l'écrit est aujourd'hui considérée comme une véritable réclusion linguistique, un obstacle à l'insertion et qu'elle aggrave les détresses économiques, culturelles et sociales. Si on ne repère ni ne traite les difficultés de lecture et d'écriture des populations, on rend inopérantes les actions de formation et d'insertion.

« Promouvoir la littératie tout au long de la vie » répond au souci prioritaire de dresser un inventaire de ce qui se pratique dans l'île et répertorier les données de la recherche susceptibles de contribuer à rendre encore plus efficaces la compréhension du phénomène et les actions à mettre en œuvre dans le dessein de le prévenir et de l'éradiquer

Le gouvernement régional ambitionne d'atteindre l'objectif d'une population 100% lettrée d'ici 2030. Ainsi la commission de la formation envisage de mettre en place des stratégies nécessaires pour coordonner et canaliser le travail des associations et groupes actifs dans l'alphabétisation des jeunes et adultes.





**Marinette REMY**  
Professeure au Rodrigues College

## **La mise en œuvre de la pédagogie inclusive dans l'apprentissage à Rodrigues**

---

A Rodrigues , comme partout ailleurs des enseignants sont confrontés dans leurs pratiques de class à des difficultés pour mobiliser les élèves. C'est dans ce contexte que la pédagogie inclusive a été introduite. Après une présentation synthétique de Rodrigues c'est à partir d' une situation de classe d' un de ses Etablissements, le Rodrigues's Collège que nous nous proposons de traiter notre sujet.

### **Le Rodrigues' Collège à l'île Rodrigues, collectivité autonome**

Rodrigues se trouve a 650 kilomètres au Nord-Est de Maurice. L'île forme partie de la République de Maurice. Rodrigues a eu accès a son autonomie depuis octobre 2002, c'est-a-dire il y a un gouvernement local. Donc, certaines décisions sont prises a Rodrigues. Si certaines décisions sont prises chez nous, cela veut dire qu'il a y des commissaires pour chaque commission, donc il y a un commissaire de l'éducation., dont relève en partie le Rodrigues Collège. C' est un collège œcuménique, le seul collège œcuménique de l'Océan Indien. L' œcuménique veut dire une fusion entre l'Eglise catholique et l'Eglise Anglicane. La fusion a été faite depuis 1974 et donc l'année prochaine le collège fêtera ses 45 ans d'existence en tant que collège œcuménique. Le collège existe en deux départements, Saint-Barnabas et St Louis. Saint-Barnabas est le département qui accueille les élèves de grade 7 a 9 et aussi les élèves inscrits en prevocationel ; ce sont des élèves qui ont échoué aux examens du PSAC (Primary School Achievement Certificate) et St Louis accueillent ceux qui sont en grade 10 a 13.

## **La pédagogie inclusive comme réponse aux difficultés**

La pédagogie inclusive est une pédagogie qui a été initiée en septembre 1995 par Antoinette Prudence avec l'aide d'une pédagogue venue d'Australie. C'est suite aux assises des écoles catholiques de Rodrigues qui avaient eu lieu le 29 et 30 septembre 1995.

Comme le mot même nous dit 'inclusive', alors veut dire que c'est une pédagogie qui inclut tous les enfants/les élèves à parler de leurs expériences, leurs vécus, qui valorise leur culture, qui célèbre leurs efforts et qui respecte le rythme et la participation de chaque enfant/élève.

Quand je parle de la pédagogie inclusive je tiens compte les 4 C: culture, collaboration, créativité et célébration. C'est sur la base d'un constat préoccupant dans les établissements que le recours à cette pédagogie a été initiée. Elle a eu pour objectif de prendre en compte :

- les difficultés d'apprentissage en classe parce que nous avons des élèves avec des habilités mixtes.
- la difficulté de faire respecter la discipline en classe.
- les niveaux de certains élèves faibles académiquement.
- Des élèves qui ne sont pas motivés et ils ne s'intéressent pas en classe.
- Des élèves qui ont des difficultés financières, par exemple certains n'ont pas de matériel scolaire.
- Des élèves qui ont des difficultés de réfléchir, de penser et d'apprendre par eux-mêmes, c'est-à-dire à être partie prenante et acteurs dans leur apprentissage.
- Des élèves qui viennent de différentes couches sociales et de différents environnements familiaux.

## **La mise en œuvre de la pédagogie inclusive**

C'est suite aux assises, cela a fait l'actualité dans l'île surtout dans les écoles catholiques. Et comme feu Antoinette était une amie à moi, donc nous avons eu l'occasion de partager et d'en parler à plusieurs reprises. J'ai eu même l'occasion et quelques enseignants d'assister à une réunion avec la pédagogue, Mme Irlande Alfred, lors de son passage à Rodrigues. Elle nous a parlé justement de cette pédagogie et comment la mettre en œuvre dans la classe pour un meilleur apprentissage. Avec ces multiples rencontres et

partages j'ai été touchée, transformée, motivée et influencée par cette nouvelle méthode d'enseigner les élèves. Alors petit à petit je l'ai mise en pratique et aujourd'hui elle est devenue un outil clé dans ma classe.

Je voudrais partager avec vous sur ces 4 C (culture, collaboration, créativité et célébration) qui forment partie de cette pédagogie dont j'ai mentionné en haut et quelques expériences de ma classe.

## **Culture**

La pédagogie inclusive reconnaît et valorise la culture de l'élève, célèbre son identité et son langage et tout ce qu'il apporte comme connaissance à l'école. Elle s'assure à tout moment de son développement affectif, cognitif et linguistique. C'est une pédagogie utilisée pour respecter l'individualité de chaque élève, c'est-à-dire une pédagogie qui aide l'élève à développer sa confiance en soi et son estime de soi et à se sentir inclus dans la communauté d'apprentissage.

Comment je fais pour que la classe soit un lieu qui motive tout un chacun à donner le meilleur de lui-même?

### *Quelques exemples concrets*

- Tout d'abord j'accepte l'élève, son langage et son identité. Comme toutes les matières chez nous sont en anglais sauf le français et la littérature française, les élèves sont supposés de répondre en anglais ou en français. J'accepte la réponse de l'élève même si il me la donne en créole parce que c'est sa langue maternelle et c'est la langue courante dans notre île. J'accepte des discussions en créole dans ma classe. Le fait d'accepter le langage et l'identité de l'élève, cela le motive et l'encourage de participer en classe et donner son point de vue. Il n'a pas peur de dire ses pensées. Cela permet à l'élève d'être à l'aise et fier de son identité.

- Je commence toujours la classe par accueillir les élèves et prendre leurs nouvelles, par exemple bonjour, comment allez-vous? Est-ce que vous êtes en forme? Je donne 3 minutes aux élèves de parler avant de commencer le travail.

- Je valorise les élèves pour une bonne réponse, action et attitude.

- Je donne l'occasion à l'élève de partager son expérience vécue et de poser des questions.

- J'essaie au tant que possible d'appeler chaque élève par son nom.

- J'essaie de donner des exemples concrets a partir de leur environnement immédiat pour leur faire comprendre un topique qui concerne l'Economie.

## **Collaboration**

Cette pédagogie va au-delà de l'environnement scolaire. C'est une pédagogie qui encourage la participation de tous et reconnait la contribution de chacun. Elle facilite l'apprentissage a travers l'interaction et le développement intégral de l'élève. Elle collabore avec tous les partenaires de l'école, le personnel de l'école, les parents et les travailleurs sociaux.

### *Quelques exemples concrets*

- J'organise des activités dans la classe qui leur permettent de travailler ensemble, de collaborer avec leurs amis (ce qu'on appelle apprentissage coopératif). Par exemple, je le fais en mettant les élèves en forme de carrousel. Chaque élève est responsable d'enseigner a un autre élève une partie d'un topique. L'apprentissage coopératif aide l'élève a construire son apprentissage tout en développant des conduites sociales telles que respect de la différence, l'écoute, le partage, l'entraide et la tolérance. Il encourage et facilite l'interaction entre élèves et élèves et entre enseignant et l'élève. Il favorise la participation de chaque élève.

- J'invite des personnes de ressource a venir parler et discuter avec des élèves sur un sujet qui concerne l'Economie, par exemple, des syndicats pour parler sur le syndicalisme, leurs rôles dans l'économie moderne, le directeur de la banque et même des personnes qui viennent de l'extérieur( lors de leur visite a Rodrigues) pour partager leur point de vue sur l'économie mondiale.

- Je visite certains élèves a domicile surtout ceux qui en a besoin.
- Je fais des suivis avec des parents.

- Actuellement je suis en train de suivre une formation psychologique pour mieux accompagner les élèves qui sont perturbés, en difficulté et en détresse dans mon collège. Donc, je rencontre d'autres travailleurs sociaux a travers cette formation. A travers ces partages et rencontres cela me permet de comprendre mieux les comportements et les attitudes des élèves. Par la suite je peux mieux les enseigner en classe.

## **Créativité**

La pédagogie inclusive continue à développer la créativité chez l'élève afin de lui donner l'occasion de s'exprimer, de démontrer ses talents et de permettre aux autres de le connaître.

### *Quelques pratiques*

- Je fais les élèves échanger de copie pour la correction.
- Les élèves peuvent poser des questions à leurs amis surtout après avoir fait un exposé sur un thème.
- Je fais parfois tirage au sort pour la correction. Donc, chaque élève est responsable de donner la réponse et cela encourage la participation de tout un chacun.
- J'utilise parfois des mots croisés pour leur faire apprendre des mots techniques en Économie.
- Les élèves peuvent être demandés d'écrire une histoire à partir des mots qui touchent l'Économie.
- Ils peuvent aller visiter et observer les marchés locaux et ensuite ils viennent partager en classe leur observation selon leur créativité.

### *Célébration*

La pédagogie inclusive célèbre le cheminement de l'élève comme apprenant et applaudit ses moindres efforts.

### *Quelques pratiques de la classe*

- Je célèbre la performance de l'élève dans la classe devant tous ses amis surtout un élève qui est peu doué académiquement. Je le félicite pour l'effort qu'il a fait même si cela arrive qu'il a échoué aux examens. Ce qui compte pour moi c'est l'effort qu'il a su montrer malgré son échec.
- Je mets de bonnes remarques dans le bulletin de l'élève, c'est-à-dire des remarques positives et constructives pour le motiver d'avantage.
- Je félicite l'élève pour une bonne réponse. Parfois même si la réponse ne correspond pas à la question, je le félicite d'avoir eu le courage d'essayer.

### *Les résultats de la mise en œuvre de la pédagogie inclusive*

- Je vois des élèves qui sont acteurs de leur apprentissage a travers le travail de recherche.
- Je vois plusieurs élèves de la classe qui travaillent en collaboration pendant la récréation et même après les heures de classe.
- Cela donne plus de gout a l'enseignant aussi bien que les élèves de venir en classe et arriver a l'heure en classe.
- Les élèves sont plus motives et attentifs en classe.
- Les élèves montrent plus d'intérêt dans la classe et surtout envers le sujet.
- Ils sont plus impliqués dans l'apprentissage.
- Les parents s'intéressent et s'impliquent a l'éducation de leurs enfants.

## **Conclusion**

Pour conclure, la mise en œuvre de la pédagogie inclusive est un long chemin a parcourir. Les choses ne se changent pas du jour au lendemain. Il faut donner le temps au temps pour que cette pédagogie fasse son preuve. Il y aura toujours de nouveaux défis a relever parce que le monde est en mutation, donc la société rodriguaise n'est pas épargnée. Par exemple, un des défis est que notre économie est très limitée. Chaque année je me retrouve avec de nouveaux élèves qui ont de nouveaux besoins. J'enseigne la nouvelle génération, alors il faut toujours inventer et créer des moyens pédagogiques qui pourront emporter les élèves dans cet élan de prendre en charge leur apprentissage, de développer leur sens critique et interroger le monde dans lequel ils vivent. Donc , je pense que la formation continue des enseignants est incontournable et indispensable dans un monde mute. Et que ce serait bien de faire des échanges et partages entre les enseignants des autres collèges de l'île et pourquoi pas entre les enseignants des îles de l'Océan Indien.

Je voudrais remercier monsieur Raoul Lucas de m'avoir invité pour cette conférence partagée. Il m'a donné l'occasion de partager mes expériences vécues dans la classe a Rodrigues. J'ai aussi appris de vos expériences. C'est une chance et une joie d'entendre toutes ces richesses vécues. Nos réalités sont différentes mais nous faisons face au même monde.

**Brian PITCHEN,**  
Conseiller pédagogique.

## **Quelles stratégies pédagogiques dans les établissements préprofessionnel à Maurice ?**

---

Le secteur préprofessionnel à Maurice accueille environ 4000 étudiants qui sont obligés d'arrêter le cycle primaire, en raison de leur incapacité à atteindre le niveau de référence établi pour la promotion dans le secteur secondaire. Dans le but de créer l'environnement nécessaire à la croissance et au développement de ces enfants, l'éducation préprofessionnelle a été mise en place en 2001 pour répondre aux besoins des élèves qui ont échoué deux fois au CPE. Un nouveau type d'éducation devait être mis en place afin de répondre aux besoins particuliers de ces étudiants car ils ne pouvaient pas faire face à l'énorme pression et la concurrence du système. Avec une approche centrée sur l'enfant, un nouveau programme a été élaboré en vue d'assurer la poursuite de l'éducation des enfants âgés de 12 à 15 ans et l'accent a été mis sur des activités pratiques.

Le secteur préprofessionnel offre donc des opportunités d'apprentissage pour maîtriser les compétences essentielles et il préconise une approche holistique et une approche par projet pour développer et améliorer les compétences requises. Cela donne l'occasion d'utiliser le multimédia et la technologie avec ces étudiants. Ainsi, utiliser la technologie pour résoudre le problème et rendre les cours théoriques plus intéressants est le défi qui leur permet d'être autonomes dans leur apprentissage et de produire un travail intéressant.

La nature de l'enseignement implique que le processus de transmission de connaissances utiles comprend, à des degrés divers, le développement des aptitudes souhaitées, la communication de certaines formes de sensibilité envers les personnes, l'exercice de qualités personnelles et d'intelligence et le renforcement du caractère.

Les étudiants préprofessionnels sont ceux qui n'ont pas réussi à atteindre un niveau satisfaisant pour réussir le Certificat d'Enseignement

Primaire qui est le minimum exigé par le certificat académique. Pendant très longtemps, quand un étudiant a échoué au CPE pour la deuxième fois, il y a eu un gros problème parce que l'avenir semble terne. Les parents ne savaient pas quoi faire avec leur fils ou leur fille de 12 ou 13 ans. Le secteur préprofessionnel a été créé parce qu'il était nécessaire de répondre aux besoins des étudiants qui ont échoué deux fois au CPE. C'était très important car chaque année, des milliers d'élèves abandonnaient l'école et n'avaient aucune perspective d'études secondaires.

## **La politique générale**

Il y a longtemps, il y avait les écoles secondaires de base (BSS) et l'école secondaire publique (SSSV). Ces écoles ont été créées pour accueillir les élèves faibles et ceux qui n'ont pas eu de collège. Ensuite, le ministère de l'éducation a finalement proposé des écoles préprofessionnelles qui s'adressent à ceux qui ont échoué deux fois au CPE. Nous essaierons de définir la politique de cette nouvelle philosophie dans l'éducation.

## **Le projet préprofessionnel**

Dans ce projet préprofessionnel, il y a trois partenaires à savoir le gouvernement, le secteur privé et le Service Diocésain De l'éducation catholique (SeDEC) initialement bureau de l'éducation catholique (BEC). Les trois partenaires ont décidé de travailler ensemble pour réussir le projet et aider les étudiants qui ont été exclus du système.

## **Le cours dans le préprofessionnel**

Initialement le cours préprofessionnel est un cours de 3 ans et à la fin les étudiants obtiennent un certificat de réussite où sont mis les résultats obtenus dans chaque matière. Cela leur permettra de suivre un cours de base d'un an avant d'entrer dans un institut de formation et de développement de l'île Maurice. Le MITD a repris les activités de l'IVTB et travaille sous l'égide du ministère de l'éducation afin de promouvoir l'excellence dans l'enseignement technique et la formation professionnelle.

## **Type d'apprenant**

La plupart des élèves fréquentant les écoles préprofessionnelles appartiennent au groupe d'âge de 12 à 14 ans. Certains sont des apprenants très lents alors que d'autres apprennent vite. Certains sont plus apprenants visuels tandis que d'autres sont les plus kinesthésiques en utilisant plus de

compétences psychomotrices que cognitives. Ils semblent avoir une faible estime de soi et une faible confiance en soi. Certains de ces étudiants vivent dans de très mauvaises conditions. D'autres viennent de familles brisées et même certains n'ont pas de parents et vivent avec un oncle, une tante ou des grands-parents.

## **Besoins**

Ces étudiants ont des besoins spéciaux. Ils ont besoin d'attention et de considérations individuelles. Nous devons être plus centrés sur les étudiants, c'est-à-dire que nous examinons les besoins des élèves afin qu'ils soient responsables de leur propre apprentissage. Nous devons renforcer leur estime et leur confiance. Nous devons les motiver à nouveau afin de leur faire connaître le succès. Ce dont ils ont besoin, c'est au moins de savoir lire, écrire et compter.

## **École primaire**

La plupart des étudiants préprofessionnels viennent d'une école primaire peu performante. Ces écoles ont chaque année plus d'échecs que de réussites. Ces écoles ont maintenant été classées comme une école ZEP.

## **Les sujets**

Les étudiants n'utilisent pas de livres volumineux car la plupart de l'enseignement et de l'apprentissage sont basés sur l'activité. Il y aura six domaines d'apprentissage à savoir: les mathématiques fonctionnelles, les compétences en communication anglais et français, les arts créatifs et de spectacle, l'environnement et le développement personnel.

## **Programme de travail et évaluation**

Le travail de la pré-vocationnel a été divisé comme suit pour les trois années:

Les 3 ans du préprofessionnel :

1er 30% de théorie et 70% de pratique

2e 40% de théorie et 60% de pratique

3e 50% de théorie 50% de pratique

Nous utilisons ce que nous appelons carte individuel étudiant et portefeuilles pour évaluer les compétences acquises par les étudiants à la fin de chaque thème.

## **Approche**

Une approche holistique est adoptée dans le secteur préprofessionnel. Les sujets sont enseignés à travers le programme. Par exemple, dans un cours d'anglais, les élèves peuvent apprendre l'agriculture, l'art et le français. Un exemple simple est une compréhension en anglais lors d'une journée au marché. Les élèves apprendront les différents légumes et fruits (faire des cultures de calendrier dans l'agriculture); ils pouvaient dessiner et peindre des fruits et des légumes (l'art); traduire les légumes en français et savoir l'écrire, compter les légumes et les fruits (faire l'addition ou la multiplication en maths).

## V. – Ateliers et tables rondes



**Gilles LAPORTE,**  
directeur de l'ARVISE.

## **Les actions de lutte contre l'illettrisme en entreprise<sup>60</sup>**

---

### **Objet et méthodologie de l'étude**

L'Agence réunionnaise de valorisation des initiatives socio-économiques (ARVISE) a conduit une étude sur des actions de lutte contre l'illettrisme menées en entreprises et ayant bénéficiées de fonds publics, et notamment de l'Etat, dans le but de proposer un cahier des charges type de ces actions.

Le choix, effectué en relation avec les services de la DTEFP, s'est porté sur quatre entreprises ayant conduit des actions de redynamisation des savoirs fondamentaux pour prévenir l'exclusion professionnelle de certains salariés, entre 2002 et 2005

Pour cette étude nous avons rencontrés, lors d'entretiens individuels et/ou collectifs, des membres de directions d'entreprise, salariés concernés, partenaires sociaux, conseillers OPCA et formateurs.

### **Les clés de compréhension**

Au lancement de l'étude, nous sommes partis de définitions courantes :

- « *L'illettrisme caractérise les personnes qui sont allées à l'école, qui ont appris à lire et à écrire mais en ont perdu la pratique* » GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme).

- « *L'analphabetisme qualifie la situation d'une personne qui n'a jamais été scolarisée et qui n'a jamais appris à lire et à écrire* ».

- « *Les savoirs de base sont constitués de l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contexte (familial, social, professionnel, culturel...) De communiquer avec autrui et son environnement* ».

---

<sup>60</sup> Etude réalisée par l'ARVISE à la demande de la DIECCTE de La Réunion, 2007-2008

Or la difficulté relevée, autant par les directions d'entreprises que par les partenaires sociaux, a été de trouver le terme le plus approprié à la démarche engagée en entreprise. En effet, de quoi parle-t-on dans l'environnement professionnel : de lutte contre l'illettrisme, d'alphabétisation ? Ni l'une ni l'autre mais plutôt « *d'une remise à niveau à titre de pré-requis de formation* ».

## **Exemples et enjeux de la LCI en entreprise**

C'est à travers les exemples d'actions mises en place dans quatre entreprises que nous avons étayé l'analyse. Les actions réalisées, si elles ont en commun la lutte contre l'illettrisme, se différencient par leur finalité : la promotion sociale, le développement personnel, les changements techniques et organisationnels ou encore l'intégration socioprofessionnelle. Les enjeux sont distincts pour chacun des acteurs.

Ainsi, pour l'entreprise, ce qui est recherché est l'amélioration des compétences des salariés et leur employabilité dans un contexte économique fluctuant (la formation est l'outil privilégié), et l'adaptation aux exigences du marché et aux évolutions des organisations (plus grande autonomie des opérateurs, capacité plus grande à gérer des aléas, transmettre et gérer des informations dans l'environnement de travail...)

Du côté des salariés, on distingue deux niveaux d'enjeux : au niveau individuel, il s'agit d'organiser la reprise de la confiance en soi, d'enclencher la poursuite de formation ; tandis qu'au niveau collectif, ce qui est visé est l'intégration et la reconnaissance des salariés en difficultés avec les savoirs fondamentaux, ou encore permettre d'être plus à l'aise dans l'exercice d'un mandat de représentation du personnel

Pour les partenaires sociaux, il s'agit d'assurer le rôle de relais d'information auprès des autres salariés pour les sensibiliser à l'importance de maintenir ou de réactiver les savoirs fondamentaux afin d'éviter l'exclusion professionnelle (VAE, DIF...).

Finalement, pour le développement local, la lutte contre l'illettrisme fait pleinement partie de la formation professionnelle et continue en permettant de limiter les effets dramatiques sociaux et humains liés aux évolutions du contexte économique.

## **L'analyse des besoins**

L'étude a permis d'identifier deux catégories de publics en entreprises pour lesquelles les méthodes et les besoins sont différents : les salariés jeunes intégrant leur premier poste et les salariés déjà en poste.

Pour les premiers, les salariés jeunes, on ne parle pas d'illettrisme mais on envisage plutôt, dès l'entrée en entreprise, de combler des lacunes, de retrouver le goût de l'apprentissage et de la formation, et de maintenir à jour des connaissances pour pouvoir envisager une progression professionnelle.

Concernant les salariés déjà en poste, la réponse aux besoins est différente selon que les souhaits proviennent des salariés eux-mêmes ou de la direction :

- Si la demande provient des salariés, il s'agit principalement d'une volonté d'apprendre et de progresser ;

- Si la demande émane des entreprises, alors le besoin se situe dans la recherche d'une meilleure efficacité opérationnelle au travail des salariés.

## **Les méthodes pédagogiques**

Là encore, deux approches différentes sont repérées pour un même objectif :

- l'entrée par l'individu : la remise à niveau des savoirs de base
- l'entrée par le projet d'entreprise : l'intégration de la remise à niveau des savoirs de base dans toute action de formation.

*La remise à niveau des savoirs de base ou comment faire de la lutte contre l'illettrisme sans la nommer ainsi ?*

La méthode employée cible l'opportunité de changement qui va s'opérer au niveau de l'entreprise ou au niveau social en repérant les salariés qui pourraient rencontrer des difficultés. Ensuite, l'objectif est de proposer des actions de formation à tous les salariés puisqu'il convient de ne pas stigmatiser une population en particulier. L'approche pédagogique est complexe car il s'agit de mettre en place des formations de remise à niveau sans les présenter comme telles aux salariés...

*Intégrer la remise à niveau des savoirs de base dans toute action de formation ou comment faire de la lutte contre l'illettrisme intégrée ?*

La méthode employée consiste ici à placer les actions sur le terrain de la professionnalisation et de l'amélioration des compétences directement transposables dans une situation de travail. L'intégration de la remise à niveau

des savoirs de base se fait dans toutes les actions de formations mises en place pour accompagner les changements. L'approche pédagogique quant à elle s'appuie sur la constitution de groupes de niveaux et le travail sur les contenus, ce qui permet à chaque salarié d'obtenir la même information tout en veillant à renforcer les compétences de base.



## « Les bonnes pratiques »

---

Cet atelier concernant les bonnes pratiques est composée de 24 personnes tout horizon confondu.

Trois temps lors de cet atelier :

1. Expérience menée par l'équipe de circonscription de Saint-Denis 2.
2. Expérience de l'équipe de Rodrigues.
3. Echanges

### Premier temps :

L'équipe de circonscription de Saint-Denis 2 présente son projet. L'objectif principal de ce projet, sous l'impulsion de l'IEN, est de repérer les élèves en difficulté en lecture des 24 écoles de ce territoire, formant 5 réseaux bien déterminés. Soit 400 enseignants en réseau d'éducation prioritaire et hors éducation prioritaire.

Ce projet est mené depuis 2014 avec un outil phare « OURA LEC » et « ELFE ». Ces deux outils, le premier pour le CP, le deuxième du CE1 au CM2 » permettent de connaître l'évolution de l'acquisition de la lecture. Elaborés par le groupe cogniscience<sup>61</sup>, ils testent la fluence des élèves. Des évaluations proposées sont étalonnés sur plusieurs moments clés de l'année. Ce qui informe l'équipe pédagogique des profils des élèves. Des groupes de 4 élèves sont pris en charge avec un rythme de 2 séances par semaine.

IL existe également un outil : « ECLA + 16 », pour les élèves du lycée.

Quelle est la capacité à lire d'un élève ?

La fluence en lecture est définie comme la capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée. C'est l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, à faire un usage rapide de la ponctuation, à choisir les moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

Nous utiliserons le même texte, tout en sachant que les attentes sont différentes en fonction des élèves.

---

<sup>61</sup> [www.cognisciences.com](http://www.cognisciences.com)

Le « MCLM », mots correctement lus par minute est notre indicateur. Le décodage va dépendre de la compréhension et de la fluence de chaque élève.

Si le MCLM est  $\leq 146$ , le lecteur est dit déficitaire.

Si le MCLM est  $\leq 156$ , le lecteur est dit faible.

Ces outils permettent dans un premier temps aux professionnels scolaires d'évaluer les difficultés, de mettre en place des aides pédagogiques spécifiques pour entraîner la lecture en intensif afin de permettre à l'élève de rattraper un niveau de décodage efficient, de mettre en place des aménagements pour que l'élève progresse dans les apprentissages malgré les difficultés de lecture, et garde ainsi une bonne estime de lui.

Dans un second temps, si les difficultés persistent, d'adresser l'élève à d'autres professionnels de santé pour diagnostic de ses difficultés.

Point important : les professeurs des écoles et de collège doivent être formés.

*Expérience menée pendant l'atelier :*

Une expérience de fluence est proposée par l'équipe de Saint-Denis aux membres présents dans cet atelier.

## **Deuxième temps :**

L'équipe de Rodrigues présent ce jour, nous présente un projet national pour les enfants et les adultes.

3000 enfants et adultes ont été repérés. La population de Rodrigues est d'environ 42000 habitants. La scolarité se fait en anglais et en français. Les médias sont en français.

La formation est proposée en français.

C'est un projet ambitieux de formation concernant les adultes. Ces personnes sont issues de la population démunie.

Sur 14 structures dans 60 villages de Rodrigues, une prise en charge de 1000 adultes est mise en œuvre. L'action semble être pérennisée car une attention particulière est faite par les autorités rodriguaises avec le soutien des moyens internationaux. Il s'agit d'ateliers de travail, de l'utilisation de la langue française en aidant des personnes à devenir autonome.

Parmi ces personnes, se trouvent des prisonniers.

Des sessions de 2 heures leur sont proposées avec une démarche pour rendre actif et autonome chaque personne.

De façon générale, un principe fort est acté : se débarrasser des jugements, de la stigmatisation. Avoir des comportements à encourager. Les enfants et les adultes sont en difficulté et non en échec.

L'équipe de Rodrigues envisage des formations par l'alphabétisation.

Il n'y aurait pas de plan numérique, à ce jour.

### **Troisième temps :**

A la fin de ces deux expériences, des questions et des réflexions sur la place de la compréhension en lecture, sur la qualité des textes de lecture que l'on propose, sur la politique de lecture qui est menée, sur l'engagement des enseignants. Les écrits de la vie peuvent faire sens aux élèves et adultes pour apprendre à lire et à bien lire.



**Maurane MALBROUQUE**  
**Rapporteur**

## Synthèse

---

Atelier B : Bonnes pratiques, B1 : salle 3, Annexe.

Lorsqu'on parle de la notion d'illettrisme et plus particulièrement d'une de ses déclinaisons concernant l'écriture et la lecture, la tendance est à se focaliser sur les jeunes apprenants, principalement les enfants. On ne pense donc pas aux adultes qui doivent également faire face à ce fardeau de stigmatisation sociale qui les handicape.

Quels sont donc les outils à mettre en place afin d'y remédier ?

La thématique de « Compétences-clés, apprentissages, émancipation éducative : conditions et voies d'action », permet de faire un renouvellement des approches et de proposer une perspective de création de « bonnes pratiques ». En effet, de nombreux groupes d'interventions et d'outils d'apprentissages sont créés et mis à disposition des apprenants afin de les guider et de les aider à progresser.

Dans l'Atelier B intitulé « Bonnes Pratiques », deux interventions ont été faites concernant l'illettrisme.

La première intervention a été faite par une intervenante du groupe de Saint Denis 2, composé de 5 réseaux dont 24 écoles et 5 collèges en réseau d'éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire. Cette intervention a eu pour but de présenter le dispositif de lecture sur la circonscription : Fluence. La politique de ce dispositif est de repérer les élèves en difficulté en lecture. La première étape se fait dès le Cycle 1 où on travaille la compréhension et le développement du langage oral. Au cycle 2, plus précisément un zoom au CP, ils s'appuient sur un outil intitulé OURA ou OURALec (Outil de Repérage des Acquis en Lecture au CP).

Cet outil, élaboré par le groupe Cogniscience, a pour but d'évaluer les élèves de CP à 4 moments clés. Cette évaluation sera suivie d'une création de profil selon les compétences suffisantes ou fragiles qui vont alors nécessiter une remédiation d'un accompagnement. Elle se fait à l'aide du dispositif de lecture ELF (Evaluation de Lecture en Fluence). La fluence est une compétence

essentielle, qui se résume par la capacité à lire assez rapidement, avec de l'intonation et sans faire d'erreurs.

L'outil ELF-Fluence, aussi élaboré par le groupe Cogniscience, propose un préalable, qui est un examen permettant d'évaluer le niveau de fluence et une détermination de 3 profils d'élèves (dès CE1 à la 5<sup>ème</sup>). Cet outil a été utilisé lorsque s'est mis en place le cycle 3 avec la classe de 6<sup>ème</sup>. Le but étant d'avoir un outil commun permettant aux enseignants d'échanger sur les soucis que peuvent rencontrer les élèves, dont le souci de lecture.

L'évaluation d'ELF-Fluence va déterminer le besoin d'une classe et à partir de là, créer des profils d'élèves :

- Automatisation (aucun besoin de remédiation)
- Faible lecteur (remédiation de la fluence)
- Très faible lecteur (remédiation de la fluence)

Pour la remédiation de la fluence, l'édition La cigale propose une série de textes pour les enseignants qui vont organiser des séances de lectures pour faibles lecteurs ou très faibles lecteurs.

En ce qui concerne le préalable, chaque élève de CE1 à la 5<sup>ème</sup> ont le même texte qu'ils vont devoir lire sur une minute mais où les attentes seront différentes en fonction des niveaux. Le diagnostique sera fait en fonction du nombre total de mots lus soustrait au nombre de fautes, l'élève pourra alors calculer son MCLM (Mots Correctement Lus à la Minute) qui correspond au seuil du départ de l'élève.

Enfin, le déroulé d'une séance est un dispositif progressif. La fréquence de travail efficace est de deux séances par semaine avec un groupe de 4 élèves ayant le même profil qui disposeront d'un cahier de fluence pour voir leur suivi et leur évolution.

Néanmoins, Fluence n'est qu'un outil phare dans un projet global mais il ne va pas résorber à lui seul le problème de la lecture.

La deuxième intervention a été faite par une intervenante de Rodrigues, enseignante formation, qui expose la situation de l'illettrisme qui touche à la fois les enfants et les adultes.

En effet, 3000 personnes sont en situation d'illettrisme. Les données, issues des travaux du centre des Ressources Humaines ne laissent pas insensible et la mobilisation publique ou privée est douteuse. De plus, les Instances politiques locales démontrent que la non maîtrise de l'écrit est considérée comme une réclusion linguistique, voire un obstacle à l'insertion et

qu'elle aggrave les situations économiques locales. Le but étant de régler les difficultés lecture et d'écriture ainsi que de promouvoir la littéracie tout au long de la vie.

Une attention particulière est portée depuis 1988 par les autorités et groupes qui travaillent sur le projet d'alphabétisation, représentant les compétences de lecture, d'écriture et de calcul utilisés dans un certain contexte, à titre européen. Ce projet a contribué à une baisse du nombre d'illettrés mais en 2000, une hausse a été constatée ce qui a permis de mettre en place un projet de formation des adultes portés par l'ensemble des responsables des instances chargés de l'éducation et de la promotion sociale (Adult Literacy and numeracy Product of Rodrigues). L'objectif principal est donc de permettre aux populations les plus démunies en capital culturel de s'approprier les bases fondamentales de lecture, l'écriture et calcul dans le but de favoriser l'insertion socio-économique.

En 2010, « literacy and numeracy trainers association » a aidée les personnes à travers les sessions et ateliers dans les villages, via l'utilisation du français pour une meilleure transmission linguistique, à avoir plus d'autonomie.

La démarche générale de ce projet est mettre les apprenants au centre du système comme étant acteurs et auteurs. Ces formations consistent à se débarrasser des préjugés socialement ancrés (réprobations sociales). Mais comment faire apprendre à lire et à écrire aux adultes si ils s'exposent à des réprobations sociales?

C'est alors à travers les essais que l'on voit le cheminement individuel vers la réussite.

En effet, l'échec scolaire et social n'existe pas. Ce sont les réprobations sociales qui condamnent vers la stigmatisation ferme de l'exclusion. L'adulte ou l'enfant qui ne sait pas lire est en difficulté et non en échec.

L'éducation et la formation se font tout au long de la vie. Le vécu individuel et social constitue un point de départ indispensable comme action efficace de lutte contre l'illettrisme. Pour le gouvernement régional, le but est de rendre 100% de la population lettrée d'ici 20 ans.

Il faut que la société soit pourvue d'un système numérique de lecture car les technologies peuvent contribuer au développement de l'alphabétisation comme le fait de savoir lire et écrire. Ceci aura donc pour but de réduire l'écart de compétences, qui est impératif pour l'éducation.

Quelques questions se sont posées concernant le travail de l'outil Fluence sur la compréhension d'un texte, c'est à dire si Fluence aide à la compréhension ou inversement.

Fluence n'est qu'un outil de la politique de lecture et il se focalise principalement sur l'automatisation du déchiffrage qui va servir de passerelle à la compréhension du texte. En effet, fluence en travaillant sur le déchiffrage va permettre à l'élève de garder son énergie et d'acquérir une aisance dans la lecture qui sera un prérequis pour rentrer dans l'étape de la compréhension.

De plus, un point a aussi été discuté sur l'outillage de l'enseignant. Jusqu'où faut-il outiller un enseignant ? Si on outille trop l'enseignant va se tourner vers la facilité mais avec la mise en place de cette politique d'accompagnement, au bout de 4 ans, les résultats attendus étaient présents. Il a fallu convaincre les enseignants d'utilisés cet outil, le but n'étant pas de l'imposer. Le but est de valoriser les stratégies des élèves.

Notes :

- 1) St Denis : Dispositif de lecture sur la circonscription.

St Denis 2 = 5 réseaux (écoles (24) et collèges (5) en réseau EP ou hors éducation prioritaire)

Politique du dispositif : repérer les élèves en difficulté en lecture.

Première étape :

Dès le Cycle 1 : on travaille compréhension, développement du langage oral.

Cycle 2 : zoom sur le CP, s'appuie sur l'outil OURA □ évalue les élèves de CP à 4 moments clés, évaluation puis création de profil selon les compétences suffisantes ou fragiles (remédiation d'un accompagnement).

- Dispositif de lecture ELF-Fluence : outil phare dans un projet global.

Fluence = capacité a lire avec intonation, rapidement, sans faire d'erreur = Compétence essentielle.

Préalable : évaluation permettant d'évaluer le niveau de fluence. Détermination de 3 profils d'élèves (dès CE1 à la 5<sup>ème</sup>).

- Profil : Automatisation, Faible Lecteurs (remédiation de la fluence), Très Faibles Lecteurs (remédiation de la fluence) □ proposer séries de textes et séances de lectures pour faibles lecteurs ou très faibles lecteurs.

MCLM (Mots Correctement Lus à la Minute) = seuil qui permet d'évaluer la fluence. MCLM = Nombre de mots lus – Nombre de fautes.

Du CE1 à la 5<sup>ème</sup> : même texte avec des attentes différentes en fonction de chaque niveau.

Diagnostic élève :

- MCLM  $\leq$  156 = Faible Lecteur
- MCLM  $\leq$  146 = Fluence déficitaire.

Déroulé d'une séance : dispositif progressif.

Fréquence de travail efficace : groupe de 4 élèves ayant le même profil, on propose 2 séances/semaine + suivi avec le cahier de fluence.

Fluence = outil mais ne va pas résorber le problème de la lecture  répercussions sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

2) Rodrigues : L'illettrisme à Rodrigues.

Population de Rodrigues : 42 000 habitants.

3000 personnes en situation d'illettrisme.

Données = ne laissent pas insensible + mobilisation publique ou privée = douteable.

Instances politiques locales : la non maîtrise de l'écrit = réclusion linguistique, obstacle à l'insertion, aggrave les situations économiques locales (régler difficultés lecture et écriture).

Promouvoir l'alphabétisation : répondre au soucis prioritaire + contribuer à rendre efficace compréhension, intervention + actions mis en œuvre.

Attention particulière : Autorités + groupes (1988) = projet d'alphabétisation à titre européen  contribuer baisse du nb d'illettrés.

**2000** : hausse : projet de formation des adultes (ens. responsables des instances chargés de l'éducation + promotion sociale (Adult Literacy and numeracy Product of Rodrigues) = permettre aux pop les + démunies : s'approprier les bases fondamentales de lecture, l'écriture et calcul dans le but de favoriser l'insertion socio-économique.

**2010** : literacy and numeracy trainers association  aider les personnes à travers les sessions et ateliers via l'utilisation du français (transmission linguistique). But principal des formations : + d'autonomie.

Démarche générale : mettre apprenants au centre du système (acteurs & auteurs). Formations : se débarrasser des préjugés socialement ancrés (réprobations sociales).

C'est alors à travers les essais et comportement à essayer que l'on voit le cheminement individuel vers la réussite.

Echec scolaire et social n'existe pas.

Réprob. sociales = condamne vers la stigmatisation ferme de l'exclusion. L'éducation et la formation se font tout au long de la vie.

Adulte ou enfant qui ne sait pas lire = difficulté et non en échec.

Gouv. régional, but = 100% de la population lettrée d'ici 20 ans.

Alphabétisation = compétences de lecture, écriture calcul utilisés dans un certain contexte. Société pourvue d'un système numérique de lecture.

Technologies = peut contribuer développement de l'alphabétisation comme le fait de savoir lire et écrire => but de réduire l'écart de compétences = impératif pour l'éducation.

**Gauthier MOREAU**  
**Rapporteur**

## **Mobilisation du public**

---

Comme le fait remarquer une intervenante en citant le dictionnaire Larousse, mobiliser au sein de notre discussion est le terme qui définit l'action de rassembler et de dynamiser des énergies. Mais alors qui est le sujet de cette mobilisation, quand s'opère t-elle et surtout comment ?

Pour ce qui est du sujet, il peut aussi bien s'agir suivant les cas, d'enfants en bas âge, au début de leur éducation, d'adolescents ou même d'adultes. On peut dire que c'est principalement autour de la question , « comment mobiliser ? » que s'organise ici cette atelier.

Deux intervenants, respectivement enseignant, conseiller pédagogique à Maurice et coordonnatrice de l'ONG action familiale à Rodrigues, nous ont exposé leur démarche ainsi que leur travail sur la question.

Pour le cas de Maurice, le réseau ANFEN est un réseau de 20 ONG créé en 2000 qui souhaite favoriser une approche inclusive pour les élèves en difficultés. On insiste ici sur le caractère inclusive et sur le fait « d'aimer l'enfant » afin d'obtenir la meilleur méthode d'apprentissage possible. En 2000, est créée une école solidaire. Il s'agit d'une école complémentaire au sein des quartiers à destination des élèves en difficultés afin qu'ils puissent d'avantage s'épanouir. Il faut alors mobiliser un maximum de personnes au sein du quartier, environnement dans lequel le projet se développe. Au sein du quartier ciblé 70% des élèves étaient en échec face au CPE et, 1 élève sur 20 seulement atteint le secondaire. La première action a été de créer une école complémentaire pour permettre un accompagnement scolaire avec des effectifs réduits, de 8 à 10 élèves, pour faciliter la mobilisation et l'apprentissage. Si l'enseignement prend une place importante, il faut aussi pour régler un tel problème comprendre les problèmes liés à l'environnement de l'enfant. Des parents volontaires apportent leur aide et participent aux réunions, ils forment le label « les éclaireurs ». Il faut donc développer une activité scolaire, extra scolaire et pédagogique. Cinq ans plus tard, 6 écoles de la sorte voient le jour, augmentant le nombre d'élèves mobilisés au sein des écoles à 3600. La

mobilisation se fait aussi bien auprès de ONG, des églises et paroisses, des scouts...

Ici la mobilisation s'étend aux parents, afin qu'ils puissent appréhender au mieux l'éducation de leurs enfants (cours d'alphabétisation pour adultes, sessions de formation). Pour citer des actions faites afin de mobiliser au mieux les enfants, des livres d'alphabétisation sont écrits en différentes langues pour s'adapter au caractère trilingue de Maurice (Anglais, Français, Créole Mauricien), un travail est fait pour identifier les lettres que les enfants décodent (KFC) afin de mieux progresser autour par exemple.

A Rodrigues, l'ONG Action Familiale a elle aussi un projet d'accompagnement scolaire afin de lutter, après un triste constat, contre l'absentéisme à l'école primaire. Des services sont créés pour conscientiser les parents ainsi que pour assurer un suivi de l'enfant. Les agents ont un rôle primordial dans la mobilisation des usagers. Ils se trouvent aussi bien au contact de la famille que de l'école afin de créer le lien et comprendre les raisons de l'absentéisme. Ils ont un rôle d'intermédiaire afin de susciter un rapprochement entre école et famille. Des améliorations au cours des années sont constatées quant au problème d'absentéisme, car les familles se conscientisent de plus en plus.

Diverses réactions et questionnements ont suivi ces deux interventions. Il y aurait deux types de mobilisations, celle faite avant et celle faite après l'enseignement.

Celle faite après correspond principalement à l'apprentissage. Le public peut être mobilisé à l'aide d'ONG en effet. Ici le public est le destinataire de l'action, mais comment faire pour que l'action, pour qu'un projet soit consommé par le destinataire ? Quelles ressources doivent être utilisées afin que la motivation du destinataire à demeurer mobiliser soit constante ?

Une intervenante souligne que dans son cas alors qu'il s'agit d'un public adulte, différents dispositifs sont mis en place mais toujours sur la base du volontariat du destinataire. Des centres de formations et d'évaluations peuvent ici être mobiliser pour faciliter la mobilisation de l'utilisateur. Le public ciblé à l'origine n'est alors plus le seul car il faut également mobiliser des formateurs pour permettre une dynamique de travail plus individualisée et centrée sur l'individu afin de favoriser son développement et épanouissement.

Une remarque intéressante est aussi faite de la part d'une autre intervenante : mobiliser c'est réunir, la notion de collectif est donc très importante. Néanmoins, le collectif doit, pour que la mobilisation soit optimale, être le plus réduit possible afin de pouvoir individualiser les problèmes de chacun.

De plus, il est important de créer des interactions entre les publics. Si l'on cherche à mobiliser un enfant il faut aller faire le lien avec les parents, et vice versa, lorsque l'on mobilise des adultes, le lien avec les enfants peut permettre d'avancer.

Un membre de la mission local de l'Est de l'île explique lui, qu'il ne connaît pas de réel problème de mobilisation puisque 10 000 jeunes sont en accompagnement chaque année. En revanche, il rencontre des difficultés à orienter les individus et à les maintenir en formation lorsqu'ils en commencent une. Il faut alors interroger sa propre pratique de mobilisation et d'action afin de permettre une évolution. Pour cela, il est nécessaire de recentrer son discours et ses outils sur l'importance du projet de chaque individu, ainsi que de l'orienter autour de compétences plus précises. La notion d'individualisation est alors ici remise au centre du débat. Paradoxalement à ce côté individuel, l'action doit aussi s'élargir et se faire sur l'environnement de l'individu cible. Ainsi pour les jeunes, il est bon de créer la rencontre au sein même de leur quartier. Cela peut être fait par le biais d'acteurs de terrain qui sont des relais d'information. Il faut multiplier les possibilités de rencontre entre acteurs de la mobilisation et destinataires.

Le problème des formateurs est également soulevé en fin de discussion. Il y a un problème en ce qui concerne la formation des formateurs eux-même. Elle n'est pas suffisante, car beaucoup ne sont pas correctement formés. Il y a une nécessité de transmettre un nouveau savoir aux formateurs, ainsi que faire évoluer les formations en adéquation avec l'évolution du public destinataire.

La mobilisation, c'est avant tout créer de la motivation chez l'individu nous dit-on. Il est alors important de rassembler les individus dans des lieux d'échanges car la création de liens sociaux peut être à la base d'une mobilisation réussie. Créer de la proximité semble primordial aujourd'hui afin de créer de la confiance entre acteurs et destinataires et ainsi opérer un réel travail sur l'humain.

#### Prise de Note

-1er prise parole Enseignant et conseillé pédago à Maurice → Fait test avec élève sa classe

-Réseau ANFEN 20 ONG (Maurice+Rodrigue) pour approche inclusive face aux élèves en difficulté → « aimer l'enfant » pour meilleur method apprentissage.

-2000 après émeute → test de développ communautaire, prob de l'éducation → création école solidaire → créer école complémentaire dans

quartiers pour personne en difficulté pour + épanouissement et dév → Mobiliser max d'indiv du quartier « éducation cheval de bataille ». Avant CPE 70% échec, 1/20 élève arrive au secondaire

-Phase 1 créer école complé pour accompagnement scolaire avec effectif réduit 8-10 → pas seulement enseignement mais aussi regarder prob autour, environnement enfant → création de parent volontaire pour donner aide → Label éclaireurs, parents assistent réunions (68F/6H) pour meilleur fonctionnement. Scolaire, extar sco et pédago. → 5ans plus tard 6 écoles complé en plus , 600/écoles, 3600 en tout. Mobilisation de paroisse église, parents, scout, ONG...

Éducation des parents aussi → comment agir, parler avec enfant ? Cour d'alphabétisation donnés pour adulte, cour du soir pour pouvoir aider enfant devoirs+ session formation → volontaire à domicile pour faire suivit des enfants à domicile → installation informatique, ordinateur communautaire.

-Exemple pour mieux mobiliser → livre sur alphabétisation en 3 langue, lettre KFC 1er perçu par enfant , différencier M/W grâce a BMW

-2eme, coordonnatrice action familiale ONG à Rodrigue.

→ travailler pour le bien être de la famille, non pas pour la méthode artificielle mais naturel

→ Projet accompagnement scolaires via école catho de Rodrigue → constate fort taux d'absentéisme → engager une lutte contre

Créer service pour conscientiser les parents et assurer le suivit enfant → CARITAS Rodrigue

Financement par UNEF

-Les agent ? Recruter pour aller vers famille → pour mieux comprendre phénomène absence + faire lien avec école → rôle intermédiaire école/famille → faire rapprochement → facilitateur de lien entre les deux, navette pour meilleur compréhension → explication au famille mais aussi aux enseignant

-Accompagnateur + animateur → autour de livre pour encourager la lecture

-Amélioration visible sur absentéisme sauf quelque cas chronique → vient des même famille entre génération → famille de +en + conscientes

-ONG apporte un soutien avec matériel scolaire+ uniforme+ repas chaud pour enfant+ aide sociale → 750 roupies si 90% de taux de présence en cours

-Mais autres problème surgissent → alcoolisme, manque d'autorité des parents...

-Réaction d'un Homme

Mobilisation, pour qui ? Quand ? Comment ?

2Type avant et après → après souvent apprentissage

-Richard Dijou ?

Public ? Usager/ destinataire de l'action, comment faire pour que projet soit consommé par

destinataire ? Quelles ressources utiliser pour trouver motivation constante du destinataire ?

-Maryline Champignole ?

Pour public adulte ? → différents dispositifs , sur principe du volontariat de l'utilisateur

Centre formation + évaluation doit être mobiliser pour meilleur mobilisation public

Trouver formateur pour travailler sur individualisation

Mobiliser formateurs

-Annie ?? Centre métier réunion ?

- Mobiliser c'est réussir à réunir → effet de groupe ++ importance → collectif au centre projet → mais plus le groupe est petit mieux c'est → permet individualiser le projet

importance interactions entre les publics → si adulte alors voir avec enfant et vise vers

-Michel Dufour ? Mission local Est

- 10 000 jeune en accompagnement/ans → pas de prob de mobilisation → elle augmente an par an
- Difficulté pour orientation + maintenir formation quand celle ci commence

- Interrogation porté sur sa pratique a soit de mobilisation et action → pour faire évoluer , recentrer discours et outils sur importance du projet de chaque indiv, orientation autour compétence précise → individualisation
- + de formateurs afin de préparer les futurs formation envisagée
- action faite sur environnement de l'indiv → pour les jeunes allé dans quartier → acteur terrain favorise rencontre sur des lieux de l'individu

-On ne peut pas former sans accompagner !

-Problème de formation des formateurs , mal formés , manque de bon formateurs

-Transmettre nouveau savoir au formateur qui sont pilié

-Faut faire évoluer les formation en fonc de évolution public

-Importance de se rendre sur le terrain pour mobiliser mieux → créer motivation car mobilisation c'est motiver

-Action commune à faire pour une meilleur mobilisation → action sociale

-Importance ++ de rassembler en lieux d'échanges et partage → créer lien sociale → meilleur mobilisation → créer proximité et confiance pour travail sur l'humain

**BLOCH et GERDRE Proposition d'entrées que nous pourrions traiter en atelier ?**

<p><b>(Désinsularisation)</b> <b>La difficulté des apprentissages (sans faire semblant) n'est pas une spécialité des seuls décrocheurs</b></p>	<p>Une démarche de terrain contextualisée</p> <p>Quitter l'école trop tôt...ou très tard sans en avoir tiré profit... surtout, ne pas se contenter de déplorer un handicap socioculturel.</p> <p>Une démarche militante soucieuse de véritable égalité (de traitement, de résultats, d'ambition...)</p>	<p>Un nouveau vocabulaire qui nomme et dévoile</p> <p>Se défaire des lacunes et incapacités si souvent mises en avant, et s'emparer des capacités en friche et des acquis et...</p>	<p>Genèse du Clept et obstacles rencontrés</p> <p>« Une désobéissance qui a réussi » (Définition d'Hervé Sériex de l'innovation au sein de l'Education Nationale)</p>	<p>Le Clept : une recherche action</p> <p>Refus des orientations qui assignent Réflexion et mise en œuvre d'une déscolarisation de l'écrit</p>
<p><b>Décloisonnement</b></p>	<p>La création d'une association pionnière, lanceuse d'alerte, regroupant, parents d'élèves, enseignants, simples citoyens, éducateurs, etc...</p>	<p>Les multiples étanchéités au sein du Ministère et de ses rectorats, au sein d'un établissement scolaire, entre les disciplines, etc...</p>	<p>Une équipe pluridisciplinaire, pluri professionnelle, des partenaires institutionnels variés, un principe de fonctionnement collégial non hiérarchique... Les pièges du ping pong Ministère / Rectorat....</p>	<p>Transdisciplinarité Service enseignant déployé Groupes d'élèves multiformes Emplois du temps évolutif Travail partenarial avec tous les professionnels concernés pour construire une réelle synergie.</p>
<p><b>Contextualiser et relier</b> <b>Faire circuler expériences, travaux, outils</b></p>	<p>Que disent-ils quand on les écoute : Des centaines de monographies....</p>	<p>Elitaire Pour Tous : Revendiquer et montrer concrètement que tous sont capables de fréquenter ce qui est réservé à l'élite Ex : de la SEGPA à la terminale L, de la philo à tous les étages, etc.</p>	<p>Travail en réseau avec d'autres porteurs de projets, constitution d'un conseil scientifique, mobilisation des médias, organisation d'un colloque, publications (dont l'étude du processus de décrochage pour l'INRP), réalisation d'un documentaire « paroles de décrocheurs »</p>	<p>Essaiage : formations, accueil en immersion, publications, réalisation de documentaires (par ex : le Clept une utopie concrète), colloques, ... Création d'un centre ressource régional</p>



## **Quelles ressources pour réfléchir, décider et agir ?**

---

Le monde de la formation est un système d' une grande complexité par la pluralité des institutions impliquées et des acteurs concernés, l' empilement des dispositifs et l' extraordinaire cloisonnement à tous les niveaux : sources de financement , institutions , publics , dispositifs, services instructeurs , offres , filières , stratégies des acteurs ...

Dans un tel contexte quelles ressources convient -il de disposer ( données , indicateurs ... ) , de mobiliser ( praticiens , chercheurs , évaluateurs... ) , de faire vivre ( lieux ... ) pour aider à l' élaboration des mesures à mettre en œuvre ( pilotage , suivi , évaluation) ?

## **Quel accompagnement pour l' action?**

---

L' accompagnement doit être retenu pour ces deux modes d' intervention , celui de l' expertise et de la facilitation , et leurs différents registres et fonctions. Cette notion doit être comprise comme rapportée aussi bien aux publics (élèves, stagiaires , apprentis, usagers , parents ...), aux professionnels ( animateurs , formateurs , conseillers , enseignants , ) , qu' aux structures (équipes pédagogiques , organismes de formation ...)

Il s' agira alors, pour chacun des participants de la TR , à partir de la situation retenue et analysée, d' aborder quels sont les contextes d' émergence de l' accompagnement? Quelles sont les finalités visées ? les choix méthodologiques opérés? Quelles sont les conditions de leurs mises en œuvre? Quels sont les conséquences et effets sur l' action.?



## VI. – Nouvelles approches



**Jacques FERRAND**  
Universitaire, CNAM.

## **Politiques et ingénieries de formation régionales et territoriales : caractéristiques et enjeux**

---

Nous allons tenter, dans ce court article, d'identifier les conditions permettant de faire en sorte que l'action des institutions de formation, d'insertion et d'emploi puisse fonctionner sur une logique d'ingénierie de formation intégrée et cohérente, préfigurant ce que nous pourrions appeler un système régional de formation.

### **Quelques hypothèses liminaires**

- L'espace régional semble bien être l'espace pertinent pour penser et piloter les politiques en matière d'éducation et de formation. Moins éloigné du terrain et des vrais problèmes que ne pouvaient l'être les politiques nationales antérieures, plus vaste que le niveau local permettant ainsi d'avoir une vision plus stratégique, il est potentiellement un compromis intéressant. C'est d'ailleurs sur ce constat que la Formation Professionnelle et l'Apprentissage ont été décentralisés en 1983, et que l'Etat y a déconcentré ses politiques de l'emploi au tout début des années 1990. Cet espace est particulièrement pertinent pour les régions de taille petite ou moyenne, notamment les régions monodépartementales de l'Outre-Mer.

- Le système d'éducation construit historiquement par le haut (politiques instituées de l'Etat) et par le bas (politiques instituant des acteurs de la vie économique et sociale), tend à se stabiliser et s'articuler au niveau régional. C'est semble-t-il le lieu de convergence des politiques des acteurs nationaux organisés et agissant régionalement, des acteurs purement régionaux (Conseil Régional en tête), et des acteurs locaux à la recherche d'une reconnaissance supra-locale.

- Dans la mesure où tous les acteurs principaux agissent au niveau régional, le fonctionnement du système institutionnel ne peut se comprendre que par rapport à la fois à la politique de chacun, mais surtout par rapport aux

interactions entre ces acteurs et politiques. Ceci est d'autant plus vrai qu'une même politique (insertion, accès à la qualification, aux compétences clés, etc.) est souvent menée par plusieurs institutions différentes qui n'ont pas le même pilotage, ni la même culture, ni parfois la même vision des problèmes à résoudre.

- Le territoire est potentiellement l'espace de politiques horizontales et transverses, en opposition avec la vision « en tuyaux d'orgues » caractérisant l'application régionales et locales de politiques nationales « descendantes ». Mais cette transversalité est rendue difficile parce que, sur le plan juridique, il n'existe pas encore à ce jour de vraie gouvernance unique des politiques d'emploi et de formation. On est donc plus dans la gestion de la complexité par la recherche d'articulations et de compromis. Par ailleurs il faut se méfier de « l'illusoire transparence du niveau territorial » précisément parce que c'est le lieu d'action de tous ces acteurs et institutions hétérogènes.

- La qualité globale d'un système multi-acteurs n'est pas que la somme de celle des politiques de chacun, mais résulte d'une combinatoire complexe liée à leur plus ou moins grande articulation. Et la tendance d'ensemble sera toujours que la qualité finale du système sera plus proche de celle du maillon ou de l'acteur le plus faible.

Caractéristique et condition 1 : respecter mais aussi dépasser le contexte juridique et institutionnel d'ensemble marqué par des dualités, l'illisibilité et les tentatives de réformes.

Nous n'avons pas la place ici de revenir sur les multiples critiques faites à tort ou à raison sur le système français de formation professionnelle, actuellement sous la quatrième tentative de refondation en 14 ans. Par rapport à notre propos, les difficultés semblent être de plusieurs ordres.

D'abord le système est à double face, privé mais aussi public, que ce soit au niveau du droit (code du Travail mais aussi Code de l'Education et code des Collectivités locales), des financements et des acteurs institutionnels. On trouve, pour schématiser, l'Etat (lui-même à double tête Préfecture et Académie) et le Conseil Régional côté public, et les individus, les entreprises et les branches professionnelle côté privé. Les politiques publiques et privées ne sont pas les mêmes en terme de contenu et de publics concernés, mais sont l'objet de plus en plus de convergences et de synergies notamment dans le cadre du développement des parcours professionnels.

Ensuite, sur la plan des politiques publiques, deux logiques sont à l'œuvre, celle de la décentralisation mise en place en 1982 et 1983, mais achevée en matière de formation professionnelle seulement en 2014, dans laquelle le Conseil Régional est véritablement décideur et peut en particulier,

grâce à sa compétence dite de droit commun, agir sur tous les publics ou situations, contrairement à la majorité des autres acteurs dont les politiques sont beaucoup plus ciblées. Mais, pour des raisons historiques complexes liées au contexte français, demeurent aussi des politiques déconcentrées relevant de l'Etat et qui sont l'application en région de politiques nationales. Ces deux types de politiques sont censées converger ou au moins se compléter dans l'esprit d'un continuum politiques de Développement Economique/ Emploi/ Orientation/ Formation / Insertion qui néanmoins peine à voir le jour.

En troisième lieu le système est traversé par la dualité entre les logiques territoriales (régionales et locales) et les logiques de branche professionnelles nationales. Les logiques territoriales sont censées fonctionner sur la transversalité et l'horizontalité alors que les logiques de branches sont plutôt verticales descendantes. Historiquement les branches professionnelles sont importantes car elles constituent le mode d'organisation des partenaires sociaux qui négocient les Accords Nationaux Interprofessionnels de la Formation, et génèrent donc une partie du droit de la formation. Mais, jusqu'à une période récente, elles n'avaient que peu d'impact en terme de politique et de financement des formations. Cependant les réformes des vingt dernières années ont vu progressivement leur importance et leurs marges d'action augmenter de manière significative, et il est prévu que la réforme de 2018 les renforce encore, notamment en leur confiant le pilotage de l'Apprentissage par dessaisissement des Conseils Régionaux.

Enfin, par rapport à nombre d'autres pays européens, le dialogue social territorial est faible en France. Déjà le niveau national français est marqué par une forte tradition étatique n'ayant que peu favorisé le dialogue entre partenaires sociaux. La formation professionnelle est précisément l'objet à partir duquel, en 1971, ce dialogue a commencé à se développer dans un contexte de faiblesse de la représentativité des organisations représentatives des salariés et, dans une moindre mesure, des employeurs. La tendance récente au quadripartisme, initiée notamment par la loi de 2014, et qui consiste à créer des espaces de consultation ou de concertation entre partenaires sociaux, Etat et Conseil Régional, est une avancée importante dont en région les CREFOP sont la manifestation. Mais ils ne sont pas décideurs et n'ont donc plus qu'un rôle d'influence. Par ailleurs, au niveau local, le dialogue social formel est souvent inexistant.

Ces difficultés institutionnelles et juridiques font souvent penser et dire aux acteurs que la loi est une contrainte, si ce n'est un carcan. Nous ne partageons pas ce point de vue. Le droit emporte certes des obligations et contraintes, mais qui d'une part sont justifiées par l'importance et l'urgence des

problèmes à traiter, et d'autre part constituent plus un cadre à respecter qu'un enfermement ou une limite infranchissable. Que ce soit en droit public ou en droit privé, tout ce que la loi n'interdit pas expressément est de fait autorisé. C'est dire qu'au delà de la loi, les acteurs peuvent agir et mettre en place des actions si elles sont conformes au droit et à la constitution. C'est dire aussi que les marges de manœuvre sont plus importantes qu'on ne croit généralement, mais qu'il faut avoir l'imagination et la volonté politique de les utiliser. Par ailleurs, ce qui, en région, n'est pas réglé ou prévu par le droit peut tout à fait être mis en œuvre par une volonté de partenariat ou d'action commune des acteurs. Et de fait, on constate depuis une à deux décennies une multiplication des pratiques conventionnelles (publiques/ publiques, privées/ privées, publiques/ privées) là où le droit est limité ou muet.

Caractéristique et condition 2 : revenir à l'esprit de la décentralisation : rapprocher les lieux de décisions et les lieux d'action.

Après plusieurs siècles de tradition étatique centralisatrice en France, ce qu'il est convenu d'appeler l'Acte I de décentralisation porté par la loi du 2 mars 1982 (loi sur les droits et libertés des communes, des départements et des régions) a ouvert un champ nouveau à l'action des décideurs locaux. Cette loi s'appuyait sur le constat que, la société dans son ensemble devenant de plus en plus complexe et évolutive, il devenait de moins en moins possible de tout prévoir et gérer de manière centralisée et autoritaire depuis Paris. La loi portait aussi d'une volonté démocratique de donner plus de pouvoir à des représentants des territoires élus au suffrage universel plutôt qu'à des fonctionnaires non élus et perçus parfois comme distant et en apparence éloignés du terrain. Enfin elle présupposait que la plus grande proximité entre les lieux de décision et le terrain permettrait une meilleure prise en compte des « vrais » besoins des populations, et donc une plus grande efficacité des politiques publiques, aussi bien sur le plan économique que sur le plan social.

La complexité de la mise en œuvre de la décentralisation, et son caractère souvent tronqué (en particulier en matière de formation), l'Acte II de 2004 (loi sur les responsabilités et libertés locales) et le « faux » acte III de 2015 aboutissant à un train de trois lois (loi MAPTAM, loi de fusion des régions et loi NOTRE), les pressions budgétaires sur les finances des collectivités, ont eu pour effet un manque de lisibilité des politiques locales, une intrication des compétences, et la relative mise en retrait de cette volonté à la fois démocratique et efficiente de connaître au plus près les besoins des territoires et de leurs acteurs.

Pourtant cette approche demeure au cœur de l'esprit de la décentralisation, est une condition nécessaire pour ne pas faire du « centralisme régional », et surtout reste indispensable pour traiter les « vrais »

problèmes et les « vrais » besoins ne serait-ce que pour optimiser l'utilisation des deniers publics. Mais qu'est-ce qu'un « vrai » besoin, et comment le connaître, l'appréhender ?

Depuis trois décennies, les Conseils Régionaux ont avancé sur cette question, de manière hétérogène certes, mais réelle surtout en matière d'identification des évolutions de l'économie et de besoins en compétences. Cette avancée se manifeste d'abord sur le plan quantitatif où de multiples études et les travaux prospectifs et les diagnostics territoriaux des OREF (Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation) permettent d'y voir plus clair en croisant notamment deux approches, une par branche professionnelle, une autre par territoire. Mais cette approche quantitative souffre d'une volatilité de plus en plus grande de l'économie (d'où difficulté de prévoir) et surtout d'un manque flagrant d'unification des données statistiques sur les territoires, et fonction de leur source d'origine.

Mais c'est sur le plan qualitatif que les progrès les plus importants restent à faire. En effet les « besoins » des personnes, des groupes sociaux, des entreprises, des territoires, les problèmes à résoudre s'avèrent être de plus en plus complexes, et non réductible à une simple approche statistique. En particulier, quand on aborde des questions dites transverses (la mobilité, l'accès à la connaissance, les savoir être, etc.) une approche sur-mesure par l'analyse fine du comportement des acteurs s'avère nécessaire.

La question de l'accès aux compétences de base en fait partie. La connaissance statistique en est importante voire foisonnante (études multiples sur l'illettrisme, référentiels « clefs en main » comme les compétences clefs européennes ou le référentiel CléA), mais qu'en est-il sur le terrain des vraies difficultés des gens ? Les compétences de ces référentiels nationaux et généraux sont-elles vraiment celles exigées par les employeurs sur un territoire donné ? Ne risque-t-on pas de stigmatiser certaines populations si au préalable on ne se donne pas les moyens de connaître leurs compétences déjà existantes (les pré-acquis dans le jargon des formateurs) ? Cette approche « sur-mesure » parfois qualifiée de travail de fourmi, (par individu, par entreprise, par bassin de vie) est certes difficile, complexe, demande du temps et les levées de multiples à-prioris sur les populations, mais depuis trente ans de décentralisation, de multiples expériences et réalisations depuis les pôles de conversion industrielles de la décennie 80 jusqu'aux démarches de gestion anticipées des compétences transverses sur les territoires, montrent que c'est possible et nécessaire.

### **Caractéristique et condition 3 : le chainage nécessaire des fonctions et actions de l'ingénierie régionale, de la décision à l'évaluation.**

Une politique régionale est un système complexe fait d'une multitude d'opérations différentes : c'est en fait un processus qui se déroule dans le temps, ponctué de multiples étapes en interaction les unes avec les autres, parfois organisées dans un schéma linéaire, parfois non. L'ensemble nécessite une ingénierie globale qui va de la prise de décision au plus haut niveau jusqu'à la réalisation de micro-actions sur le terrain. Ceci n'est pas propre à l'espace régional, on retrouve cette caractéristique dans toutes les politiques d'une certaine ampleur, dans les grandes entreprises notamment. Cependant la complexité institutionnelle et sociologique d'une région donne à cette notion de chainage des opérations un relief particulier.

Pour faire bref et ne pas rédiger l'introduction d'un ouvrage d'ingénierie, on peut lister les principales opérations d'une ingénierie régionale en matière de formation de la manière suivante : choix politiques et stratégiques (conception du développement, couleur politique, culture régionale spécifique), analyses prospectives, diagnostic, état des lieux et analyse des problèmes (par secteur et branche professionnelle, par territoire, problèmes transverses), négociations institutionnelles (Etat, branches professionnelles, Académies), détermination des objectifs, publics et actions prioritaires, concertations (collectivités locales, CREFOP , CESER ), détermination des budgets et modes de financement (taux, co-financements), achat de formation et sous-traitance (appels d'offre et cahiers des charges, mode de conventionnement), plannings de réalisation, gestion organisationnelle, administrative et financière, développement de politiques de qualité, formation des formateurs et de l'ensemble des acteurs intervenant, contrôle et suivi, évaluations et analyse des effets, information/communication sur la formation, gestion des partenariats et relations extérieures (autres régions, étranger dont Europe).

Certaines ces opérations sont dans une relation de causalité et de dépendance, d'autres sont connexes et peuvent se dérouler dans la même temporalité, d'autres enfin sont en situation d'interaction permanente (le suivi par exemple). L'important est que les caractéristiques de chacune soit cohérentes avec celles des autres et en tous les cas ne soit pas en contradiction ; par exemple que le choix d'un mode de financement soit en adéquation avec un public ou un acteur particulier, que le choix d'un partenariat soit cohérent avec la décision politique qui le coiffe, etc. La détermination des objectifs, et le choix des moyens de réalisation sont des moments et opérations particulièrement sensibles susceptibles de créer dérives voire incohérences.

La difficulté de maintenir la cohérence de ce chainage « vertical » est d'autant plus forte que souvent ce ne sont pas les mêmes acteurs qui agissent à tel ou tel moment sur telle ou telle opération, y compris à l'intérieur des services du seul Conseil Régional. Le pilotage, seul ou partenarial, du système généré par la mise en œuvre de la politique de l'amont à l'aval, est donc essentiel.

### **Caractéristique et condition 4 : la régulation et le positionnement des acteurs entre eux.**

A la différence de l'ingénierie « verticale descendante » dont nous venons de parler, on se situerait ici plutôt dans la notion de « chainage » horizontal dans une même temporalité. En effet, mises à part les politiques qui sont l'apanage du seul Conseil Régional, ou plus généralement d'un seul acteur institutionnel, la plupart des grandes politiques publiques sont pluri-institutionnelles. Le contexte juridique et historique de la « décentralisation à la française » dont nous avons déjà parlé, explique en partie cette situation et la présence potentielle de plusieurs acteurs publics hors Conseil Régional (notamment Préfecture et Académie).

D'autre part le fonctionnement en « tuyaux d'orgues » des institutions du système a pour effet que le territoire est l'objet d'une juxtaposition de politiques verticales plutôt que le sujet de politiques transverses intégrées. Enfin sur le plan des opérateurs, la logique officielle de marché en matière de formation professionnelle (même si ce dernier est relatif et à questionner) développe un esprit de concurrence et de méfiance à l'égard de l'autre. Si on ajoute le fait que des acteurs travaillant dans des champs différents mais connexes (économie, emploi, insertion, orientation, formation continue, formation initiale) ont des histoires séparées, des juridictions et des cultures différentes, et ont été jusqu'à une période récente peu enclins à travailler ensemble, peu d'éléments officiels incitent à cette cohérence « horizontale ».

Pourtant cette dernière s'avère nécessaire simplement pour pouvoir atteindre à minima les objectifs politiques visés, sans trop de déperditions, ni de redondantes inutiles possibles. Ce qui amène à s'interroger sur le type de relations que, sur un territoire donné, les acteurs institutionnels entretiennent entre eux, dans une recherche systémique de type « sociogramme ». Dans un article déjà ancien écrit à partir d'une étude sur le partenariat dans la région Bourgogne, nous avons été amenés à identifier plusieurs types de relations qui nous paraissent être toujours d'actualité : relation de pouvoir (juridique ou financier), relation contractuelles fonctionnelles (maître d'ouvrage/ maître d'œuvre, maître d'œuvre/ opérateurs, phénomènes de sous-traitance), relation

de concurrence totale ou partielle en fonction de l'activité), ignorance et non-relation, enfin coopération raisonnée (la plupart du temps par des partenariats plus ou moins formels pouvant prendre des formes multiples et parfois plus ou moins imposés). Il va de soi que c'est cette dernière catégorie qui apparaît pertinente para rapport à notre hypothèse de départ de « système régional de formation ».

Mais la coopération ne va pas de soi et ne se décrète pas, surtout dans des champs économiques et sociaux dont l'histoire est marquée par le dirigisme ou la concurrence. Elle suppose à notre avis au moins trois conditions.

La première est l'existence d'une gouvernance globale et d'un acteur « ensemblier », qui aie la légitimité, la compétence et les moyens pour faire en sorte que les acteurs impliqués puissent travailler ensemble. La juridiction actuelle de la formation dont nous avons déjà parlé est un frein puisqu'il n'existe pas encore à ce jour une vraie et unique gouvernance du système, que celle-ci se divise de fait entre la logique régionale et la logique de branche, cette dernière étant probablement renforcée par la réforme en cours. Pourtant cette même juridiction emporte plusieurs dispositions où le Conseil Régional est investi de cette dimension (sur le CPRDFOP et l'Orientation par exemple). Par ailleurs il existe un moyen simple d'instituer une gouvernance partielle ou éphémère en mettant en place des logiques de projets. Un projet est par définition un ensemble d'opérations visant la réalisation d'un objectif commun que tous les acteurs impliqués vont s'efforcer d'atteindre. La question, que nous sommes obligés de laisser ouverte à ce stade faute de réponse unique satisfaisante est : quel acteur institutionnel serait suffisamment neutre et impartial dans le système pour être le garant de cette gouvernance ensemblière vis-à-vis des autres ?

La seconde condition est celle d'une culture commune et d'un langage commun à minima. Pour travailler et coopérer ensemble, il faut déjà se comprendre, mettre le même sens sous les mêmes mots, avoir une vision du problème à résoudre, si ce n'est une vision du monde, qui se recoupe au moins partiellement. L'expérience et la simple observation des acteurs montre malheureusement que souvent, il n'en est rien. De multiples oppositions ou ignorances de l'autre sont patentes : entre les acteurs économiques et ceux de l'éducation ; entre ceux de l'orientation et de la formation ; entre ceux de la formation initiale et la formation continue; entre le secteur marchand et le secteur non-marchand ; entre la culture étatique et celle des collectivités locales, etc. Un simple langage commun est nécessaire, et ne peut se mettre en place que progressivement, par des échanges « neutres » et répétés, par des actions et dans des instances plus ou moins atypiques et innovantes. Et

derrière le langage, il y a bien sûr des valeurs et des cultures qui peuvent converger.

Enfin la question du positionnement des acteurs les uns vis-à-vis des autres apparaît centrale. Comme nous l'avons déjà évoqué, chaque acteur institutionnel est marqué par son rôle « officiel », une histoire, et se sent souvent le plus légitime à agir. Chacun faisant pareil dans l'espace régional, c'est souvent l'ignorance ou la suspicion qui régit la vision que chacun a de l'autre, qui de ce fait est souvent fausse ou tronquée. Le « décentrement » de ses propres pratiques, leur dépassement et leur mise en perspective dans des logiques économiques et sociales d'ensemble apparaissent des conditions si ce n'est nécessaires, en tous cas facilitatrices pour comprendre l'autre, sortir de la routine, dépasser les règles prescrites pour essayer de résoudre les vrais problèmes avec les autres acteurs. A l'intérieur de chaque organisation ou institution, ce que la sociologie des organisations appelle les « marginaux sécants », jouent souvent un rôle majeur dans ces évolutions.

## **Caractéristique et condition 5 : la territorialisation des politiques, agir avec les territoires**

Cette condition est corolaire de la précédente, et en facilite la réalisation. En effet une politique de région n'a de sens que si elle s'applique dans l'ensemble des territoires qui la composent, sans se focaliser majoritairement les capitales ou métropoles de région, ou sur les zones à fort développement. Ce serait d'ailleurs contraire au principe républicain de l'égalité formelle des territoires devant la loi, et à la compétence d'Aménagement du Territoire conférée au Conseil Régional dès 1982. Ce principe étant posé, reste que l'espace régional est constitué de différents territoires qui, de part la loi de décentralisation, ne sont pas sous la tutelle du Conseil Régional. Ce dernier, pour mettre en œuvre sa politique et prendre en compte les besoins du terrain, va donc devoir « s'organiser territorialement », et développer une stratégie de négociation et de coaction avec les institutions et acteurs représentant les multiples composantes territoriales de la région.

Pour ce faire le premier problème à résoudre est celui de la délimitation des territoires infrarégionaux avec lesquels les instances régionales vont devoir travailler. Cela ne va pas de soi, car la délimitation de ces territoires varie en fonction de leurs caractéristiques démographiques, économiques et sociologiques et pose notamment la question de la prise en compte ou non des « déserts territoriaux » qui, il est vrai concernent davantage des régions

métropolitaines que d'outre-mer. Depuis une vingtaine d'année, la plupart des régions se sont déjà engagées dans cette voie et ont de fait opéré des choix de découpage différents (zones d'emploi, de l'INSEE, zones d'action des Maisons de l'Emploi, bassins d'emploi identifiés, voire département, etc. La tendance lourde qui se dégage néanmoins est celle du bassin d'emploi ou du bassin de vie, dans la mesure ou c'est sur cet espace que les citoyens habitent, travaillent et donc sont aussi susceptibles de se former ou de s'insérer économiquement et socialement.

Par contre le problème posé par cette notion de bassin d'emploi ou bassin de vie est que celui-ci repose sur des approches sociologiques, ne correspond à aucun zonage officiel, et que selon les espaces peut prendre des tailles et des configurations très différentes. Les bassins d'emploi de type « urbain » sont en particulier difficiles à cerner. Dans le contexte réunionnais, la chose semble en première approche plus facile car le territoire de l'île est « maillé » par les villes sur tout le pourtour côtier, et il semble que l'on soit en présence de bassins d'emploi de type « classique c'est-à-dire articulé à partir d'une ville centre. Le choix éventuel de la l'hypothèse bassin d'emploi étant faite reste le problème, pour une instance régionale, de savoir comment travailler avec un espace qui n'a pas d'existence officielle, qui n'a pas de représentants élus, et sur lequel on n'a ni pouvoir ni tutelle.

Là encore des choix sont à faire entre s'appuyer sur des structures de maillage territorial existantes (Missions locales, Maisons de l'Emploi quand elles existent, municipalités ou structures intercommunales, etc.) ou bien créer de toute pièces une présence par structure de représentation « ad hoc ». Cette dernière formule a la faveur de la majorité des régions qui se sont engagées dans cette stratégie sous différentes appellations (chargé de mission territorial, représentant territorial, animateur territorial, etc.). Enfin le plus important reste à définir pour ces nouveaux acteurs leur champ d'intervention, leur capacité d'initiative auprès des institutions locales, les moyens d'action dont ils seront dotés. En particulier deux questions sont à trancher : sont-ils les « simples » représentants de l'échelon régional sur le territoire local, ou au contraire sont-ils aussi les ambassadeurs des acteurs locaux auprès des centres de décisions régionaux ? Et puis leur champ de responsabilité est-il uniquement le champ éducatif ou de l'insertion, ou au contraire sont-ils dotés d'une mission aussi économique et de développement ? Actuellement de multiples configurations existent dans les régions de métropole, et quelques régions ont semble-t-il été très loin dans la réflexion et l'action concrète sur ces problématiques ; sans pour autant servir de modèle, leur exemple peut stimuler la réflexion (ex Rhône-Alpes, ex Nord Pas-de-Calais, ex Alsace entre autres).

En dernier lieu, la territorialisation de l'action régionale passe à notre sens par des démarches d'animation des territoires locaux. La notion d'animation territoriale demanderait à elle seule un article entier voire un ouvrage, et nous ne pouvons ici que l'évoquer. Pour faire bref, il s'agit en tant que représentant régional, de travailler avec les acteurs locaux au développement des territoires, que ce soit sur le plan économique, social, culturel, éducatif, ces quatre domaines étant de fait fortement intriqués. Sans tutelle ni pouvoir légal, les moyens réalistes d'action sont le dialogue, la négociation, l'expérimentation, l'engagement et la contractualisation sur des réalisations et objectifs concrets. L'action commune (représentant régional/ acteurs locaux) sur des projets de territoires a notamment pour vertu de faciliter les décloisonnements dont nous avons parlé précédemment. En matière éducative, les méthodes de formation/ développement, bien connues depuis presque cinquante ans mais relativement peu utilisées, permettent de faire le lien entre développement économique local et développement éducatif.

### **Caractéristique et condition 6 : la gestion de temporalités multiples.**

Ce dernier aspect est très peu mentionné dans les analyses des politiques territoriales (régionales et locales) voire des politiques tout court. Les recherches universitaires sur les dimensions temporelles des activités et des institutions sont quasi-inexistantes en France. Pourtant dès qu'on travaille sur le terrain en tant que chercheur, praticien ou consultant, ce point apparaît vite comme essentiel, c'est pourquoi nous choisissons de le citer à présent.

Le constat est pourtant banal et connu à savoir que, pour la réalisation d'activités, d'objectifs ou de projets, entre le moment de la réflexion, de la décision, de la réalisation et de l'achèvement, chacun en fonction de sa situation fonctionne sur une temporalité propre. La temporalité de l'individu n'est pas celle du groupe social, celle de la PME est différente de celle de la grande entreprise, celle du territoire local n'est pas celle de l'espace régional, etc. D'une manière générale, plus l'institution de référence est importante en taille et en complexité, plus la temporalité est longue. Ainsi la temporalité des régions se situe sur les longues périodes, plus importante que celles des autres acteurs, ce qui a autorisé certaines d'entre elles à faire des travaux de prospective économique à trente ans en pleine période d'incertitude mondiale. Mais la temporalité est aussi différente d'un individu à l'autre, d'une entreprise ou d'un territoire à l'autre à taille et configuration apparente identique. Notons aussi que cette question du temps est au cœur du processus d'apprentissage (tous les cognitivistes savent que chacun « apprend à son rythme ») et que ce

n'est que pas un subterfuge des institutions éducatives que l'on fait croire qu'un groupe ou qu'une classe d'âge apprend la même chose de la même façon dans un laps de temps unique. Subterfuge qui en soi ne serait pas grave si on ne savait que par ailleurs il constitue quand même une des causes de l'échec scolaire...

La temporalité de l'action ou de l'apprentissage pose aussi les questions de la linéarité ou du caractère discontinu de l'action, de la possibilité ou non de la simultanéité ou non de plusieurs actions, de la possibilité ou non de rétroactions, etc. Tout ceci nous entraîne très loin. Mais, pour revenir à notre propos, le souci et la précaution d'une politique régionale, que nous avons par ailleurs appelée « ensemblière », est d'essayer de tenir compte, si ce n'est de respecter ces différences de temporalité. Ce n'est pas chose facile, et toutes les institutions ont tendance à « unifier le temps », ne serait-ce que pour des raisons comptables où la mesure de tout financement ou tout budget est l'année civile, norme qui ne correspond à peu près à aucune temporalité de la vie concrète en situation. Il faudrait donc trouver les moyens d'abord de respecter les temporalités multiples des acteurs et, de les articuler de manière souple et évolutive. Mais nous sommes bien conscient que sur ce point, nous ne faisons que suggérer d'ouvrir un champ d'expérimentations voire de recherches.

### **Conclusion 1 : le conseil regional acteur pivot ?**

Nous l'avons évoqué au début de cet article, il n'y a pas en l'état actuel de vraie gouvernance unique du système de formation au niveau régional vu la multiplicité des acteurs en présence (avec peut-être en plus les Branches Professionnelles après la réforme de 2018). Le Conseil régional est uniquement l'un deux, certes important mais pas unique. C'est pourquoi nous reprenons à notre compte l'expression « acteur pivot » qui avait été utilisée après l'Acte II de décentralisation de 2004, avant s'être supplanté par la notion de chef de file à laquelle la loi NOTRE de 2015 a donné une valeur juridique. Pourtant cette notion d'acteur pivot nous semble pertinente par rapport à notre hypothèse de politique régionale comme système.

Elle n'a pas de vraie définition sur le plan conceptuel, et pas du tout sur le plan juridique, mais nous apparaît pertinente sur le plan opératoire. Toujours dans une approche inspirée par la sociologie des organisations, nous pourrions dire qu'un acteur pivot est un acteur qui ne possède qu'un pouvoir partiel dans un système, mais dont cependant aucun autre acteur ne peut vraiment se passer pour la conception et la mise en œuvre d'une politique. Nous pensons que le Conseil régional, dans l'environnement institutionnel français, est dans cette position que nous qualifierons de « singulière » pour plusieurs raisons.

D'abord il est le plus récent des financeurs /prescripteurs dans le système. Là où l'Etat est multi-centenaire et où les branches et partenaires sociaux ont un siècle et demi d'existence, le Conseil Régional organe exécutif existe depuis trente cinq ans et les dix premières années ont été marquées plus par l'installation et la mise en route que par la réalisation effective de grandes politiques. Cette jeunesse d'un quart de siècle « seulement » est aussi marquée par une montée en puissance régulière au cours de cette période, aussi bien sur le plan politique que le plan financier. Nous l'avons déjà mentionné, le Conseil Régional par la loi du 4 mars 2014 portant réforme de la formation professionnelle, devient le second financeur de la formation et de l'Apprentissage, après les entreprises et devant l'Etat. Il est donc, ne serait-ce que pour cela, incontournable.

Ensuite la nature des compétences de planification transférées de 1982 à 2014 lui confère un rôle de vision stratégique à articuler avec celle des autres acteurs régionaux. La nécessité pour lui de rendre cohérents les différents niveaux de planification dont il a la charge (économie, aménagement du territoire, transport innovation, formation initiale et continue), le place de fait dans la position de contribuer à cette intégration verticale des actions dont nous avons parlé précédemment. De plus ces niveaux de planification doivent être construits en associant, au moins pour consultation, une multitude d'institutions régionales et locales contribuant ainsi au développement d'un dialogue interinstitutionnel.

En troisième lieu, si l'on considère le seul champ de l'éducation et de la formation, la compétence de droit commun sur la formation continue et l'Apprentissage lui permet d'intervenir sur tous les publics, même si, depuis quelques années, les priorités budgétaires semblent se recentrer sur les demandeurs d'emploi. Et en matière de formation initiale, même s'il ne possède pas de compétence de décision pleine et entière, ses interventions sur les différents niveaux de planification éducative et son financement des lycées professionnels et de l'Apprentissage y compris à l'Université, lui confèrent malgré tout un pouvoir d'influence indirect important. Que l'on se place dans une perspective historique ou une perspective systémique, c'est la seule institution à présenter ces caractéristiques, toutes les autres se caractérisant par un plus grand « ciblage » des publics.

Enfin une vraie mission de coordination éducative émane des lois elles-mêmes, notamment celles de 2004 et 2014, sur l'élaboration du CPRDFOP et la coordination des instances d'orientation de l'espace régional. Le CPRDFOP est historiquement le premier grand outil de tentative de mise en cohérence des filières éducatives qualifiantes intégrant formation initiale, apprentissage et

formation continue. L'orientation est un « système dans le système » caractérisé par la foisonnement et l'hétérogénéité de ses institutions, auxquels il apparaît urgent de donner plus de cohérence et de lisibilité, et le législateur a pensé en 2014 que le Conseil Régional était le mieux placé pour cela. Les deux autres missions données en 2014, construction et pilotage du SPRF (Service Public Régional de la Formation) et SPRO (Service Public Régional de l'Orientation) vont également dans ce sens.

Seule difficulté éventuelle à cette fonction d'acteur « pivot » : le fait pour le Conseil régional d'être lui-même décideur et financeur dans un système dont par ailleurs il doit assurer partiellement la cohérence, ce qui suppose pour lui d'être très clair sur ses positionnements, en tant que décideur d'une part, et en tant que coordinateur d'autre part, sauf à courir le risque d'être possiblement juge et partie. Enfin, mentionnons la limite possible qui serait liée dans l'avenir à un éventuel « retour de centralisation » par dessaisissement du Conseil Régional au profit de l'Etat et/ou des branches professionnelles.

## **Conclusion 2: éviter les dérives**

Ce que nous appelons les dérives dans les systèmes de formation ne sont pas propres au seul système régional, mais celui-ci n'y échappe pas non plus. Nous en repérons, au moins en première approximation, trois.

La dérive « juridique » consisterait , pour le Conseil Régional comme pour les autres acteurs, à rester enfermés dans un approche formelle et normative du droit, dans des fonctionnements prescrits et cloisonnés perpétuant les « tuyaux d'orgues ». Nous l'avons dit, le droit impose mais aussi permet des actions dans des champs souvent plus large qu'on ne croit. De plus, élément quasiment jamais mentionné, n'oublions pas que le Conseil Régional possède, depuis une des trois lois organiques précédant la réforme constitutionnelle de 2003, un droit à l'expérimentation juridique, malheureusement très peu utilisé de fait.

La seconde dérive pourrait être politique et idéologique, consistant à penser en « noir et blanc », en bonnes et mauvaises valeurs par rapport à l'éducation ou l'approche des publics, avec notamment pour risque éventuel de stigmatiser certains de ces derniers. Heureusement la formation est un domaine où, historiquement, la recherche du consensus est fortement présente, et où les trente années de décentralisation passées n'ont pas permis de repérer de « virage à 180 degré » dans les politiques régionales, en fonction des mandatures ou des changements de couleur politique des assemblées élues. La complexité des questions d'apprentissage, de cognition et de formation, semble avoir pour

effet que les acteurs sont plus en recherche de solutions efficaces et adaptées qu'en application aveugle de principes généraux.

Enfin la dernière dérive possible, à nos yeux la plus probable et peut-être la plus pernicieuse, serait la dérive « gestionnaire/ bureaucratique ». Un système régional repose en effet sur des ingénieries extrêmement complexes et de grande ampleur, au risque que la complexité obère la lisibilité et l'efficacité des objectifs à atteindre, et que tout le système se ralentisse, voire se bloque. Ce risque est lié à l'excès de procédures (par ailleurs nécessaires), de normes prescrites conçues de manière rigide, de gestion appréhendée de manière administrative et comptable au sens étroit du terme, de pressions financières excessives sur les acteurs et surtout sur les opérateurs, même si l'on sait que les problèmes budgétaires existent. Une ingénierie complexe doit rester fluide et évolutive pour pouvoir fonctionner et surtout être efficace. Cette fluidité est une des conditions nécessaires pour que, du micro-pédagogique au macro-institutionnel, le chaînage et la cohérence des actions soit assuré.

### Références bibliographiques

AZAÏS Christian (coord.), GIRAUD Olivier (coord.) : Formation, emploi, territoires ; Espaces et sociétés, n° 136-137, 2009, 280 p.

BEL Maïten, DUBOUCHET Louis (direction) : décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ? éditions de l'Aube, Paris, 2004, 156p.

BEL Maïten, MEHAUT Philippe, MERIAUX Olivier (coordination) : la décentralisation de la formation professionnelle : quels changements dans la conduite de l'action publique ?, éditions l'Harmattan, Paris, 2003, 252 p.

CASELLA Philippe : décentralisation de la formation professionnelle : débat sur les principes et analyse de la mise en œuvre, revue « Savoirs » n° 9, 2005, pp 11-67.

FERRAND Jean-Luc : " Réflexion sur les politiques régionales et locales de formation professionnelle ", in " Formation et Développement local " sous la direction de Pierrette Arnaud et Francis Marchan, Presses Universitaires de Limoges, 1997, pp.281-296.

FERRAND Jean-Luc : " La formation et le développement des territoires ", in les Actes des Rencontres Régionales de la Formation Professionnelle Continue, Conseil Régional Provence Alpes Côte d'Azur, janvier 2002, pp.23-40.

FERRAND Jean-Luc : " Le territoire, paysage à définir", article de synthèse sur le thème: «Territoires et Formation », numéro spécial n°206 de la revue Actualité de la Formation Permanente, Saint-Denis la plaine, Centre Inffo, janvier 2007, pp 7-14.

FERRAND Jean-Luc : les politiques régionales de formation professionnelle en France, in : Barbier Jean-Marie (dir.), Bourgeois Étienne (dir.), Chapelle Gaétane (dir.), Ruano-Borbalan Jean-Claude (dir.). Encyclopédie de la formation. / Paris : Puf, 2009. - pp. 203-220

FERRAND Jean-Luc : entre territoires et formation, prolégomènes à l'écriture d'un historique complexe et mouvementé ; in Education Permanente « Développement des territoires et formation tome 1 » n° 184, septembre 2010, pp 9-26.

FERRAND Jean-Luc : l'ingénierie de formation territoriale, entre politique et démarches de proximité, in «Education Permanente « Développement des territoires et formation tome 2 » n° 185, novembre 2010, pp 89-112.

FERRAND Jean-Luc : la formation continue en France : élément de médiation et de lien social ? in Actes du colloque de l'IREA « Ecole-Formation-Territoire : faire société ? » des 16 et 17 novembre 2011, mai 2012, 8pp.

FERRAND Jean-Luc : loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale : éléments de contexte; in Notions Clefs, du Wikipédia Territorial, encyclopédie en ligne du CNFPT, février 2016, 12 pp.

FRESSOZ Denis : décentralisation, l'exception française, éditions l'Harmattan, collection « Questions contemporaines », Paris, 2004, 116 p.

INTD (Institut National des Techniques de la Documentation) ; DEFAY Mélanie ; ROMANA Christelle ; THOMAS Magali : Développement régional et formation : mises en oeuvre du Plan régional de développement des formations (Prdf) par les instances régionales en France 2002-2010 : opportunités et limites d'un dispositif en réflexion : note de synthèse référencée. Cnam (Editeur): 12/2010: 40 p. + ann.

MARAGNANI Alain (dir.), POUSSOU Dominique (coord.) : Formation professionnelle et développement rural ; Dijon : Educagri éditions, 2009.- 197 p. (Coll. Les cahiers du réseau Far)

TOULEMONDE Bernard (coord.) : Éducation et décentralisation, in revue « Problèmes politiques et sociaux » 03/2007: 119 p.

WELTZ Pierre: des territoires pour apprendre et innover; éd. de l'Aube; 1994.



**Mario SERVIABLE,**  
Géographe

## **L'illettrisme ou « les rivières infranchissables »**

---

Paul Valéry nous a fait la leçon : « Le simple est toujours faux. Ce qui ne l'est pas est inutilisable ». Le dilemme paraît insurmontable ! Cela vaut pour tous les diagnostics sans prudence ; il en va ainsi pour l'illettrisme, terme forgé dans la pauvreté des bidonvilles de France en 1977 par ATD Quart-Monde, en réaction à l'illusion d'alphabétisation totale réalisée par le système scolaire. Le terme devient viral : il est fixé par le lexique (Le Robert) en 1983, et par la sociosphère (Rapport Espérandieu/Lion/Bénichou) en 1984, comme une émotion des classes cultivées. Le terme désigne la situation de personnes qui, ayant été scolarisées, ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences de la vie de tous les jours : s'orienter dans le temps, dans l'espace et dans les codes de civilisations avec leurs énoncés et leurs symbolismes.

L'illettrisme s'analyse ainsicomme une insuffisance organique individuelle dans la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter ; c'est-à-dire le décryptage des codes de socialisation pour participer à la vie commune et à l'entreprise collective de production de richesses dans un monde technophile. Malhabile et sans dextérité, l'illettré(e) ne compte pas, mais pèse sur le monde des dextérités, comme un fardeau de la solidarité ou de la charité. Vingt ans après son énonciation, René Girod (L'Illettrisme, 1997) décrit le phénomène comme « une maladie invisible ».

### **C'est l'Ecole qui produit l'illettrisme ?**

La question de l'illettrisme renvoie à l'Ecole, comme celle de la soif renvoie à la production de la ressource-eau. Si l'alphabétisation est un mal des sociétés sans école, l'illettrisme est un phénomène de sociétés d'école. Pour Jacques Julliard (L'Ecole est finie, 2015), c'est l'Ecole qui produit l'illettrisme : « *L'école élémentaire est chargée des apprentissages fondamentaux : la lecture, l'écriture, le calcul. On ne l'a que trop oublié, au profit des missions adventices, dont aucune n'est essentielle. Pis que cela, on a laissé se développer l'illettrisme, c'est-à-dire la forme la plus scandaleusement ratée de la scolarisation* » (pp 75-76). Trois questions se posent : pourquoi ce que l'on apprend à l'école est comme un maquillage posé que l'on perd avec le temps ? Pourquoi le savoir scolaire ne fait-il pas corps avec nous et ne grandit pas avec

l'enfant que nous étions ? Et enfin, pourquoi l'Ecole ne vit pas avec son temps, consacrant ainsi un décalage de désuétude entre l'Ecole des apprentissages et la société des façonnages ?

Quand l'enfant sort de l'Ecole, il va entrer dans trois espaces symboliques auxquels il n'est pas préparé :

- 1) *La société, à laquelle on a donné les clés aux réseaux sociaux avec des opérateurs avançant masqués dans le simulacre et le faux pour tous les desseins*
- 2) *Le marché, auquel on a laissé les clés à l'Oncle Picsou, symbole de la « cocalisation » du monde par un capitalisme intrusif et prédateur*
- 3) *La Nation, à laquelle on a perdu les clés.*

Pourtant, dans chaque école de France, chaque jour depuis le 11 septembre 2013, chaque élève peut lire sur la Charte de la Laïcité affichée à l'initiative de Vincent Peillon, ministre de l'Education nationale : « *La Nation confie à l'Ecole la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ».

L'Ecole du XXI<sup>e</sup> siècle ne transforme plus la vie d'un jeune comme au XIX<sup>e</sup> siècle. Figée dans son appareil et dans ses mots d'ordre datant de 150 ans, la France est en train de perdre la bataille de l'éducation, de la qualification et de la citoyenneté, c'est-à-dire celle du savoir, celle du talent et celle du vivre-ensemble dans la Nation. Philippe Mérieu déplore le dilemme de l'Education nationale : obligation d'innover au risque de « se nécroser et perdre la bataille » d'une part, et impossibilité d'innover d'autre part car elle est assujettie à « un mode de gestion rétif à l'innovation et à un pilotage extrêmement dirigiste » (Le Monde, 29 juin 2016).

## **Trois propositions pour l'émancipation éducative**

- 1) *Soutenir L'Education populaire, c'est-à-dire l'éducation tout au long de la vie*

Pour lutter contre la lente érosion des acquis de l'Ecole et d'offrir une seconde chance aux décrocheurs et aux décrochés de l'Ecole, il faut défendre l'idée de l'éducation tout au long de la vie. C'est la mission de l'Education populaire, deuxième Ecole de la République. Si la première (l'Education nationale) apprend à lire, à écrire et à compter, la deuxième apprend à lire la réalité du monde, à écrire le vivre-ensemble et à compter sur l'autre. C'est l'ambition des associations qui portent partout à La Réunion, à l'heure où

s'éteignent les lumières de l'Administration, les dernières chances des recalés et des oubliés. Elles participent, comme les Cases-à-Lire, à l'établissement d'une société et d'une économie éducatives dans les territoires. Le soutien public, consenti chichement et de façon intermittente et bureaucratique, n'est pas à la hauteur des enjeux socioculturels et des urgences de la cohésion sociale, notamment pour la rédemption individuelle des laissés-pour-compte du système éducatif.

Marc Villemain illustre le succès d'une telle démarche. Né en octobre 1968 d'un père proviseur de Lycée et d'une mère enseignante qui parlaient latin à table, il est en 5e quand meurt son père. L'élève brillant décroche. A 16 ans, il fait des petits boulots et il est libre et perdu. Puis il rencontre un livre. Il reprend ses études à 22 ans, passe son bac à 25 ans et intègre Sciences Po Toulouse. Il sera assistant parlementaire, plume de Huchon, de François Hollande et de Jack Lang. En 2017, il publie son sixième livre : *Il y avait des rivières infranchissables*(Gallimard).

## 2) « Pour une île lettrée » : enseigner langue et littérature

Que faut-il enseigner ? Il faut aborder l'éducation à la vie, c'est-à-dire aborder deux exigences avant la mort : l'autonomie individuelle pour s'orienter et s'émanciper dans le monde d'une part, et l'obligation de la socialisation dans la bienveillance pour faire corps avec tout le monde d'autre part. Le professeur américain Jérôme Bruner avait enseigné trois choses :

- L'apprentissage est un processus participatif où l'apprenant intègre les nouveaux savoirs à ses connaissances passées, car nul n'est une page blanche à formater ou à programmer

- Seule une approche interdisciplinaire, comme en Géographie, peut rendre compte de la façon dont un individu donne sens à une réalité complexe.

- « C'est la culture qui donne forme à l'esprit » dans ses manifestations classiques : musique, art, littérature.

Dans les îles-Etats voisins de tradition éducative britannique, l'enseignement de la langue n'est jamais découplé, comme en France, de l'enseignement de la littérature portée par cette langue. Madeleine Gaze a expérimenté à la Case-à-Lire de la Plaine-des-Palmistes une nouvelle démarche éducative contre l'illettrisme. Elle part d'un postulat : les combats sans faim d'écriture sont perdus d'avance ; il faut donner à chacun l'appétit d'écrire. Elle a un objectif : remettre les gens sur le chemin de la considération ; elle tente une nouvelle technique pour l'apprentissage des codes des sentiments et des sensations : la création poétique.

Ce faisant, elle s'inscrit dans l'esprit du rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental de La Réunion (CESER), intitulé Pour une île lettrée ; il avait été présenté en assemblée plénière le 15 septembre 2010, sous la présidence de Jean-Raymond Mondon. Elle s'appuie également sur les travaux de la philosophe Corine Pelluchon (*Ethique de la considération*, 2017), en livrant l'œuvre collective à la publication, c'est-à-dire au regard public. La même démarche, en partenariat avec le Réseau Educatif Prioritaire autour du collègue Guy Môquet a permis la réalisation d'un ouvrage collectif d'élèves dans le cadre de l'Année Baudelaire (Les Chats, Hommage à Baudelaire, 2018).

### 3) Installer une société éducative comme grand chantier du millénaire

Il faut lancer l'idée d'une économie éducative, pourvoyeuse d'emplois et d'activités, insérée selon la métaphore grecque de l'engrenage, dans une société éducative, engagée collectivement et de façon continue dans l'intelligence artificielle et y installer, dans ses arborescences, chaque Réunionnais, en fonction de ses talents et de ses besoins. C'est la nouvelle frontière de l'après-canne ; sa mise en œuvre, dans la réactivité et la réflexivité, repose largement sur les capacités du réseau citoyen de l'Education populaire.

42 000 jeunes sortent chaque année, en France, sans diplômes du système éducatif (Alain Bénichou, Le Monde, 13 novembre 2014). La révolution numérique ne s'est pas installée encore dans les politiques publiques d'inclusion. Les expérimentations à Hamilton (Tennessee) ont fait baisser le taux annuel de décrochage scolaire de 25%. Les acteurs socioéducatifs ont utilisé l'analyse cognitive pour comprendre à l'échelle de chaque élève pourquoi il ne veut pas « apporter sa rime au monde » (Walt Whitman). Pourquoi cette expérience, mobilisant l'intelligence artificielle, n'est-elle pas partagée en France ? Pour trois raisons :

- Nous sommes victimes du Temps follement lent. L'humanité a du mal à passer de l'invention à l'innovation ; 2 000 ans s'écouleront entre l'invention du moteur à vapeur d'Héron d'Alexandrie et son application dans la locomotive de Stephenson.

- Nous manquons d'audace malgré le conseil de Danton : « Il nous faut de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace et la France sera sauvée »

- Nous n'avons pas encore défini le monde pour lequel nous voulons transmettre notre savoir du monde. L'exercice de prospective est pourtant connu depuis plus de cinq siècles, depuis Thomas More ; il l'a appelé Utopia (1516) en jouant volontairement de l'ambiguïté d'un mot qui évoque à la fois un

lieu qui n'existe nulle part (ou-topos) et un lieu de félicité (eu-topos). Nous ne savons pas naviguer dans le chaos du monde vers l'utopie, c'est-à-dire l'espérance ; nous ne savons plus enseigner deux choses que le vieil Ovide en l'an 1 de notre ère nous a appris dans ses 15 Livres des Métamorphoses (Metamorphoseonlibri) et L'Art D'Aimer (Ars amatoria) : la curiosité pour le changement dans les dynamiques turbulentes du mouvement et le désir de l'autre.

En choisissant, comme Ovide, le mode poétique, vingt siècles plus tard à la Case-à-Lire de la Plaine-des-Palmistes, Madeleine Gaze met sa plume dans l'encrier de ces deux ouvrages rédigés en vers.

### **Conclusion : enseigner les métamorphoses du monde**

Une République qui perd ses enfants n'a pas d'avenir. Et depuis près de 150 ans, nous ne leur offrons aucune cité idéale, comme celles inventées entre le XVIe et le XIXe siècle par manque d'imaginaire politique. Campanella et Fourier ne sont pas au programme. Et se rejoue, dans les esprits et dans les espaces, l'interminable guerre de Troie (aussi chantée en vers). Certes la priorité est de sauver l'Ecole, sanctuaire grillagé aujourd'hui profané, mais on ne peut tout demander à la première Ecole de la République. Pour empêcher la régression des savoirs, fondant la civilisation, et le décrochage civique généralisé qui met le feu à l'Ecole, au quartier et à la France, armons l'Education populaire en moyens d'opérationnalité. Renouvelons l'utopie des Jardins ouverts d'Epicure pour enseigner les métamorphoses du monde tout au long de la vie.

**Louis-Bertrand GRONDIN,**  
**Elu Région Réunion en charge de la Formation**

## **Discours de clôture**

---

Je voudrais d'abord vous dire combien Monsieur le Président de Région regrette de ne pas pouvoir revenir à cette Conférence partagée pour assister à la fin de vos travaux . Au nom de notre collectivité c'est à moi qu' échoit cet honneur , alors qu' à mon grand regret , mes obligations ne m' ont permis de participer en continu à la Conférence .

Toutefois les Services m' ont tenu constamment informé de l' avancement de vos activités .

Cette manifestation est la première étape de la mission que notre collectivité a confiée à l' universitaire R Lucas . Elle s'inscrit dans un projet d' ensemble de notre collectivité que Monsieur Didier Robert vous a exposé à l' ouverture de vos travaux sa philosophie et ses lignes de force .

Je voudrais reprendre deux éléments fondamentaux de ce projet que nous portons . Celui de l' égalité des chances avec ses déclinaisons opératoires à l' échelle du territoire . Et l' autre élément est l' émancipation . Mais il n' y a pas d' émancipation sans une égalité des chances effectives . Et émancipation a partie liée à l' éducation .

Nous engageons des crédits importants pour soutenir des dispositifs , des activités qui contribuent à la mise en œuvre de notre projet . Cela est le souhait mais entre le souhait et la mise en œuvre nous ne pouvons pas et nous n' avons pas à nous substituer aux opérateurs. Bien sûr qu'ils ont un cahier des charges qu'ils doivent respecter mais ils ont également leur autonomie .

Mais en amont de ces dispositifs , il y a la préparation et l' organisation de la commande . Et là non plus nos seules intentions ne sauraient garantir de la pertinence de notre choix .

Nous avons besoin de ces espaces avec ces échanges . Et quelqu'un l' a dit des espaces d' intermédiation . Avec cela, et pour cela, nous avons besoin de vos réflexions , nous avons besoin de vos éclairages, de vos travaux .

Nous avons entendu ce que vous nous disiez sur les apprentissages , sur le développement de la lecture, sur le décroisement , sa nécessité , y compris chez nous ., sur la nécessité de penser autrement .

Merci de nous avoir aidé à tourner la page de l'illettrisme et de son cortège de misérabilisme . Dire cela ne signifie pas nullement que nous nions qu'il y ait des publics rencontrant des difficultés .

Ce qui signifie qu'il nous faudra, avec votre concours, être vigilant sur notre façon de nommer , d' exposer et surtout de construire le nouveau dispositif qui pourrait être :

Le Plan Régional de Développement des Compétences .

Et comme l' a dit Raoul Lucas les ennuis commencent mais ces ennuis là ils valent la peine que nous les affrontions .

Merci à tous de votre concours et la qualité de vos travaux

Merci à celles et ceux venus de Rodrigues et de Maurice .

Merci à ceux qui viennent de France .

Merci à l' Etat et à l' Académie,

Merci aux institutions

Merci à vous tous, responsables de structures , qui malgré une fin d'année toujours chargée, se sont libérés et ont libéré leurs collaborateurs pour contribuer à la réussite de cette manifestation .

Merci à la Direction de l'Egalité des Chances , à Monsieur Blard et son équipe et autres services de la Région qui se sont mobilisés .

Je ne saurais conclure sans un merci renouvelé et très particulier à Expédite Cerneaux , pour sa contribution constante pour le développement d'une éducation émancipatrice. Nous sommes fiers de ce qu'elle nous a apportés Merci Expédite pour ton riche parcours .

Et Merci à Raoul Lucas pour son engagement à nos côtés , et il a tout notre soutien pour la seconde phase de son travail

Merci à tous encore .

# Eléments biographiques des contributeurs

## Jacques Bernardin

Docteur en Psychologie . Président du Groupe Français d' Education Nouvelle (GFEN) . Le GFEN est un des premiers mouvements de Recherche en Education et Formation créé en France dans les années 192 . Formateur auprès du Ministère de l'Education nationale, spécialiste de l'entrée des élèves dans l' écrit et particulièrement des élèves de milieux défavorisés dans leur processus d' apprentissage .

## Marie-Cécile Bloch

Professeur Agrégée. Formatrice. Co- fondatrice de l'Etablissement Expérimental : Collège, Lycée, Elitaires pour Tous (CLEPT) , basé à Grenoble . Premier Etablissement français institué par le Ministère de l' Education Nationale (2001) pour prendre en charge les élèves décrocheurs. Spécialiste des pédagogies pour des élèves en situation d'échec

## Bernard Gerde

Formateur. Co- Fondateur du CLEPT. Il est l' auteur de nombreux travaux et ouvrages sur les problématiques de " raccrochage " des publics en difficultés d' intégration ( scolaires et autres ) dans les établissements.

## Jacques Ferrand

Enseignant-Chercheur. Titulaire au CNAM de la chaire formation d'adultes. Spécialiste européen des questions de politique de Formation dans ses définitions, ses mises en œuvre, ses transformations institutionnelles et territoriales avec les mutations liées à la décentralisation .

## Jean-Pierre Jeantheau

Statisticien. Expert à l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (ANLCI) Pilote depuis de nombreuses années les recherches sur la connaissance des publics illettrés, en France et en Outre-Mer . Expert auprès de l' UNESCO sur les outils de mesure de l' illettrisme .

## Martine Morisse

Enseignante- Chercheure. Spécialiste des apprentissages formels et informels dans les situations de Formation et les situations professionnelles. Spécialiste des écrits professionnels, auteure de nombreux travaux dans ce domaine.

Valélia Muni-Toke

Chercheure à l'IRD. Spécialiste des contacts de langues et des dispositifs de lutte contre l'illettrisme. Ses travaux portent sur Mayotte et les territoires français du Pacifique.

Brian Pitchen

Conseiller pédagogique

Roc Bègué

Conseillère pédagogique Rodrigues

Marylaine Rémy

Professeur Rodrigues College, Rodrigues

Expédite Cerneaux,

CR

Gilles Laporte

Directeur de l'ARVISE

Jean-Marie Catherine

Formateur

Marie Martigne-Lucas

Directrice du CASNAV

Mario Serviable

Géographe

Paul Soupe

Chargé de mission ANLCI

Raoul Lucas

MCF, socio-historien de l'Education, chargé de mission Région Réunion

Richard Dijoux

directeur de Cabinet mairie de La Possession

Sabine Maillot-Faubourg

Thierry Lallemand



Imprimé sur papier recyclé par : GRAPHICA  
DL n° 6144 – JUIN 2016

Maquette : KIRIKOO – kirikoocom@orange.fr





## CONFERENCE PARTAGEE

*Compétences-clés, apprentissages,  
émancipation éducative :  
Conditions et voies d'action*

RAPPORT DES JOURNEES – 29-30 NOVEMBRE 2017



L'illettrisme est une question qui n'est ni que réunionnaise, ni récente. De nombreuses institutions, internationales, européennes, nationales et bien évidemment locales se préoccupent de la question de l'illettrisme en impulsant divers chantiers souvent prioritaires et mobilisant des moyens conséquents.

Toutefois, trop peu d'enseignements de ces différents plans et dispositifs ont été tirés, ce qui a pour conséquence de nourrir bien des discours stéréotypés lorsque la question de l'illettrisme est abordée dans le débat social. Une telle situation n'est satisfaisante ni pour les publics concernés, ni pour les acteurs impliqués, ni pour le territoire et la collectivité dans son ensemble, tant les enjeux politiques, sociaux et humains sont considérables.

C'est dans ce contexte qu'est située la mission initiée par la Région Réunion dont le point de départ est marqué par l'organisation d'une Conférence partagée réunissant universitaires, chercheurs, praticiens, acteurs institutionnels, acteurs sociaux, personnels d'encadrement des Services de l'Etat et des collectivités et élus.

La thématique de la conférence, « Compétences-clés, apprentissages, émancipation éducative : conditions et voies d'action », est appréhendée dans une perspective liant innovation, développement et émancipation au service du territoire et de ses populations. Elle guide deux journées de travail pendant lesquelles alternent des moments de conférence, des ateliers et des tables rondes où les intervenant venus d'horizons et de territoires divers, exposent leurs analyses des situations qu'ils connaissent et confrontent leurs points de vue.

L'ambition est de viser un partage mutualisé des connaissances pour enclencher une dynamique nouvelle, profitable à tous les acteurs et au territoire. Cet ouvrage constitue le rapport des travaux, échanges, réflexions menés durant la Conférence partagée.

