

Norbert Ewen

L'illettrisme en actes

Reprendre, à l'âge adulte et souvent des années après avoir quitté l'école sur un échec plus ou moins total, une formation de base visant à développer ses compétences déficitaires en «littératie» et en «numératie» afin d'augmenter ses chances d'agir dans/sur son environnement, tient de la volonté d'avancer, de changer de vie, d'en finir avec une situation d'isolement et de relégation sociale, avec une tare sociale, avec un sentiment de honte, une image de soi dévalorisée ou un itinéraire professionnel ou personnel chaotique et peu stabilisé. Au cœur de l'engagement du stagiaire illettré qui rejoint un groupe de formation de base, il y a donc fondamentalement cette volonté du changement, voire la conception – pas toujours explicite, il est vrai – d'un projet de vie dans le sens de la transformation du rapport insatisfaisant à soi-même, à son partenaire, à son environnement social ou professionnel: "Weshalb ich wieder lernen will? Erstens finde ich es blöd, wenn man ins Restaurant geht und keine Karte lesen kann, zweitens halten die Leute uns dann für dumm und haben keinen Respekt vor uns und drittens halte ich mich selbst für handicapiert."

Le sentiment de ne pas avoir les capacités requises pour connaître suffisamment son environnement et pouvoir s'y développer aboutit facilement chez la personne en situation d'illettrisme à une ghettoïsation et à une identité personnelle et sociale négative. Telle est en tout cas l'observation clé que nous faisons régulièrement depuis une bonne vingtaine d'années que nous accueillons une population d'illettrés dans nos groupes de formation de base proposés par le Service de la formation des adultes du ministère de l'Éducation nationale.

Prévalence de l'illettrisme au Luxembourg

L'Unesco avait proposé en 1958 une première définition du vocable analphabète pour caractériser une «personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne». En 1978 une nouvelle définition ajoute le qualificatif de «fonctionnel» à «analphabète» pour faire prendre conscience aux responsables politiques que la capacité «lire et écrire et calculer» est 1° un outil de fonctionnement social qui permet à la personne-citoyen d'exercer des activités «... dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté», 2° un outil de développement personnel et 3° un outil de développement de sa communauté. En toute logique, la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel lancée par l'Unesco ne concernerait donc pas uniquement les pays sous-développés.

**Le phénomène est reconnu,
mais il n'inquiète plus vraiment
ni ne mobilise le social
en profondeur.**

Dans ce contexte programmatique des années fin 70 à fin 80, des estimations du taux d'analphabétisme fonctionnel de plus ou moins 10% pour les pays développés (États-Unis, France, Belgique, Allemagne, etc.) sont avancés et font la une des journaux. Le phénomène inquiète. Des explications sont cherchées.

Dès 1970, ATD Quart Monde militait pour faire adopter un terme moins péjo-

ratif pour nommer le phénomène. En proposant le terme d'illettrisme, l'association entendait distinguer entre les «analphabètes fonctionnels» jamais ou peu scolarisés et ceux qui l'avaient été tout en ayant «peu ou mal appris les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles». Leur situation handicapante aurait été occultée par l'étiquette «analphabète» qui renvoie au travailleur immigré jamais alphabétisé plutôt qu'à eux. L'occultation aurait eu comme conséquence de ne pas avoir suffisamment inquiété et mobilisé le politique, le social et/ou le scolaire pour réagir au problème social et personnel que cette situation entraîne.

Entrant progressivement dans le discours politique et se nourrissant de l'action et de la réflexion des acteurs sociaux en contact empathique permanent avec les personnes qui n'arrivent pas à bien s'articuler dans leur environnement social, le concept d'illettrisme est venu à caractériser – toutes étiologies confondues – la situation sociale, culturelle, professionnelle et personnelle particulière, complexe et préjudiciable d'une personne adulte bloquée dans son rapport au social et dans son développement par l'incapacité ou la difficulté de comprendre l'écrit et/ou de mobiliser des savoirs premiers. «Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication» (rapport du G.P.L.I.). Les acteurs sociaux de l'inclusion réagissaient encore contre les clichés qui continuaient d'attribuer sans distinction et en amont de toute preuve

Norbert Ewen est professeur de psychologie à l'Université du Luxembourg

les causes de la non-acquisition de l'écrit et des savoirs premiers ou même les causes du blocage social ou de la non-participation au seul individu, sans même envisager le rôle et la responsabilité de l'école et du sociétal.

En référence à un notionnel de plus en plus élaboré et au regard de la résistance du Luxembourg, incrédule et presque offensé de devoir identifier, voire de devoir admettre officiellement l'existence du phénomène de l'illettrisme chez soi, une «Recherche-action ayant pour objet la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel» fut conduite dans le cadre d'une task force de la Commission européenne dans les années 1988-1990 (Ewen, Dumont, Freilinger). L'étude est réalisée avec/auprès des cohortes d'élèves entre 14 et 16 ans se retrouvant, à la fin de leur scolarité obligatoire, dans les filières résiduelles du complémentaire d'une part – classes de 8e et 9e – et dans des classes de «Fin d'études» d'autre part. L'étude nous a conduit à estimer entre 5% et 7% le taux de prévalence minimum de personnes adultes en situation d'analphabétisme fonctionnel au Luxembourg à cette époque. L'estimation, sous-estimant probablement l'ampleur du phénomène, avait été réalisée en extrapolant les taux d'élèves quittant chaque année le complémentaire ou les fins d'études avec un minimum de compétences langagières. Les compétences langagières, quant à elles, avaient été évaluées avec une batterie de tests de performance concernant la compréhension de l'écrit, la syntaxe, la fluidité verbale, la conceptualisation verbale, la communication par écrit et l'orthographe.

Quinze ans plus tard, en 2003, l'OCDE publie le taux de 8,7% d'élèves 15 ans (12,1% de garçons et 5,5% de filles) fréquentant les écoles luxembourgeoises sans atteindre le niveau de compétence le plus bas en compréhension de l'écrit défini par PISA comme compétence 1° à repérer un élément simple dans un document écrit, 2° à identifier le thème principal quand il a été bien mis en évidence dans un document et 3° à faire une connexion simple entre des informations simples contenues dans un document et les connaissances de tous les jours. À travers PISA, l'école luxembourgeoise est mise au pilori des nations: trois sur quatre, voire quatre sur cinq pays membres de l'OCDE se sont classés en

meilleure position que le Luxembourg dans la ranking list des pays membres en ce qui concerne le taux des élèves 15 ans n'atteignant pas le niveau minimum de compétence en compréhension de l'écrit.



Bibliothèque municipale d'Esch-Alzette
(© Jean-Marie Reding)

Mais ce taux cache l'ampleur du problème social et personnel qui exige un minimum d'aisance en compréhension de l'écrit pour faire un usage réel, quotidien et à bon escient de l'écrit. Seul un certain degré d'aisance saura garantir une participation sociale au quotidien et en situation et partant, garantir un développement personnel et social dans la continuité et à travers les changements sociétaux permanents et rapides qui caractérisent notre société du savoir et de l'information écrite. Or je présume que l'aisance minimale requise est seulement donnée au-delà du niveau 1 en compréhension de l'écrit. Il se trouve que 20,8% des élèves luxembourgeois 15 ans ne dépassent pas le niveau de compétence 1 en compréhension de l'écrit (PISA 2003).

Un phénomène complexe

L'étude luxembourgeoise a servi encore à explorer le rapport de l'élève en filière de «relégation» à l'écrit et au langage en général envisagé comme système de signes et outil de communication.

L'analyse factorielle des performances aux épreuves nous révèle:

1° l'existence d'une compétence sémiotique liée à l'intelligence générale et mobilisée en situation d'interpellation linguistique et de communication verbale, c.-à-d. quand il s'agit de convoquer son vocabulaire personnel, d'extraire des informations significatives d'un texte, de reconnaître la structure d'une proposition pour en articuler une réponse personnelle, de nommer un concept à partir de ses attributs, d'écrire une lettre à un proche.

Dans le contexte de la discussion de l'impact du facteur intelligence générale sur la répartition des élèves en filières à niveau, et que le cliché populaire aime invoquer pour expliquer l'échec scolaire des élèves relégués dans les filières résiduelles de notre système scolaire, nous faisons remarquer que le niveau moyen en capacité de raisonnement de notre population d'étude n'est que légèrement inférieur au niveau moyen de la classe d'âge de la population générale des élèves 15 ans. Ce n'est donc pas le niveau d'intelligence des élèves en échec scolaire qui saura généralement expliquer leur échec ni justifier la création de filières d'enseignement à niveau;

2° l'existence probable d'une démarche orthographique distincte, voire opposée à la démarche sémiotique. En effet, en ce qui concerne notre population d'étude et chacun des sous-groupes romano-germanophone et germanophone que l'analyse distingue, les saturations à l'intérieur d'un même facteur, des indicateurs de la performance orthographique sont à chaque fois de signe opposé aux indicateurs de la performance sémiotique. La référence à la norme scolaire (orthographique) apparaît donc comme une démarche indépendante, voire opposée à celle de rechercher ou de donner du sens à un même matériau linguistique. En d'autres termes, celui qui est attentif à la suite matérielle des lettres n'est pas nécessairement attentif au sens à attribuer aux mots. Au contraire, il a plutôt tendance à ne pas considérer le langage écrit comme un outil sémiotique. En tout cas, l'articulation des deux approches n'est pas la règle dans notre population;

3° l'impact significatif de la socialisation langagière sur les performances scolaires et linguistiques. Le facteur proximité des langues curriculaires (allemand et français) à la langue d'origine des élèves germanophone ou romanophone produit

des effets différentiels très significatifs au niveau de leurs capacités orthographiques et sémiotiques;

4° l'effet gender introduit une autre polarisation bien connue: les filles réussissent mieux – de façon très significative – que les garçons au niveau de presque tous les indicateurs de capacité et d'approche langagière. Pour elles, l'outil langue est apparemment un outil (socialement et personnellement) plus signifiant qu'il ne l'est pour les garçons.

La complexité de la réaction linguistique d'une personne en situation d'illettrisme ou en risque d'y parvenir ne se mesure pas seulement au niveau de sa performance langagière à l'âge de 15 ans, mais apparaît encore au niveau de ses valorisations subjectives et de ses auto-attributions de compétence à ce moment.

L'enquête sur questionnaire réalisée auprès de la même population révèle que:

1° deux tiers de nos élèves conscients de leurs difficultés (j'écris beaucoup de fautes: 46%; j'ai des problèmes d'articulation et de récitation: 54%; etc.) et présumés traumatisés par l'échec scolaire récurrent continuent néanmoins à valoriser les langues de l'école et du pays, le français et l'allemand. 90% trouvent que chacun devrait comprendre au moins une langue étrangère en plus de sa langue maternelle; 77% sont d'avis qu'il convient de bien choisir ses mots dans une conversation et deux tiers affirment admirer ceux qui savent bien parler; etc. Les votes positifs et admiratifs sont de nature à démonter ou rejeter le mythe du désintérêt général des faiblement scolarisés pour l'apprentissage des langues, même si parallèlement à leurs déclarations (de ralliement au discours dominant) sur l'importance de l'apprentissage des langues, il subsiste un sentiment d'infériorité langagière et de gêne situationnelle, sociale, culturelle chez eux et plus particulièrement chez les allochtones enviant les Luxembourgeois pour leurs compétences apparemment supérieures;

2° la mobilisation de compétences à écrire et lire, à écouter ou à parler est liée à des contextes spécifiques, voire à des situations particulières et signifiantes. Tel élève à tel moment peut boudier un certain type d'écrit ou de tâche langagière (tenir un journal intime;

écrire une rédaction; réciter un texte; etc.) alors qu'il s'emballerait pour un autre type de tâche (écrire une carte postale ou une lettre à son ami; aimer lire un livre; etc.). On ne peut donc pas parler d'illettrisme en général et on devra tirer les conséquences pédagogiques de la re-connaissance du fait que seules les situations à défi ou jugées signifiantes à un moment donné promettent de motiver et de générer des apprentissages.

Quel projet de formation pour adultes illettrés?

Le lecteur aura compris que le levier de la lutte à grande échelle contre l'illettrisme est la prévention précoce au niveau d'un système scolaire centré sur l'apprenant, ses besoins et compétences à lui, et non prioritairement sur le programme ou sur l'enseignant et ses désirs et compétences à transmettre et à façonner l'élève («révolution copernicienne»).

En attendant, il faut continuer à s'occuper aussi des adultes illettrés.

(1) Les objectifs mobilisateurs de notre projet de formation

Depuis 25 ans, nous accueillons d'anciens élèves en souffrance de savoirs de base – tous degrés de capacité d'apprendre et de savoirs de base confondus – et qui ont dû faire l'expérience, depuis leur sortie du système scolaire luxembourgeois, de situations d'illettrisme de plus en plus nombreuses et de plus en plus insoutenables.

Depuis quelques années, nous n'accueillons pas seulement ces anciens ressortissants de l'école luxembourgeoise dans nos groupes de formation, mais encore des stagiaires en situation d'immigré ou de réfugié caractérisée par le

fait qu'ils ont tous récemment ou moins récemment atterri au Luxembourg sans y avoir été appelés et sans y avoir bénéficié de participation sociale jusqu'à présent. Il s'agit d'Européens, d'Africains, d'Asiatiques, de Bosniaques, de Sénégalais, d'Irakiens, etc., ne maîtrisant ni l'allemand ni le français ni le luxembourgeois – les langues du pays –, alors que certains d'entre eux avaient reçu une formation dans leur pays ou appris un code écrit et que d'autres n'ont jamais ou peu été scolarisés dans leur communauté d'origine. Tous aiment se constituer ambassadeurs de leur pays et culture; ils sont fiers de nous en parler au moindre signe d'intérêt que nous manifestons. Dans ces moments, ces personnes retrouvent leur assurance et leur dignité et partant, le désir d'apprendre, de s'approprier l'outil sémiotique nouveau que sont les langues du pays. Elles manifestent alors le désir de communiquer. À partir du moment que nous avons donné des signes de respecter leurs croyances et de ne pas chercher à les éloigner de leur identité en tentant de leur inculquer notre occidentalisme, elles affichent une volonté d'articuler leurs valeurs dans le cadre des nôtres.

À travers cette expérience vécue, nous avons compris que pour la personne en situation d'illettrisme, l'espoir de recouvrer une dignité et d'arriver à se reconstruire une identité personnelle et sociale constitue le véritable moteur de leurs apprentissages. L'espoir génère la volonté décisive de se mettre en projet et de s'approprier les outils «locaux» de la communication et de l'intégration.

(2) Les modalités de notre dispositif

Respecter l'expérience propre d'un apprenant, c'est d'abord le convoquer à

Bibliothèque Nationale du Luxembourg, Luxemburgensia (© Jean-Marie Reding)



la dire et l'inviter à en chercher ou créer des liens utiles avec l'objet d'apprentissage nouvellement posé. Le matériau sur lequel on va travailler sera donc fondamentalement l'expérience propre à mettre en mots et en relation avec l'environnement propre actuel. L'expérience signifiante est très différente selon la biographie et l'intérêt actuel d'une personne: pour un tel à tel moment, ce sera l'expérience du chômage qu'il faudra expliciter, pour un autre, la relation à ses enfants, ou l'intérêt pour les belles voitures, ou le besoin de faire part d'une recette de cuisine, ou de parler de son pays, ou de son expérience avec son école d'antan, etc. Le vécu propre procure des occasions motivantes pour réfléchir aux enjeux de l'expérience; en apprenant à la nommer en lui collant un nom, l'expérience devient signifiante, communicable, saisissable, classable et la personne pourra aller plus loin: "Ich kann mir mein Thema selbst aussuchen ... finde ich super ... Dadurch erhöht sich mein Interesse und ich gebe mir mehr Mühe."

Il n'y aura donc pas de cours dans notre modèle de formation, pas d'exposés, pas de centration de tous sur un maître unique ni sur un tableau noir, pas de salle de classe, mais simplement des chaises autour de tables mobiles qui permettent de se joindre aujourd'hui à tel groupe ou de chercher son coin tranquille la prochaine fois, tout en restant dans une grande salle unique où circulent et peuvent se parler tous les formateurs (entre 4 et 7) et tous les stagiaires présents (6, 10, 20... selon les allées et venues des uns et des autres). Dans ces conditions d'open social learning environment et au bout de quelques semaines, personne n'aura échappé à faire connaissance avec les autres à la manière dont il aura décidé de le faire. Le groupe-espace mis à disposition deux fois par semaine pour 4 heures d'affilée (dans une salle de l'UL, site Walferdange pour le premier groupe et dans une salle du LTE pour le deuxième groupe) est une condition essentielle au développement d'une communauté d'apprentissage et au développement des interactions et du sentiment d'être accepté sans fausse sollicitude. C'est un lieu de développement des compétences sociales.

Dans ce cadre social, l'accompagnement est individualisé et orienté: avec un formateur qui peut varier, chaque stagiaire ou apprenant définit progressivement

ses objectifs, voire son projet; il mettra en mots son expérience; il choisira ses textes ou documents sur lesquels il voudra travailler; il négociera l'aide dont il pense avoir besoin et qui lui sera offerte dans le strict respect de son autonomie et de sa responsabilité d'apprenant. Il s'agit dans tous les cas d'éviter l'acharnement pédagogique et de se substituer à l'apprenant: "Wenn ich jedoch Probleme habe (mit dem Lernen), muss ich zuerst die Lösung selbst suchen, was oft sehr anstrengend ist." Il est nécessaire mais pas toujours facile pour l'apprenant de faire le deuil de ses attitudes et attentes d'écolier passif qu'il aura été peut-être et qui l'avaient mal servi dans son passé.

Des outils d'apprentissage sont nécessairement proposés: des dictionnaires; des manuels qui présentent des situations types d'expérience adulte dans son environnement quotidien avec le vocabulaire ou les expressions nécessaires pour la nommer; des dictionnaires à consulter; des ordinateurs équipés de logiciels multimédia.

La production attendue ou demandée est un texte personnel à présenter (lire) devant les autres et devant les formateurs et responsables ministériels réunis à l'occasion de la remise annuelle du certificat de participation. Le rituel signifie la reconnaissance par la communauté apprenante du courage, de l'engagement soutenu, voire du développement de la confiance en soi et du développement des compétences communicatives et langagières du stagiaire. Un portfolio réunissant des productions choisies du groupe lui est remis ainsi à cette occasion.

Conclusion

Dans les années fin 70, début 80, la reconnaissance officielle de l'existence, à l'intérieur de chacune de nos sociétés dites «développées» et scolarisées à presque 100% d'un groupe de personnes incapables d'«utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels [et sociaux] et d'étendre ses connaissances et ses capacités» (selon la nouvelle définition de l'illettrisme faisant référence au concept de «littératie» défini en 1995 par l'OCDE) s'est faite avec beaucoup de résistance politique dans la plupart des pays. Aujourd'hui, en 2005, on ne peut pas dire que la reconnaissance de l'illet-

trisme pose problème, au contraire: le chef du gouvernement luxembourgeois lui-même, en 1998 déjà, avait avancé le taux de prévalence de 10% pour le Luxembourg; RTL Télévision a consacré un magazine et présenté à de nombreuses occasions des flashs sur le sujet depuis une dizaine d'années; de façon dispersée, des interviews sont faites et des articles sont publiés dans la presse écrite. Le phénomène est reconnu, mais il n'inquiète plus vraiment ni ne mobilise le social en profondeur. Il a rencontré pourtant l'attention et l'engagement durables des responsables successifs et de la responsable actuelle du Service de la formation des adultes, mais il est entendu que sans une volonté politique nationale et européenne forte, on en restera à ne pas chercher ou à ne pas proposer des projets d'envergure. Fort heureusement, la reconnaissance du lien de l'illettrisme avec la pédagogie de la sélection a donné naissance à des initiatives et engagements remarquables et durables de la part d'enseignants et de responsables des filières faibles qui avaient conduit e.a. à la création du modulaire. Pour les médias, l'illettrisme est devenu un thème parmi d'autres qui revient régulièrement sans faire de vagues: on rappelle le fléau et de nouvelles estimations, le plus souvent hasardeuses, sont faites alors, mais le lendemain, le thème et l'inquiétude qu'il aura pu provoquer auront vite disparus pour être ravisés à une autre occasion.

Bibliographie

- Berg, Ch., e.a. (Rapport coordonné par) (2002). *Projet Dudelage «Lutter ensemble contre l'échec scolaire» Activités et perspectives 2000-2001*. Dudelage, Walferdange, Luxembourg: ISERP, Script.
- Berg, Ch., & Lick, P. (2001). *Literacy and emotions: Data Analysis from the Dudelage Project*. In Shiel, G., Ni Dhálaigh, U. (editors) *Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy, Volume 2. Proceedings of the 12th European Conference on Reading*, Dublin, July 1-4, 2001 (p. 47-55). Reading Association of Ireland/International Development in Europe Committee of the International Reading Association.
- Ewen, N., Dumont, P., Freilinger, J. et al. (1989). *Sprachliche Kommunikation im Komplementärunterricht. Abschlussbericht über die Aktionsforschung 1988-/89 als Beitrag zum Kampf gegen den funktionalen Analphabetismus in Luxemburg*. Walferdange/Luxembourg.
- Ewen, N., Dumont, P., Freilinger, J. (1990). *Recherche-action ayant pour objet la lutte contre l'analphabétisme fonctionnel (1988-1990). Rapport final*. Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques, Centre de recherche public, Centre universitaire. Walferdange/Luxembourg.
- OECD/PISA (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. OECD Publications, Paris Cedex 17, France.