

FCD
1989
M 4

INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
UNIVERSITE DES SCIENCES SOCIALES DE GRENOBLE II

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE DE BIBLIOTHECAIRES

LA PREVENTION DE L'ILLETTRISME COMME JALON
DE L'ACTION DES BIBLIOTHEQUES



Mémoire de DESS Direction de projets culturels
Option Médiathèques publiques

Présenté par Sabine NOEL

Directeur de mémoire : Yvonne JOHANNOT

Octobre 1989

FCD
1989
M
4



**INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES
UNIVERSITE DES SCIENCES SOCIALES DE GRENOBLE II**

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE DE BIBLIOTHECAIRES

**LA PREVENTION DE L'ILLETTRISME COMME JALON
DE L'ACTION DES BIBLIOTHEQUES**



**Mémoire de DESS Direction de projets culturels
Option Médiathèques publiques**

Présenté par Sabine NOEL

Directeur de mémoire : Yvonne JOHANNOT

Octobre 1989

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	3
ILLETTRISME ET BIBLIOTHEQUES LE CONTEXTE.....	7
Les bibliothèques de la protection du patrimoine à la notion de médiathèque.....	7
L'illettrisme un problème dont le système scolaire ne détient pas la clé	11
L'illettrisme une réalité complexe	16
L'illettrisme un problème économique et politique.....	26
L'illettrisme un problème culturel.....	29
REPARER L'ILLETTRISME	34
Le retour à la lecture	34
Une transformation des bibliothèques.....	38
PREVENIR L'ILLETTRISME	46
Préliminaires à l'apprentissage de la lecture.....	46
Mettre chaque enfant au contact de la langue du récit.....	50
Compenser l'inégale répartition du récit.....	62
Bibliothèques et prévention de l'illettrisme	70
CONCLUSION.....	78
ANNEXES	82
BIBLIOGRAPHIE	88

INTRODUCTION

Le 16 mai dernier, dans le cadre de l'émission Océanique, FR3 rediffusait un documentaire sur l'illettrisme réalisé par Canal + et le faisait suivre d'un débat. Pour qu'une chaîne de télévision consacre deux heures, à un moment de grande écoute, à un tel phénomène, il faut qu'il soit devenu bien important. Ses contours pourtant restent flous et la réalité qu'il recouvre évolue selon des définitions qu'on lui applique.

Les hommes politiques considèrent néanmoins, aujourd'hui, l'illettrisme comme un problème majeur qui conduit Michel Noir à entrer en bataille avec le Ministre de l'Education Nationale, Lionel Jospin ; qui incite les collectivités locales ou territoriales à prendre des mesures de soutien scolaire. Pourtant, les pays occidentaux ont toujours abrité des personnes maîtrisant mal la lecture et l'écriture. Cela n'est en rien nouveau. Ce sont les conséquences de cet état qui ne permettent plus, aujourd'hui, à quiconque, de rester indifférent. Qui dit "illettrisme", dit maintenant "chômage, exclusion et marginalisation". Qui dit "illettrisme", dit risque d'une société à deux vitesses dans laquelle se creuse quotidiennement le fossé entre ceux qui disposent de l'information et du pouvoir et ceux qui n'en disposent pas.

Si les conséquences de l'illettrisme apparaissent au grand jour, ses causes sont moins faciles à déterminer. Au cours du débat qui suivit la projection du documentaire sur l'illettrisme, dont nous venons de parler, on put assister à une querelle de spécialistes, incriminant tantôt les méthodes de lecture, tantôt la pédagogie, tantôt l'enfermement de l'institution scolaire, comme autant de raisons, capables, à elles-seules, d'expliquer le problème. Il est vrai qu'après plus d'un siècle de scolarité obligatoire, il paraît anormal qu'autant de personnes ne sachent encore ni lire, ni écrire ; il est vrai qu'on est tenté d'assujettir le problème de l'illettrisme à celui de l'Ecole, lieu de passage obligé de tout enfant. Mais on sait aussi que la formation initiale réussit mieux aujourd'hui qu'hier, que plus de gens savent lire, que le niveau général augmente. L'Ecole remplit donc en partie son rôle et l'étude des réponses qu'elle peut apporter à l'illettrisme semble bien prouver qu'il faut aussi chercher, hors de l'institution scolaire, des solutions à ce problème.

De nombreuses institutions et associations s'emploient à lutter contre les multiples exclusions qu'engendre l'illettrisme. Les bibliothèques, chargées de permettre à tout citoyen d'accéder à l'information, à la documentation et à la culture, sont principalement concernées. Mais elles n'ont encore guère trouvé le moyen d'attirer vers elles ces faibles lecteurs et ne collaborent que prudemment avec les organismes officiels de lutte contre l'illettrisme. Les bibliothèques apparaissent aujourd'hui comme écartelées entre diverses fonctions qui leur faut remplir : convaincre les faibles lecteurs, satisfaire les demandes de documentation des lecteurs confirmés, informer les entreprises des services qu'elles peuvent offrir, prouver leur "rentabilité" sociale, et cherchent leur juste image, leur identité dans une société qui remet en question le livre dont elle ne reconnaît plus la supériorité absolue en tant que moyen d'information, comme c'était le cas dans le passé.

Souvent oubliées par les pouvoirs publics, qui parlent plus volontiers de l'illettrisme en termes économiques et politiques, en termes d'enseignement et de formation, qu'en termes culturels ; souvent absentes des instances officielles de lutte contre l'illettrisme, les bibliothèques n'ont pas encore trouvé leur juste place dans le processus de lutte contre l'illettrisme. Loin d'être indifférentes, elles sont pourtant encore peu nombreuses à proposer, dans ce but, des activités spécifiques. Une étude qualitative de ces activités ne nous aurait donc guère permis de tirer des enseignements généraux quant aux enjeux de l'entrée des bibliothèques dans la lutte contre l'illettrisme. Pour comprendre leur timidité, nous nous interrogerons essentiellement sur la nature de l'illettrisme.

Après avoir constaté l'évolution des bibliothèques, nous chercherons à cerner, aussi précisément que possible, la réalité de l'illettrisme. En examinant les pratiques des formateurs engagés dans ce travail de "retour à la lecture" des adultes, nous tenterons d'évaluer quels types d'adaptations impose aux bibliothèques et à leur personnel, la conquête de ce public exclu ; les conséquences de leur transformation en outils du renforcement des pratiques de lecture des illettrés. Lutter contre l'illettrisme n'est pas toujours réparer des mécanismes bloqués, lutter contre l'illettrisme est aussi éviter les obstacles à l'apprentissage, est aussi prévenir : on constate que seuls les enfants qui, dès leur plus jeune âge, ont pu jouer, en toute liberté, avec le livre, abordent aisément leurs apprentissages ultérieurs, acquièrent aisément la pratique de la lecture et de l'écriture. Aboutissant à ce même constat, les thèses développées par l'association ACCES expliquent pourquoi l'enfant doit avoir accès, très tôt, au contenu des histoires. Elles définissent aussi comment cette initiation peut prendre forme. Ce travail

expérimental, qui donne les jalons d'une prévention de l'illettrisme, nous permettra d'établir les conséquences de leur prise en compte par les bibliothèques qui, lorsqu'elles s'engagent dans la lutte contre l'illettrisme, le font plus volontiers en termes de prévention qu'en termes de réparation.

La nécessaire adaptation que suppose ces actions de prévention serait-elle plus compatible avec le fonctionnement actuel des bibliothèques que celle qu'implique l'accueil des faibles lecteurs ? L'engagement de ces établissements dans la lutte contre l'illettrisme peut-il se limiter à ces termes ? Les bibliothèques, à un tournant de leur histoire, à la recherche de leur juste place dans cette société, peuvent-elles trouver, au sein de cette interrogation sur l'illettrisme et sur les moyens d'y remédier, un nouveau souffle, une nouvelle voie à suivre pour répondre à leurs missions ?

ILLETTRISME ET BIBLIOTHEQUES : LE CONTEXTE

Les bibliothèques : de la protection du patrimoine à la notion de médiathèque

Depuis 1789, date de leur création, les bibliothèques ont largement modifié leur image et leurs missions. Créées par la Révolution qui mit à la disposition de la nation les collections de livres des communautés ecclésiastiques, des émigrés et des sociétés savantes, elles n'avaient pour première fonction que la conservation de ces précieuses mais encombrantes collections. Jusqu'au dix-neuvième siècle, elles resteront des bibliothèques d'étude, ouvertes parcimonieusement à un public d'érudits. Avec les progrès de l'alphabétisation et la démocratisation de l'instruction, apparaît, parallèlement à cette lecture savante, une demande nouvelle : celle des masses laborieuses pour qui le livre devient un moyen de savoir. Les bibliothèques publiques, entravées par leurs fonds anciens, gérées par des professionnels élitistes se trouvent alors dans l'incapacité de répondre à cette demande populaire, et, pour y satisfaire, on crée en 1860 et 1862 des bibliothèques populaires et des bibliothèques scolaires dont les fonctions sont essentiellement éducatives et moralisatrices. La tâche du bibliothécaire est d'inciter

ses lecteurs à lire de bons ouvrages, moralement sains, de leur permettre de poursuivre leur instruction et de faciliter la tâche des autodidactes. Il effectue des choix sévères au sein de la production éditoriale et conseille systématiquement son public. En l'absence d'une véritable politique des bibliothèques, ces nouvelles institutions voient leur développement rapidement interrompu. A l'aube de la première guerre mondiale, la France compte trois cents bibliothèques municipales tournées vers l'érudition la plus traditionnelle, trois mille bibliothèques populaires dans une situation misérable et quarante mille bibliothèques populaires moribondes. Malgré les mises en garde de Jules Ferry : "*On peut tout faire pour l'école, pour le lycée, pour l'université, si après il n'y a pas de bibliothèques, on n'aura rien fait*", faute de volonté politique, les bibliothèques n'accompagnent pas ou très peu les progrès de l'alphabétisation et vont être plongées, au lendemain de la guerre de 1939-1945, dans un nouveau contexte culturel qui remettra totalement en question les bases sur lesquelles elles reposaient.

En 1945, dans ce grand mouvement de développement culturel qui suivit la libération, une direction des bibliothèques et de la lecture publique est créée au sein du ministère de l'éducation nationale. Elle a une lourde tâche à accomplir : prolonger la tâche de l'éducation nationale en démocratisant la lecture et en mettant le livre à la portée de tous. Un de ses premiers actes sera la création des bibliothèques centrales de prêt, chargées de desservir le secteur rural. Quelques bibliothécaires s'efforcent de casser la dichotomie entre bibliothèque savante et bibliothèque populaire et tentent de promouvoir la conception de bibliothèque de lecture publique, plus préoccupée de la formation des lecteurs que de l'entretien de leurs fonds. Le libre accès aux documents apparaît dans les bibliothèques municipales et on constate une relance du mouvement de création des bibliothèques

pour la jeunesse. Les bibliothèques municipales, jusque-là lieux de diffusion et de prescription du livre, acceptent de plus en plus l'idée de devenir le centre des activités culturelles locales : la presse professionnelle est de plus en plus préoccupée par les problèmes d'animation et les nouveaux supports de l'information sont proposés au public : disques et cassettes, diapositives, reproductions d'oeuvres d'art. La bibliothèque devient une médiathèque et double sa fonction éducative d'une fonction culturelle. Elle n'est plus alors seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un lieu de loisir tolérant parmi les livres savants des ouvrages dits "de distraction", faisant voisiner musique classique et rock ou variété.

Vers les années 70, apparaît en France un courant socio-culturel qui ne considère plus la création artistique comme une fin en soi, mais comme un moyen d'ouverture vers d'autres changements, comme un outil de transformation sociale : l'important n'est plus alors d'avoir accès à la Culture, mais d'utiliser sa culture pour avoir prise sur son environnement. Ces opinions, confortées par les études de sociologie et par les faibles résultats généralement obtenus par les institutions culturelles considèrent donc comme valable et importante toute expression collective ou individuelle dans la mesure où elle retient l'attention d'un groupe social et l'incite à une pratique. Alors que les bibliothécaires se sont le plus souvent opposés, dressés contre les tenants de ces idées, ils se sont pourtant laissés influencer. Il leur fallait aussi faire la preuve de l'utilité de leurs établissements qui malgré tous leurs efforts antérieurs ne parvenaient encore, dans le meilleur des cas, à drainer que quinze pour cent de la population concernée. Abandonnant peu à peu leur fonction éducative, ils se sont focalisés sur leur rôle de diffuseur, cherchant à faire correspondre autant que possible l'offre aux besoins présumés du public. Après les disques, les diapositives et les oeuvres d'art, les vidéogrammes pénètrent

dans les bibliothèques qui cherchent à ne plus établir aucune distinction ni hiérarchie entre ces différents supports. On trouve alors, regroupés en un même lieu, selon les thèmes, des ouvrages de tous niveaux, des dossiers documentaires composés d'articles de presse, une documentation iconographique, cinématographique et télévisuelle. C'est dans les programmes d'animations proposés par ces établissements que cette évolution est surtout perceptible : ils ne tentent plus de promouvoir des textes littéraires mais s'étendent à tous les sujets, privilégiant avant tout l'actualité et les loisirs. Les bibliothèques espéraient ainsi capter l'attention d'un nouveau public. Cette rénovation, qui consistait à sélectionner des biens culturels proches de la nouvelle culture scolaire, répondait surtout à l'attente d'un public situé dans les classes moyennes, capable d'émettre de vœux ou d'affirmer des choix et manifestant une bonne volonté culturelle prête à s'exercer avec d'autant plus de facilité que l'offre proposée était du domaine des loisirs. Elle toucha peu les faibles lecteurs qui n'y reconnaissaient ni leurs modes de communication, ni leurs modes d'appropriation de l'écrit et pour qui, la bibliothèque, malgré ces modifications perceptibles même dans son architecture plus banale, fondue dans celle des centres commerciaux et des grands ensembles, restait un lieu dont ils étaient exclus.

L'illettrisme devenant une préoccupation sociale de premier ordre, se pose aux bibliothèques, avec plus d'acuité encore, le problème des non-lecteurs. Si les nombreuses études et analyses qui se sont développées ces dernières années sur ce sujet leur permettent de mieux connaître le public concerné, elles mettent aussi en évidence que ce problème n'est pas un simple problème d'apprentissage dont les solutions seraient exclusivement à trouver au sein du système scolaire, mais un problème culturel beaucoup plus général qui concerne les bibliothèques au premier chef.

L'illettrisme : un problème dont le système scolaire ne détient pas la clé

Pourtant, dès les premiers cris d'alerte face à ce phénomène d'illettrisme, l'école fut (elle l'est encore) considérée comme la première responsable et c'est en son sein et exclusivement en son sein que l'on chercha (que l'on cherche encore très souvent¹) des solutions pour y remédier. A la fin des années 70, deux problèmes sont largement débattus par les milieux syndicaux et politiques : celui du chômage des jeunes et celui de la délinquance. A partir du moment où les deux questions furent quasi-systématiquement associées, où des actions spécifiques furent élaborées hors de l'institution scolaire, l'absence des connaissances que l'école élémentaire était censée avoir transmises apparut. Elle fut révélée par les responsables syndicaux, elle fut mise en évidence par les travailleurs sociaux et les formateurs chargés de l'organisation des actions de réinsertion sociale et de pré-formation des jeunes en difficulté : il leur fallait repartir à zéro. La France découvre que l'école de Jules Ferry n'a pas su régler tout le problème de l'alphabétisation, les pays développés s'aperçoivent que la scolarisation obligatoire n'a pas eu les effets escomptés et l'UNESCO sera même amenée à revoir sa définition de l'analphabétisme (voir infra). Cet échec est souvent associé à celui plus général de l'institution mise en place par l'Etat et principalement chargée de cette mission d'alphabétisation : l'Ecole.

¹ G.P.L.I.- Pour une meilleure réussite scolaire : guide des actions d'accompagnement. Bbgr. 28

L'Ecole pourtant remplit partiellement son rôle : la formation initiale réussit mieux aujourd'hui qu'hier : plus de gens savent lire, le niveau culturel moyen s'élève. Lorsque le rapport Schwartz rappelle que dix-sept pour cent des élèves sont scolarisés dans les classes de CPPN, CPA et SES, véritables poches de fossilisation de l'échec scolaire, ou lorsque l'on remarque que trois cent mille adolescents environ quittent chaque année le système scolaire sans aucun diplôme, il ne faut pas oublier qu'en 1930, la moitié des élèves quittaient l'école primaire à treize ans sans le fameux certificat d'étude, et que seulement cinq pour cent d'une classe d'âge obtenait le baccalauréat. Entre 1950 et 1978, l'âge moyen des bacheliers a diminué de deux ans. Un quart de la population totale de la France (quatorze millions d'élèves et d'étudiants) est aujourd'hui scolarisé alors qu'en 1930 un huitième seulement (cinq millions) fréquentait les lieux d'instruction. Si l'on peut estimer aujourd'hui que quinze à vingt pour cent des conscrits ont des difficultés à lire et à écrire, il ne faut pas oublier qu'en 1914 ils étaient trente cinq pour cent dans cette situation ¹. L'Ecole assure donc en partie sa mission, mais elle n'est pas parvenue à endiguer la totalité de l'analphabétisme.

Depuis plusieurs années, elle cherche des solutions. Aux premiers cris d'alerte quant aux (non) résultats scolaires obtenus, on mit en cause les méthodes d'apprentissage de la lecture, le système traditionnel de formation, centré sur les contenus et non sur les capacités de l'individu. Depuis quelques années, l'Ecole oriente ses recherches dans bien d'autres domaines. Elle évoque les différences entre les enfants, la diversité des aptitudes à l'abstraction, la variabilité

¹ Rapport SCHWARTZ. Bbgr.17

des rythmes d'acquisition, les disparités cognitives, instrumentales, affectives et comportementales pour proposer un système éducatif centré sur l'individu et non sur les contenus ; elle met en cause certaines déficiences du milieu socio-familial, les carences éducatives ou linguistiques de l'environnement proche ; elle accuse, alertée par P. Bourdieu et J.P. Passeron, la nature sélective du système. Toutes ces approches indispensables ne permettent plus à quiconque d'observer le système actuel d'un oeil serein ; elles rendent utopique la nécessaire efficacité, à court terme, du système scolaire, et l'on peut se demander si l'application immédiate des solutions qu'elles préconisent n'aboutirait pas à mettre en place une école à deux vitesses dans une société qui paraît déjà scindée. D'autres réflexions, parmi les plus récentes, portent sur les interactions sociales et éducatives et considèrent que l'important est que l'enfant perçoive comme cohérent l'ensemble des objectifs de ses divers éducateurs. Dans cette optique, on tient pour primordiale la résolution des conflits existant entre l'école, la famille et l'environnement socio-culturel de l'enfant, car ils sont perçus comme des causes de l'échec. Nous regretterons simplement que trop souvent ces observations soient détournées dans un seul but : justifier l'impérialisme du système scolaire. Autant il peut être important de prendre en compte les disparités de situations éducatives que rencontrent les enfants hors du champ scolaire, autant on peut discuter de la pertinence de confier la réduction de ces disparités au secteur scolaire ou à un quelconque secteur para-scolaire cherchant à atteindre les mêmes objectifs.

On peut en effet se demander, comme le font Lae et Noisette ¹, si le pourcentage des personnes qui, aujourd'hui, ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture

¹ LAE et NOISSETTE.- Je, tu, il, elle apprend. Bbgr.25

ne constitue pas la limite de résistance incompressible du système éducatif, seule instance officiellement investie, dans notre société, du pouvoir et du devoir d'alphabétisation. Dans leur ouvrage sur l'histoire de l'alphabétisation des Français¹, F. Furet et J. Ozouf mettent en évidence que la troisième République n'a fait qu'enregistrer et légaliser une aspiration sociale en instituant l'alphabétisation pour tous. Ce n'est pas la Troisième République et les lois Ferry imposant la scolarité obligatoire qui ont pris en charge l'alphabétisation des français : depuis la Réforme, la société française a ressenti l'importance de l'accès aux textes, et pour ce faire, s'est elle-même chargée de son alphabétisation. Cette alphabétisation, enracinée dans les pratiques sociales, s'est ensuite transformée en besoin d'écoles ; le système scolaire apparaît comme étant la réponse de l'Etat à une demande sociale insistante. En remplaçant l'initiative civile par une fonction d'Etat, en rendant l'école obligatoire, la Troisième République contribua bien sûr à régler le problème de l'analphabétisme et participa à l'élévation du niveau scolaire de la nation, mais en absorbant la demande d'instruction, l'Etat affaiblit le rôle éducatif de la société civile et imposa un modèle culturel unique, celui de la culture lettrée, dont il confia la responsabilité à des spécialistes auxquels incombait la totalité de la mission d'alphabétisation. La réussite individuelle prit alors le pas sur la promotion collective. Signalons qu'une pédagogie, révolutionnaire à l'époque, dénommée "enseignement mutuel" avait esquissé, dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, un système d'apprentissage entre pairs ; c'était déjà une réaction au modèle retenu par l'école obligatoire : c'est un système frontal où LE maître, détenteur du projet unique, est seul face à une classe composée d'enfants de même âge et de même niveau (supposé). Les enfants d'autrefois côtoyaient des adultes et d'autres

¹ FURET et OZOUF.- Lire et écrire. Bbgr.21

enfants de tous âges aussi bien dans leurs travaux qu'à la veillée et bénéficiaient ainsi d'une incontestable transmission de savoirs. Les enfants d'aujourd'hui acquièrent leurs connaissances en ne fréquentant plus que des enfants de leur âge et des spécialistes de l'enfance dont la tâche est d'enseigner la lecture et l'écriture sans que ces derniers s'interrogent beaucoup sur la pertinence de ces savoirs pour leurs disciples. L'institution utilisée par notre société comme un instrument de promotion de sa culture n'a pas à se poser de questions sur le bien-fondé des savoirs lire et écrire. L'intervention scolaire ne peut, au mieux, que pallier les inégalités sociales et culturelles qui prennent racine chez l'enfant bien avant son entrée dans ce système. L'intervention éducative devrait aussi se jouer hors de ce lieu marqué comme lieu de passage obligé pour accéder à la réussite sociale, dans d'autres lieux, plus neutres, plus aptes à permettre le dialogue de chaque individu avec lui-même *"Tout apprentissage s'inscrit dans une histoire individuelle et toute histoire individuelle s'inscrit dans un environnement physique et humain..."*¹, dans d'autres lieux aux projets différents mais complémentaires de ceux poursuivis par l'institution scolaire. Enfermer la lutte contre l'illettrisme au sein de l'école serait la meilleure façon de maintenir un système "reproducteur" des inégalités existant quant à l'appropriation de l'écrit. L'illettrisme, corollaire de la scolarisation obligatoire, est un problème qui déborde largement le champ d'intervention de l'institution scolaire.

Nous allons tenter de cerner la réalité que recouvre ce terme d'illettrisme, et la difficulté d'en donner une définition satisfaisante laisse augurer que son éradication, malheureusement, n'est pas pour demain. D'autre part, les

¹ BENICHOU in Bibliothèques publiques et illettrisme. Bbgr. 20

aspects multiples de ce phénomène permettent de penser que les remèdes sont divers ; à tout le moins paraît-il présomptueux d'espérer jamais trouver LA solution.

L'illettrisme : une réalité complexe

Si le phénomène existe depuis longtemps déjà, il n'y a que peu de temps qu'il fut révélé. Il fut longtemps l'objet d'interrogations discrètes sans constituer pour autant un motif d'alarme. Ce n'est que dans les années 80 que les médias, relayés bientôt par les hommes politiques, se sont emparés du problème et l'ont rendu public. On découvrit alors en France, avec stupeur, qu'une large partie de notre société développée était victime d'un "mal" qu'on croyait jusque-là réservé aux pays du Tiers-Monde : l'illettrisme. En 1981, le rapport officiel Des illettrés en France¹ en fait un problème spécifique majeur et propose douze mesures pour tenter de l'endiguer. Dès lors, l'existence de l'analphabétisme/illettrisme en France est officiellement démontrée. Combien de personnes en sont-elles atteintes ? Les estimations les plus fantaisistes, les plus discordantes sont avancées : 60 000 illettrés, 2 Millions, 5 Millions voire 10 Millions. D'un côté on minimise le problème, de l'autre on l'amplifie démesurément. Le phénomène est certes difficile à cerner avec exactitude et se poser la question du nombre oblige à s'interroger sur l'acception que l'on donne à ce terme.

Quelques chiffres :

¹ ESPERANDIEU, LION et BENICHOU.- Des illettrés en France. Bbgr.19

Toutes les études sur l'illettrisme que nous avons consultées commencent par une tentative de dénombrement, cherchent à cerner le problème en l'évaluant. Nous allons procéder de même.

L'enquête la plus récente, effectuée en octobre 1988 par Infométrie à la demande du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (G.P.L.I.)¹, ne se *"contente pas de mesurer le seul analphabétisme, mais (cherche à) prendre en compte l'illettrisme dans tous ses aspects. Elle considère comme "lisant mal" et "écrivant mal" les personnes qui, placées dans une situation inhabituelle et relativement contraignante, un sondage, éprouvaient des difficultés à lire et à écrire."* A partir de ces données, les résultats auxquels elle parvient sont les suivants :

- plus d'un adulte français sur cinq (21,8 % de cette population, 7 150 000 personnes) est touché par l'illettrisme sous l'une ou l'autre de ses formes ;
- trois formes différentes d'illettrisme sont mises en évidence : la difficulté de lecture, la difficulté d'écriture et une forme mixte conjuguant les deux premières ;
- si l'analphabétisme total est un phénomène marginal en France, l'illettrisme par contre est relativement important ;
- l'illettrisme touche surtout les personnes les plus âgées ;
- l'illettrisme, sous une forme atténuée (problèmes d'écriture sans problèmes de lecture) progresse chez les jeunes ;
- l'illettrisme touche plus les hommes que les femmes ;

¹ INFOMETRIE.- Illettrisme : étude quantitative. Bbgr.24

- l'illettrisme touche l'ensemble des régions françaises, avec quelques disparités toutefois : l'Est, le Nord et la Méditerranée sont les régions qui présentent les taux les plus élevés ; le phénomène paraît être plus rural qu'urbain.

L'enquête ajoute qu'il conviendrait plutôt de majorer que de minorer ces chiffres en fonction du mode d'exploration choisi, celui du sondage, lequel suppose la participation volontaire de la population. Or la population la plus touchée par l'illettrisme est aussi la plus susceptible d'échapper à ce type d'enquête. Se trouver en position de "sondé" c'est également se trouver dans une situation *"inhabituelle et contraignante"* ce qui peut aggraver les résultats. Il conviendrait alors plutôt de minorer que de majorer ces résultats, ce qui montre déjà les problèmes auxquels on se heurte lorsqu'on tente d'évaluer toute démarche culturelle. En outre, ces chiffres, plus ou moins fiables, paraissent étrangement éloignés de ceux auxquels parvenait en avril 80, A.T.D. Quart-Monde, à partir des données fournies par l'armée : la population touchée par l'illettrisme aurait alors représenté 60 000 personnes. Serait-il possible qu'en moins de dix ans l'illettrisme ait fait un tel bond ? Peut-être vaut-il mieux ne pas trop s'attarder sur le problème du nombre mais porter notre attention sur la typologie de l'illettrisme que l'enquête réalisée par Infométrie est la première à donner : pour ce qui est de la répartition par tranches d'âge, l'enquête conclut *"de manière générale, l'illettrisme est un phénomène qui devient plus important avec l'âge"*. Est-ce là une conséquence positive de l'allongement de la scolarisation, le signe d'une perte des savoirs lire et écrire en vieillissant ou encore la conjonction de ces deux facteurs ? D'autre part, les problèmes d'écriture apparaissent plus fréquemment que les problèmes de lecture. L'écriture est-elle alors un niveau supérieur du savoir lire-et-écrire, son usage est-il plus rare dans la vie quotidienne, fait-elle appel à d'autres connaissances, d'autres mécanismes que ne le fait la lecture ? Ces chiffres bruts ne permettent guère d'affiner l'analyse, ne donnent pas une idée

très précise de ce qu'est l'illettrisme. Ils n'apportent de renseignements que sur la population adulte. et ne disent rien des plus jeunes alors qu'il est connu que c'est bien avant dix-huit ans que les choses se jouent. A leur lecture, on entend en écho les conclusions auxquelles parvenait le rapport Des illettrés en France¹ : " *Il ne paraît pas possible de proposer un chiffre quelque peu précis car celui-ci ne saurait être crédible. Le taux des analphabètes complets est certainement faible, en revanche, on peut affirmer que le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci doit se compter par millions plutôt que par centaines de mille* ".

D'autres estimations évaluent le taux d'illettrisme au sein de la population la plus jeune. L'Institut National de la Recherche pédagogique (I.N.R.P.) estime à deux millions le nombre d'illettrés totaux en France, quand l'Association Française pour la Lecture annonce que seuls 25 % des français savent lire couramment. On se trouverait donc là face à 75 % d'illettrés prenant la place des 75 % de "lettrés" dénombrés par Infométrie ! Mais l'A.F.L. dresse une typologie complète des comportements de lecture et entre le degré zéro de la lecture, le déchiffrement de survie, le déchiffrement véloce et la lecture efficace qui se mesure par la vitesse, le nombre de mots lus à l'heure (de 20 000 à 50 000 mots) ce ne sont pas seulement des différences dans les capacités techniques qui interviennent, mais aussi dans la totalité des rapports sociaux de l'individu. Ces données tiennent compte de trois facteurs : les capacités techniques, la qualité de la participation à la vie démocratique et l'efficacité économique et culturelle. Dans la

¹ ESPERANDIEU, LION et BENICHOU.- Des illettrés en France. Bbgr.19

mesure où la réalité appréhendée n'est pas la même et fait appel à des facteurs (souvent subjectifs) fort différents les uns des autres, il n'est guère étonnant d'aboutir à des chiffres aussi éloignés les uns des autres ; il n'est guère étonnant d'entendre déclarer ici que 20 à 25 % des enfants entrés en sixième l'année dernière ne savaient pas lire alors que là, l'enquête Infométrie estime que seulement 5,2 % des 18-24 ans ont des problèmes de lecture : apparemment on ne se réfère pas à la même définition du savoir-lire. La discordance des chiffres est liée à des acceptions différentes du terme illettrisme. Selon les niveaux d'approche, les thèses de référence, les hypothèses ou les idéologies qui sous-tendent les différentes enquêtes, la réalité de l'illettrisme change, la population concernée se réduit ou augmente. Nous voilà donc réduits à conclure, comme le font tous les travaux portant sur l'illettrisme : " *la question du dénombrement n'est pas primordiale* ". Abandonnons les chiffres pour tenter de cerner le problème par les mots, cherchons à le définir.

Définitions en séries :

Ce qui apparaît avec le plus d'évidence à la lecture des différents documents produits ces dernières années sur l'illettrisme et l'analphabétisme est leur hétérogénéité.

En 1984, le rapport Des illettrés en France¹ notait (p. 7) : " Illettrisme, analphabétisme : on verra que ces mots sont aujourd'hui employés indifféremment". On semble être parvenu aujourd'hui à plus de précision dans le vocabulaire : "*Il n'existe pas de définition bien établie de l'illettrisme : cette notion*

¹ ESPERANDIEU, LION et BENICHOU.- Des illettrés en France. Bbgr.19

*recouvre en effet un phénomène vaste englobant aussi bien "l'analphabétisme", degré zéro de l'écriture et de la lecture, que "l'illettrisme fonctionnel", défini comme la simple possession des rudiments de l'écriture et de la lecture, cette possession s'avérant insuffisante pour permettre leur maîtrise en toute circonstance."*¹

L'analphabétisme :

Qu'est-ce alors que l'analphabétisme ? Lorsque l'UNESCO lance, dès sa création, les premières campagnes de lutte contre l'analphabétisme, c'est à un non-savoir technique partiel qu'elle s'attaque. L'analphabète est celui qui ne sait ni lire ni écrire, à qui il manque des connaissances techniques clairement identifiables. Les pays développés, dans lesquels tout citoyen passe par l'école dont le premier rôle est de permettre ces apprentissages, ne peuvent donc pas être concernés par ce problème. Seuls le sont les pays du Tiers-Monde, qui présentent pourtant des différences de situation : dans certains de ces pays par exemple, l'illettrisme n'est pas absolu et l'on observe qu'une partie de la population connaît les lettres de l'alphabet. Il faut donc déjà préciser cette première définition et l'analphabète devient une personne "*incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne*"², ce qui, par la suite, est précisément devenu la définition de l'illettré.

L'analphabétisme fonctionnel :

En 1975, le Symposium international pour l'alphabétisation termine ses travaux par une déclaration qui exprime une extension du concept

¹ INFOMETRIE.- Illettrisme : étude quantitative. Bbgr.24

² Actes de la conférence générale de l'UNESCO, 10ème session, Paris, 1958.

d'alphabétisation : "... *l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à des projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain (...)* L'alphabétisation, par delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (doit être) une contribution à la libération et à l'épanouissement de l'homme." ¹ Cette déclaration, marquée par la suprématie accordée par l'Occident à la culture lettrée, assimile un non-savoir technique à un non-savoir généralisé. L'analphabète ne sachant ni lire, ni écrire devient incapable d'autonomie et d'action. L'analphabétisme est alors assimilé à l'ignorance, il devient un handicap pour l'individu et la société. Dans le même esprit, l'UNESCO adopte, en 1978, la notion d'analphabétisme fonctionnel : "*Est fonctionnellement analphabète une 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, à écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.*" ² Voilà posé le problème en termes politiques et ethniques. Voilà aussi qu'apparaissent les premiers doutes vis-à-vis d'une formation initiale restée sans suites (*continuer à*). A partir de cette période, en effet, dans le monde occidental, la saturation des systèmes de l'enseignement obligatoire, le chômage et la transformation de la structure des emplois, le développement de la petite délinquance urbaine conduisent les pays industrialisés à se reposer avec force la

¹ Symposium international pour l'alphabétisation..., Déclaration de Persépolis, Paris, UNESCO, 1975.

² Résolution, Paris, UNESCO, 1979.

question du contenu et des objectifs d'une éducation élémentaire pour tous. Moins piégé en apparence que la question de l'école ou que celle de la délinquance, moins complexe, pense-t-on, que la question du chômage, le problème de l'ignorance du savoir lire et écrire apparaît comme un lieu d'accord et de rassemblement avec d'autant plus de force qu'il est reconnu avec retard. A un questionnaire de la Commission européenne adressé en 1979, la France répondait qu'il n'y avait pas d'analphabétisme au sein de la population adulte francophone, comme le faisait la R.F.A. et le Luxembourg. L'Italie déclarait un taux de 5,2 %, les Pays-Bas 4 % et le Royaume-Uni, où une vaste campagne institutionnelle de lutte contre l'illettrisme était engagée depuis 1974, deux millions. L'Europe est alertée. L'analphabétisme n'est plus le problème du seul Tiers-Monde. En 1982, sans prendre parti pour une définition précise, le Parlement européen vote un rapport sur la Lutte contre l'analphabétisme. Ce rapport expose les conséquences du phénomène et les présente en deux parties : conséquences pour l'individu et conséquences pour la société. Pour l'individu, l'analphabétisme est un obstacle à l'épanouissement, au respect de soi, il fausse les relations entre les générations et vis-à-vis de l'entourage, il ne permet pas à la personne concernée de bénéficier des possibilités d'emploi, de formation et de protection sociale. Pour la société, l'analphabétisme est un obstacle à la démocratie, au progrès technique, au développement économique et social. "*En conséquence, l'analphabétisme doit être considéré comme portant préjudice au bon développement de la société en général et de la Communauté européenne en particulier*" conclut le rapport. ¹

¹ Parlement européen, documents de séance 1982-1983, Document 1-88/82. Rapport présenté par P.J. VIEHOFF.

L'illettrisme :

On éprouve alors le besoin de différencier l'analphabétisme des pays développés/scolarisés de celui des pays du Tiers-Monde et au sein des pays développés, dissocier le cas des populations immigrantes de celui des autochtones (croit-on). C'est à cette fin qu'en France, le mouvement A.T.D. Quart-Monde crée le terme "illettrisme", terme consacré en 1984 par le rapport Des illettrés en France¹. Ce terme est aussi flou que ses prédécesseurs dans la définition d'un savoir utile minimum. Il renvoie sans doute plus à l'ignorance qu'à l'analphabétisme, au domaine du savoir plutôt qu'à celui de la technique (le lettré, le clerc, n'est-il pas celui qui, grâce à l'écrit, maîtrise le savoir et la culture), à des fonctions sociales et non à un problème d'individu. Les populations concernées ne sont plus seulement celles qui ne maîtrisent pas le "*savoir lire et écrire un exposé simple et concret*". La question de l'analphabétisme s'étend à celle de l'éducation élémentaire comme le traduit l'Angleterre qui abandonne peu à peu la notion de literacy (alphabétisation) pour lui préférer celle de basic skills (compétences de base). On se penche dès lors sur la question de l'échec scolaire et de la perte des apprentissages en partant des situations individuelles et des attitudes face à ces apprentissages ; on s'interroge sur la nature de l'écrit et les façons de le pratiquer. Les différentes définitions données au terme illettrisme ou à ses sous-genres (illettrisme linguistique, illettrisme instrumental, semi-illettrisme...) sont toutes soucieuses d'établir des distinctions dans les différents degrés d'analphabétisme ou d'illettrisme. L'illettrisme n'est plus seulement une absence de connaissance de la lecture et de l'écriture, il est toujours associé au politique, à l'économique et au culturel. L'opposition alphabétisation / lecturisation (appropriation d'un pouvoir, l'écrit étant un moyen d'émancipation et

¹ ESPERANDIEU, LION et BENICHOU.- Des illettrés en France. Bbgr.19

de transformation du système, un moyen de conceptualisation, de théorisation et de transformation du réel) en témoigne comme en témoigne l'opposition analphabétisation / illettrisme. On a découvert que l'on pouvait lire sans comprendre, que l'on pouvait savoir lire sans savoir écrire et qu'il existait des nombreux "niveaux" de lecture entre celle de l'analphabète et celle du "vrai lecteur" (selon la terminologie de l'A.F.L.). L'illettrisme, c'est donc l'absence d'un savoir que l'on ne parvient pas à définir unanimement. Les pédagogues inscrivent aujourd'hui le lire-et-écrire dans un ensemble de savoirs et de pratiques, l'affirment comme fait de culture, comme mise en jeu de l'ensemble des processus sociaux de communication et le situent hors de l'école même s'ils ne cessent d'y revenir. Toute définition argumentée de l'illettrisme conduit alors à exprimer des positions concernant les formes et les facteurs de-distribution sociale de la culture, à s'interroger sur la situation de l'écrit, en termes de culture, au sein d'une société ; à examiner le rôle et la position des outils que s'est donnée cette société pour tenter d'assurer à chacun l'accès à la culture, au livre et à la lecture. Il semble maintenant évident, sous l'éclairage de ces définitions, que l'illettrisme ne peut être un problème posé à la seule école, mais qu'il doit amener toutes les institutions culturelles, et particulièrement les bibliothèques, à s'interroger sur leurs pratiques. D'un non-savoir technique on est passé à un non-savoir généralisé puis à des notions politiques et ethniques. L'illettrisme, dans le monde occidental, a également des composantes économiques et culturelles : *"Dire "illettrisme", c'est nommer l'un des clivages qui traverse notre société, c'est désigner une forme extrême de l'inégalité entre les citoyens : mais plus qu'un symptôme radical, c'est indiquer une approche nouvelle pour agir contre cette cassure "* ¹

¹ ESPERANDIEU, LION et BENICHOU.- Des illettrés en France. Bbgr.19

Qu'est-ce donc que l'illettrisme ? A la lecture des statistiques et des différentes définitions de l'illettrisme, on a l'impression d'observer le phénomène) travers le prisme d'un kaléidoscope. Cependant, nous pouvons tenter un arrêt sur image : nous venons de voir que si la France n'abrite quasiment plus d'analphabètes (on peut déjà se poser ici le problème de la pertinence de la distinction entre non lecteur et faible lecteur établie par B. Pingaud dans son dernier rapport ¹), elle n'a pu permettre à bon nombre de ses citoyens d'accéder à un savoir lire-et-écrire minimal (les seuils de ce minimum sont extrêmement variables), les conduisant ainsi à toutes une série de non-savoirs (ni définis, ni répertoriés) et rendant difficile leur insertion dans la vie sociale, économique, culturelle et politique. Ces modestes certitudes nous permettent d'asseoir la suite de notre étude ; faisons taire nos interrogations, notre insatisfaction : *"Il importerait moins, pour comprendre ce qui se passe et décider ce qu'il faut faire, de se demander ce qu'est l'illettrisme que de se demander pourquoi cette maladie-là fut inventée ? "* ²

L'illettrisme un problème économique et politique

Oui, pourquoi cette maladie fut-elle inventée ? Alors que ce problème a toujours existé, le bruit fait autour de l'illettrisme s'amplifie de jour en jour et retient maintenant toute l'attention des hommes politiques.

¹ PINGAUD.- Le droit de lire. Bbgr.11

² LAE et NOISETTE.- Je, tu, il, elle apprend. Bbgr.25

L'ampleur que prend l'illettrisme est essentiellement liée à ses conséquences économiques. La modification des structures économiques, l'évolution du marché du travail fait de l'analphabétisme un handicap : les illettrés qui ces dernières années encore trouvaient à s'employer se voient maintenant rejetés du monde du travail, réduits à venir grossir les rangs des chômeurs sans grand espoir de trouver un emploi ou une formation s'ils n'acceptent, au préalable, de réapprendre à lire et à écrire. L'économie actuelle ne peut plus les intégrer et les entreprises vont devoir, dans un avenir prochain, prendre elles-mêmes le problème à bras le corps et tenter de réinsérer leurs ouvriers si elles ne veulent pas les licencier. Dans La France illettrée, J.P. Vélis.¹ retranscrit dès 1988 les propos d'entrepreneurs, qui ont dû assortir la modernisation de leur société d'un plan de formation à la lecture et à l'écriture, pour pouvoir maintenir la plupart de leurs ouvriers dans leurs fonctions. La France manque déjà de main-d'oeuvre qualifiée et, lorsqu'une machine automatisée remplace le savoir-faire manuel, il devient nécessaire de savoir lire un mode d'emploi, un signal affiché ou une instruction de modification. Pour le travailleur, il y a déplacement de la qualification requise ; apparaît alors un handicap, un manque qui n'existait pas avant. De la même manière, ce marbrier, ce cordonnier de talent qui vient de perdre son emploi (il ne reste plus guère de "petits métiers"), ne trouveront plus de place dans le monde du travail s'il n'apprennent pas à lire, alors que ce savoir ne leur a été jusque-là d'aucune utilité. On peut aussi se demander si l'intrusion de l'informatique dans tous les domaines de la vie professionnelle et personnelle n'est pas en train de nécessiter un nouveau type d'acculturation. L'informatique ne fait pas appel à une simple capacité du savoir-

¹VELIS.- La France illettrée. Bbgr. 27

lire, mais met en jeu un ensemble de mécanismes de saisie de sens, de codes divers et exige avant tout une grande rapidité et la capacité de travailler sur des documents parcellisés, de formuler des interrogations par l'intermédiaire d'une machine animée de sa propre logique. Cette nouvelle technique transforme à tel point le travail, qu'un même type d'écrit demande un autre type de lecture/écriture et une nouvelle adaptation difficile pour bon nombre d'individus. Les bibliothécaires, entre autres, ces spécialistes du livre, qui sont aujourd'hui confrontés aux nouvelles technologies, peuvent témoigner des problèmes de lecture qu'elles posent, non seulement à leurs publics, mais à eux-mêmes. Problème d'adaptation de la société à une transformation des structures économiques, l'illettrisme génère le chômage qui lui-même révèle l'illettrisme. C'est souvent lors de la recherche d'un nouvel emploi que l'illettrisme devient un handicap : les formalités administratives sont difficiles, la lecture des petites annonces parfois impossible sans un tiers et l'illettrisme, s'il n'empêche pas de conserver un emploi, devient un obstacle décisif lorsqu'il s'agit d'en trouver un nouveau.

Handicap à l'emploi, générateur de chômage, l'illettrisme n'est plus simplement un problème social propre à mobiliser seulement les associations caritatives et à alerter quelques enseignants ou formateurs. L'illettrisme devient un problème sérieux dont s'emparent les hommes politiques. En écho aux cris d'alarme des associations caritatives qui posent le problème en termes humanitaires, en termes de respect et de sauvegarde des cultures, se fait entendre la voix des hommes politiques de quelque bord qu'ils soient ; leur approche, plus pragmatique, semble aussi plus lucide. Ils savent, aujourd'hui, que le chômage coûte fort cher à notre société, et nous avons vu qu'une de ses causes est précisément l'illettrisme. Ils savent que l'emploi est une forme d'insertion. L'étanchéité des réseaux

relationnels est telle que l'exclusion du monde du travail implique très souvent l'exclusion sociale. Rejeté du monde du travail, confronté à de nombreuses difficultés pour retrouver un emploi, infantilisé puisque privé de toutes ressources, l'illettré vient alors grossir la population des exclus avec tous les risques de marginalisation que cela pose. Or, une société démocratique ne peut se permettre de maintenir deux castes, de laisser se creuser le fossé entre nantis et marginaux, et c'est pourtant là ce que nous réserve l'accélération de la science, de l'information et du savoir si nous ne savons combattre ce problème posé par l'illettrisme. Les hommes politiques savent aussi que les exclus ne se préoccupent plus guère de la gestion de leur cité ou de la délégation de cette gestion.

C'est parce qu'il génère l'exclusion que l'illettrisme devient aujourd'hui un problème économique et politique. Il est urgent de le résoudre car le phénomène, s'accroissant rapidement, est en passe d'atteindre une ampleur inquiétante. De plus, une fois écarté d'un monde régi par l'écrit, l'individu illettré, privé de tout motif d'apprendre, ne peut aborder que dans des conditions fort difficiles sa réinsertion.

L'illettrisme : un problème culturel

Des changements très importants sont intervenus ces dernières années. Il s'agit du passage, pour de nombreuses personnes, du monde rural à celui des cités et parallèlement de la structure de la famille élargie à celle de la famille nucléaire. La civilisation rurale, par certains aspects plus souple, voire plus

tolérante que la nôtre, comportait des zones de cohérence, des réseaux de communication, des pôles de transmissions permettant d'intégrer les illettrés. Le mélange des générations permettait de donner des versions différentes d'une même histoire familiale, d'une histoire tout court, locale ou nationale, de l'histoire individuelle. Les repères du temps et de l'espace, y étaient différents, moins strictement codés. Tout un réseau de communications et de transmissions orales, d'essence mythique, historique ou pratique, toute une culture étaient ainsi véhiculés. Le passage d'un monde à l'autre a considérablement réduit ces échanges. Dans les grandes cités, l'illettré, coupé de ses racines, coupé de ses modes d'appréhension du réel, coupé de ses habitudes de transmission, coupé de toute insertion sociale se voit brutalement projeté dans une nouvelle forme de culture antinomique à la sienne, à laquelle il n'a pas été préparé et dont il ne connaît pas le code. Il est indiscutable que bien des actes courants sont compliqués par l'absence du savoir lire et écrire : se déplacer, faire les courses de manière avisée, utiliser les modes d'emploi des appareils, lire une notice pharmaceutique... tous ces actes sont des obstacles dans la vie de l'illettré, des rappels de la nécessité des savoirs lire-et-écrire. Mais difficulté ne veut pas dire ignorance ou totale incompréhension. L'illettré n'est pas inculte mais il utilise des réseaux de communication, des méthodes d'appréhension du réel différents de ceux connus par les enseignants et les formateurs. Il est intéressant à ce propos de remarquer que les handicaps auxquels ont à faire face les illettrés les plus souvent cités (la mise à l'écart du système de protection sociale par incompréhension de ce système, la difficulté à se situer par rapport au temps et à l'espace) sont des entraves connues aussi par les lettrés : qui n'a jamais rencontré de problème pour remplir un formulaire administratif ou à se repérer dans une ville nouvelle ? Si les handicaps rencontrés dans la vie professionnelle sont facilement mesurables, en raison de la

transformation des postes de travail, les handicaps dans la vie quotidienne sont plus mouvants. On est souvent tenté de projeter sa propre expérience pour dénoncer ce que le voisin ne fait pas de la même manière et il est facile de confondre le "ne fait pas comme moi" et le "ne sait pas faire". Les stratégies de détournement de l'écrit souvent fort ingénieuses, mises en oeuvre par l'illettré et relevées par toutes les personnes engagées dans la lutte contre l'illettrisme, sont la preuve d'un autre savoir. Le problème est qu'en protégeant l'illettré de cette culture dont il ne maîtrise pas les clefs, elles l'isolent définitivement. A l'abri de la communication écrite, privé de cet ancien réseau de transmission orale, l'illettré est vite exclu de tout contact avec les productions culturelles. Dans les milieux les plus défavorisés, les conséquences de cet état peuvent être dramatiques et handicaper tout le quotidien, toutes les relations à autrui, même à ses propres enfants. Lorsque la misère est trop lourde, lorsqu'il est déjà tellement difficile de se parler entre adultes, de subir l'exclusion quotidienne, on est contraint au repli sur soi et il est alors difficile de trouver encore le courage, la volonté de s'intéresser à ce que vivent les enfants. Dans ses pré-écoles familiales, A.T.D. Quart-Monde ¹ tente de réapprendre aux parents à parler, à communiquer avec leurs propres enfants et avec le reste de la société.

Pourquoi ces stratégies de détournement, pourquoi ce besoin de protection ? Nous l'avons dit, l'illettré ne maîtrise pas le code d'entrée dans la culture lettrée. Lire lui est pénible et même s'il peut déchiffrer l'écrit, il accède difficilement au sens du message. Sa première rencontre avec la lecture et l'écriture s'est soldée par un échec, entraînant dans sa roue toute une série d'échecs

¹ SENTILHES.- Parle moi. Bbgr. 26

successifs. Ce premier cap manqué, les illettrés ne pouvaient que manquer les autres et finir par n'être distingués, dans cette société, que par des manques : l'illettré n'a pas de travail, pas de repères, pas d'insertion, pas de connaissance, pas de culture. Ses modes de communication et de transmission n'ont pas été pris en compte par la société actuelle, ses loisirs, ses goûts esthétiques, artistiques, musicaux et littéraires sont méprisés et discrédités par les institutions culturelles. Cette distinction sociale, ressentie par les illettrés, les conduit à se persuader eux-mêmes de ce qu'on leur laisse entendre : ils ne savent rien, ils ne sont capables de rien, ils se rendent coupables de leur échec. Ils sont convaincus de la médiocrité de leurs goûts et s'enferment dans ce constat. Ils ne veulent plus percevoir l'utilité de l'écrit, ils discréditent leurs lectures et se persuadent de leur incapacité à être un jour reconnus comme lecteur. Sans désir d'apprendre, peu d'apprentissages sont possibles !

J. Hébrard nous permet de préciser les définitions imparfaites de l'illettrisme que nous avançons tout à l'heure : "*L'illettrisme est une émotion des classes cultivées parce que les lecteurs, et ils sont bien lecteurs de quelque chose, sont marqués d'illettrisme du seul fait qu'un certain nombre de leurs lectures sont discréditées, y compris par eux-mêmes.*"¹ L'illettrisme qui génère l'exclusion ne serait-il pas la conséquence de l'acculturation trop brutale d'un groupe social pour lequel on n'a ménagé aucune passerelle entre sa propre culture et celle de l'autre, celle dans laquelle, abruptement, il est plongé ? Il semble bien en effet que l'un des préalables à la réconciliation de l'illettré avec l'écrit, sa réconciliation avec les

¹ In Bibliothèques publiques et illettrisme. Bbgr. 20

marques de la culture lettrée, soit la prise en compte de sa propre culture, de ses besoins et de ses aspirations.

REPARER L'ILLETTRISME

Le retour à la lecture

Les associations, les individus qui se sont engagés dans "le retour à la lecture" des populations illettrées, doivent faire face à de nombreux problèmes, résoudre de multiples questions par lesquels ils se sentent parfois submergés. Le renforcement des pratiques de lecture dépasse, et de loin, l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les illettrés ne demandent pas seulement qu'on leur donne les clés d'une technique, mais attendent souvent une prise en charge, à tout le moins des réponses utiles à leurs difficultés de nature sociale, professionnelle ou personnelle. Dans La France illettrée, J.P. Velis¹ édite le journal de Florence, formatrice bénévole, à la lecture duquel on perçoit fort bien cette panique momentanée du formateur débutant face à la somme des demandes de la personne à réinsérer. Panique justifiée d'ailleurs lorsqu'on sait que la relation qui s'établit entre le formé et le formateur a souvent plus d'importance que la pédagogie employée pour qu'apparaissent des résultats. Heureusement peut-être, car jusqu'à présent, les formateurs se retrouvaient livrés à eux-mêmes, sans réel matériel pédagogique, avec

¹ VELIS.- La France illettrée. Bbgr. 27

pour tout bagage leur bonne volonté (combien de bénévoles !) et les quelques souvenirs que leur avaient laissés leurs propres apprentissages. Mais c'est pourtant là que réside la différence essentielle entre eux-mêmes et l'illettré ; leur apprentissage s'est bien passé, celui de l'illettré a été vécu comme un échec. Il faut donc avant tout éviter de le replonger dans cette situation, de reproduire cette situation dans des termes qu'il a déjà connus et qui ont abouti à un résultat négatif. Il faut parvenir à remettre en jeu des mécanismes bloqués, il faut recommencer autre chose, autrement, s'appuyer sur d'autres bases. Il faut briser le cercle de l'échec, de l'exclusion et de la culpabilité, ouvrir une brèche dans la forteresse que s'est construite l'illettré et au milieu de laquelle il s'abrite.

Permettre à une personne de réapprendre à lire, c'est avant tout la déculpabiliser, lui redonner confiance en ses capacités, ses connaissances, la rassurer, l'inciter à exprimer ce qu'elle espère atteindre par le moyen de l'écrit. L'illettré qui se présente en formation a une conscience floue de ses manques et nie ses acquis : il doit tout réapprendre, il a tout oublié, selon ses propres dires. Il faut donc accéder à la face cachée de ce discours pour valoriser ses connaissances. Il rejette en bloc la lecture dont il dit ne plus rien savoir ("Je n'ai pas le temps de lire", s'excuse-t-il ; notons que certains lettrés qui ne fréquentent guère les livres reprennent ce même argument). Il faudra donc, dans un deuxième temps, lui montrer la nécessité de déchiffrer l'écrit, sa présence à chaque coin de rue (Cl. Tabet et B. Gillardin, dans leur manuel de formation ¹, conseillent des "itinéraires de rue et environnement écrit local" inspirés des méthodes bien connues des instituteurs Freinet) et le réconcilier avec ces symboles tout en lui montrant que ses

¹ GILLARDIN et TABET.- Retour à la lecture. Bbgr.22

acquis existent. A la lecture de témoignages de formateurs, de certains manuels de formation (celui écrit par Cl. Tabet et B. Gillardin n'y échappe pas, même si les auteurs s'en dédisent), il apparaît avec évidence que la réconciliation avec la lecture met en jeu de nombreux facteurs psychologiques : rassurer, réconcilier les gens avec eux-mêmes, les amener à exprimer leurs désirs, à se connaître, leur permettre d'accéder au réel et les aider à le transformer, à se prendre en charge et à accéder à l'autonomie. Mais ne s'agit-il pas de remettre en jeu des processus bloqués depuis l'enfance ? Les rapports que l'individu entretient avec la culture, l'écriture et la lecture plus précisément, n'ont-ils rien à voir avec ses questionnements essentiels, son rapport au monde, son rapport à l'espace, son rapport à lui-même ? L'entrée en lecture ne tient-elle pas plus de l'initiation que de l'apprentissage ? On ne peut que se poser la question lorsqu'on prend connaissance des typologies de lecteurs proposées par Cl. Tabet dont nous donnons un exemple (Annexe 1), ou lorsque l'on lit : *"Ce qui émerge alors dans la relation nouvelle au savoir de tous les formés "écartelés" entre deux cultures (Maghreb, DOM-TOM, Espagne, Portugal...) qui portent le poids d'expériences telles que la rupture, le deuil, la réparation, le désir de liberté, c'est bien souvent l'accès du "qui suis-je" en relation étroite avec "d'où je viens". Cette interrogation sur l'identité s'observe aussi chez les adultes français d'origine rurale, aujourd'hui "coupés" de tous liens familiaux."* ¹ .

Permettre à une personne de retrouver l'usage du livre, c'est la réconcilier avec une pratique culturelle peut-être différente mais complémentaire des siennes que l'on ne peut plus alors ignorer ou mépriser. C'est à partir de ses centres d'intérêt, à partir de ses besoins, à partir de ses attentes que l'illettré retrouvera le

¹ GILLARDIN et TABET.- Retour à la lecture. Bbgr.22

chemin de l'écrit, après avoir réimprimé son histoire culturelle niée, presque oubliée parce que non conforme. Sans porter aucun jugement de valeur sur cette histoire, sur ces intérêts, attentif à la progression de son disciple, le formateur ne peut, à aucun moment, imposer ses propres choix.

Permettre à une personne de réapprendre à lire, c'est aussi lui donner les clés d'entrée dans le monde de la culture lettrée, non seulement en lui donnant accès à ce premier code qu'est la lecture vraie, non le déchiffrage mais l'apparition du sens, mais encore en lui permettant de faire son choix dans la jungle des écrits. Il faut alors tenir compte de ses modes d'appropriation culturelle, repérer les signes qu'elle maîtrise et utilise comme les barrières qui lui en interdisent l'accès.

Il faut du temps pour renforcer les pratiques de lecture, du temps pour assurer l'ancrage de ces nouvelles acquisitions dans la vie de l'illettré. Réapprendre à lire l'oblige à s'interroger sur soi, à reconstruire sa personnalité, son identité, et suppose un changement de mentalité et d'habitudes. Ce nouvel apprentissage l'amène à abandonner les protections dont il s'était entouré mais oblige aussi -nous venons de le voir- le formateur à revenir sur ses certitudes, à ne pas considérer ses propres rapports à l'écrit comme universellement partagés. Nous comprenons au nombre de ces formateurs les bibliothécaires : leur changement d'attitude, consécutif à une prise de conscience de problèmes nouveaux dont l'illettrisme est le révélateur, en vient à modifier, sous bien des aspects, les vénérables et intimidantes bibliothèques d'antan.

Une transformation des bibliothèques

Les bibliothèques, ces institutions culturelles mises à la disposition de l'ensemble de la population, ne peuvent se satisfaire de l'intérêt que leur manifestent leurs seuls abonnés. Elles connaissent l'enjeu que représente l'accès à l'information et ne sauraient accepter qu'un cinquième seulement de la population en bénéficie. Cherchant à attirer en leurs murs ce non public, elles ont révisé leur jugement quant à la littérature populaire par exemple, laquelle est dorénavant intégrée dans leurs fonds. Elles ont accepté l'idée que la communication passait par d'autres canaux que le livre et se sont ouvertes aux autres média. Elles abandonnèrent ainsi peu à peu leur rôle de prescripteur au profit d'un rôle de diffuseur culturel. Bien qu'offrant un choix beaucoup plus large et plus représentatif des cultures d'aujourd'hui, elles ne sont pas parvenues à renouveler leur public, même si la fréquentation augmente sensiblement. Les faibles lecteurs ne franchissent toujours pas leur seuil.

Il ne suffit pas en effet de déposer en un lieu, socialement marqué, tous les types de documents en "libre" accès pour que chacun en prenne possession, il faut encore s'interroger sur les modalités de cet accès. La diffusion culturelle oblige à tenir compte de deux facteurs : le contenu de ce qui est offert et la manière dont on offre le bien ou le message sélectionné : les occasions, les lieux, l'aspect formel. Réduire le problème de la diffusion culturelle à celui de l'accessibilité matérielle des supports serait supposer que les propensions à lire sont socialement indifférenciées. Démocratiser la lecture, c'est d'une part offrir des livres désirables, d'autre part utiliser une stratégie de diffusion de la lecture qui tienne compte des modes

d'appropriation culturelle des groupes sociaux les plus éloignés. Or, l'espace de la bibliothèque met mal à l'aise certaines catégories sociales. La bibliothèque est un lieu qui renvoie les faibles lecteurs à leur scolarité, donc à leur échec et s'ils passent le seuil de ces établissements, ils n'y trouvent pas, même s'ils sont présents dans les collections, les écrits qui les intéressent. Les périodiques, la littérature populaire sont en effet rarement mis en valeur dans les bibliothèques qui les admettent dans leurs fonds. Ils sont mêlés aux autres documents et l'éclectisme, la variété de choix dans un même genre, le mode de classement en vigueur dans la plupart des bibliothèques françaises, sont des barrières difficilement franchissables par les faibles ou les non lecteurs qui n'en maîtrisent pas les clés. Paradoxalement, lorsque ces écrits font l'objet d'une présentation particulière, lorsque leur sont réservées des étagères "à part", on a alors la pénible impression d'une mise à l'écart des faibles lecteurs, auxquels ne seraient définitivement destinés que quelques ouvrages très particuliers. Les dos des livres, tous identiques, ne font pas apparaître la lecture comme quelque chose de très vivant et ne donnent aucun élément de choix. Le libre accès aux documents rappelle une fois encore à l'illettré son éloignement culturel et le culpabilise. Il préfère alors choisir les quelques livres qui l'intéressent dans un bureau de tabac ou au rayon librairie du supermarché. Là au moins, un tri est déjà fait et des éléments de choix apparaissent tels que la couverture ou le prix. Par souci économique, mais aussi parce qu'il dévalorise son propre rapport à la lecture, le faible lecteur se contentera d'ouvrages à prix modique qui semblent lui être réservés. Il pourra garder le livre acheté aussi longtemps qu'il le désire, définitivement, alors que les délais de prêt imposés par les bibliothèques ne peuvent que lui rappeler, une fois encore, ses difficultés.

Si les bibliothèques veulent attirer vers elles les faibles lecteurs, il faut donc, non seulement qu'elles intègrent dans leurs collections les moyens de communication, les écrits auxquels les faibles lecteurs accordent de l'importance, mais encore qu'elles aménagent leurs espaces, leurs fonctionnements, leurs modes de classements, leurs horaires d'ouverture, leurs clés de recherche documentaire en fonction des habitudes de ce public. Les professionnels de la lecture doivent faire abstraction de leurs propres pratiques et cesser de chercher à provoquer chez l'autre ce qui a été bon pour eux-mêmes. Ces médiateurs doivent chercher les conditions d'une adéquation entre leur offre et leur public. Lutter contre l'illettrisme signifie donc, pour les bibliothèques, adapter leur image aux attentes de groupes sociaux différents de ceux pour lesquels elles travaillaient jusqu'à présent et cette adaptation leur fait courir deux risques : d'une part, celui de ne plus répondre pleinement à l'attente des lecteurs lettrés et, d'autre part, celui de confondre jugement porté sur les habitudes de lecture et jugement porté sur la qualité de cette lecture.

Il est en effet difficile de concilier toutes les habitudes d'approche des moyens de communication, toutes les attentes de chaque public. Nous n'en prendrons qu'un exemple : celui des modes de classement, des modes de présentation des documents. Nicole Robine fait apparaître dans l'une de ses études que le mode de classement des ouvrages en bibliothèque, dont l'agencement est conçu pour des lettrés, par des lettrés, représente pour les jeunes travailleurs un facteur d'éloignement : *"Le discours des jeunes travailleurs, sur les genres lus ou non, ne correspond pas aux classifications de la littérature, de la culture cultivée, ni aux catégories Dewey. La notion de centres d'intérêt, recouvrant à la fois les genres, les thèmes, les auteurs, l'écriture ou les supports paraît plus adaptée parce qu'elle correspond non aux contenus objectifs des textes mais à leur réception par*

les jeunes travailleurs."¹ . Si l'on veut adapter la bibliothèque aux habitudes de lecture des faibles lecteurs, il convient donc d'abandonner une classification systématique, qui tenait compte du point de vue développé dans le document, considéré comme une entité, au profit d'un classement par larges thèmes, ne correspondant plus au contenu objectif des textes mais à leur réception par le lecteur. Ce classement doit donc être adapté très finement au public de chaque établissement et son utilisation suppose que la zone d'intervention de la bibliothèque est bien déterminée et recouvre un public relativement homogène. A l'intérieur même des centres d'intérêt, tous les documents sont mêlés, fiction et documentaires, ouvrages généraux ou plus particuliers et seule une cote simple, graphique ou alpha-graphique (les quatre premières lettres du thème accompagnées d'un symbole graphique par exemple) permet le reclassement des ouvrages. Ce mode de classement, adapté aux besoins des lecteurs ne peut que dérouter les chercheurs auxquels il ne permet plus d'opérer les démarches documentaires, synthétiques et analytiques, qui leur sont familières et nécessaires. Si la bibliothèque a pour mission de permettre à chaque individu d'accéder à la lecture, elle doit aussi être un outil de recherche.

Il faut donc veiller à ce que la transformation nécessaire (inévitabile peut-être) de ces établissements ne conduise pas à leur désaffection par le public lettré. Le risque existe et la question des modes de classement n'en est qu'un exemple. L'architecture des bibliothèques, la composition et la richesse de leurs fonds, l'introduction des nouvelles techniques documentaires et leurs conséquences sur les conditions de la médiation, posent le problème dans les mêmes termes. Les

¹ ROBINE. *Les Jeunes travailleurs et la lecture*. Bbgr 16

bibliothèques ont à faire face à deux modes différents d'appropriation de l'écrit, à deux usages différents de la lecture. Existe-t-il une réponse unique à apporter à ces deux pratiques ? Un panachage, un moyen terme permettraient-ils à la fois de répondre aux attentes des lettrés et à celles des illettrés ? La bibliothèque qui adopterait ce mode de fonctionnement saurait-elle encore garder une image significative pour l'ensemble de ses lecteurs ? Ou faut-il au contraire envisager conjointement, en un même lieu ou en des lieux différents, deux stratégies différentes, adaptées chacune à un public défini ; créer autant de "sections" que de catégories de lecteurs comme on l'a fait pour les différents média, comme cela existe, dans les grandes communes, où le réseau se compose de bibliothèques "centrales" et de bibliothèques "de quartier" ? Ne risquerait-on pas ainsi d'aboutir à la création d'organismes tentaculaires avec tous les risques de lourdeur et d'immobilisme que cela implique ? Faut-il concevoir la lutte contre l'illettrisme exclusivement en termes de partenariat, se limiter à servir de lieu-ressource aux formateurs et associations travaillant au contact des illettrés ? Car il ne faut pas se faire d'illusions : nombreux sont les illettrés qui ne prendront jamais le chemin des bibliothèques, ce chemin culturel dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Et même s'ils le prenaient, leur besoin d'accompagnement, leur demande sont tels qu'il paraît difficile que les bibliothèques, dans l'état actuel de leurs moyens, puissent à elles seules y répondre. Devraient-elles donc se contenter momentanément de n'intéresser qu'une faible partie de la population, de faciliter la rencontre du lecteur avec l'écrit sans pour autant transformer radicalement leurs fonctions ?

Car leur engagement dans la lutte contre l'illettrisme peut mettre en danger les bibliothèques comme sont mis en danger le livre et son image. Considérer toutes les habitudes, tous les motifs de lecture comme valables peut conduire à considérer

que tous les modes de communication, tous les écrits se valent. En abandonnant peu à peu leur rôle de prescripteur, au profit d'un rôle de diffuseur, prêt à répondre à la demande des différents publics auxquels elles s'engagent à fournir toute production culturelle, quels que soient son support ou sa valeur, les bibliothèques risquent de participer à la remise en cause de la culture lettrée, à la banalisation du livre, au nivellement des différents moyens de communication ; elles ne feraient d'ailleurs qu'accompagner un mouvement déjà bien amorcé. La notion de culture a en effet rapidement évolué depuis le dix-neuvième siècle. La recherche sociologique a permis de faire apparaître l'hégémonie de la culture lettrée qui, si elle est bien la culture dominante (par le pouvoir qu'elle confère), n'est pas pourtant la Culture, mais l'une de ses formes, en lutte avec d'autres (la culture ouvrière, la culture rurale, la culture populaire qui toutes sont de nature orale). On découvre aussi que ces autres cultures étaient solidement structurées, comportaient des zones de cohérences tout aussi valables et respectables que la culture lettrée elle-même. Il n'y avait plus alors qu'un pas à franchir pour décréter que toutes les cultures, dans leur intégralité, avaient la même valeur et devaient pouvoir coexister sans suprématie d'aucune d'elles sur les autres, sans se soucier des dommages irréparables que leur avait fait subir la généralisation des rapports médiatisés par l'écrit. C'est bien en vertu de cette opinion que l'on en vient aujourd'hui à ne plus avoir de réels critères de jugement pour évaluer tel ou tel type d'expression, tel ou tel type d'activité. Des gestes élémentaires aux grandes créations de l'esprit, tout est mis sur le même plan dans quelque domaine que ce soit. Sans la moindre précaution, on mélange, on confond même (et cette confusion est enseignée par notre école) la musique rock et la musique classique, l'art contemporain et la publicité, le roman sentimental et Flaubert, la chanson et la poésie. Pourquoi donc, face à ces constats, pris dans ces tendances, faudrait-il privilégier le livre plutôt qu'un quelconque autre moyen de

communication ? Pourquoi faudrait-il accorder une valeur spécifique à cet objet suspect ¹ , moyen de pouvoir et d'exclusion, dont la forme immuable et la présentation identique depuis des siècles ne peuvent que se heurter aux désirs de changement et de mouvement de notre société ? N'est-ce pas ce qui est capable de changer, de s'adapter qui paraît aujourd'hui digne de confiance ? Le livre, dont le processus de fabrication, dont le mode de rédaction imposent une lenteur incompatible avec l'accélération actuelle de l'information ne paraît-il pas représenter plutôt un obstacle qu'une aide à la connaissance si vite obsolète ?

Avant d'inciter à la lecture cultivée, il faut inciter à lire, donc admettre que des groupes sociaux puissent sortir de l'illettrisme sans se convertir à la lecture littéraire, sans emprunter les mêmes chemins que ceux des "lettrés". Implanter durablement des pratiques de lecture dans la classe populaire n'est pas faire sortir les membres des classes populaires de leur culture d'origine, mais au contraire, prendre en compte ses caractéristiques et ses critères esthétiques et conviviales. *"Le problème n'est pas de déculturer, mais de faire entrer le livre dans une culture où il était inopérant. La diffusion de la familiarité avec le livre et l'écrit changerait assurément quelque chose de la culture populaire, mais aussi le sens social du livre et de la lecture"* ² . Cette transformation en cours du sens du livre et de la lecture plonge les bibliothécaires dans le désarroi. Désarroi justifié d'ailleurs car les transformations souhaitables pour les uns ne le sont pas toujours pour les autres : il existe des personnes à l'aise dans les bibliothèques qui pourraient, à leur tour, être désemparées face à de trop grands changements. Les bibliothécaires sont

¹ cf les travaux d'Y. JOHANNOT. Bbgr. 7 et 8

² PASSERON in Bibliothèques publiques et illettrisme. Bbgr.20

en droit d'hésiter, face à la complexité de la demande, sur le parti à prendre. Accorder la même valeur à tous les écrits n'est pas dans leurs traditions, mais peut-être n'ont-elles pas tort. En dehors des contingences stratégiques, tous les écrits ne se valent pas. Regarder un tableau, écouter un disque, lire un journal, une bande dessinée ou un roman mettent en jeu des capacités différentes, des goûts différents, mais entraînent aussi des conséquences différentes quant à l'accès de l'individu à l'autonomie. Posons-nous, comme le fait J. Hébrard, ¹ la question de la qualité, de la distinction entre bon et mauvais écrit : "*Le bon livre n'est souvent rien d'autre que ce qu'une partie du corps social considère comme tel du seul fait qu'il échappe aux pratiques de lecture de telle ou telle autre partie de ce même corps social. Le bon livre est une représentation que certains groupes sociaux se donnent d'eux mêmes lorsqu'ils se considèrent comme des consommateurs de biens culturels. La lecture n'échappe pas à ce phénomène. C'est parce qu'elle devient plus rare chez ceux qui consomment beaucoup de loisirs, par ceux même qui lui consacrent moins de temps qu'elle est considérée comme une valeur universelle.*" La lecture est certes une forme de distinction, mais peut-on affirmer qu'elle n'est que cela ? La forme de son support (le livre), la structure de ses textes nous paraissent justifier qu'on la considère aussi comme un moyen de communication spécifique, propre à véhiculer des valeurs durables, qualifiées d'universelles. "*Lire, c'est rencontrer par l'intermédiaire d'un texte une autre pensée, une autre sensibilité et dialoguer avec elle*" dit encore J. Hébrard ². Lire, c'est aussi se construire par un processus étrange de dialogue avec soi-même, de rapport à l'absence, au temps et à la mort : mais tous les écrits ne suscitent pas ces interrogations.

¹ In Bibliothèques publiques et illettrisme. Bbgr.20

² In Bibliothèques publiques et illettrisme. Bbgr.20

PREVENIR L'ILLETTRISME

Le premier écueil sur lequel échoue une idée de prévention de l'illettrisme est l'idée trop communément admise que la clef du problème serait entre les mains de l'école. Si c'est effectivement au début de sa scolarité que s'enclenche pour l'enfant le processus d'échec, nous avons pu voir que l'institution scolaire, qui tente de s'adapter aux réalités culturelles et sociales, cherche encore une voie difficile à trouver. Mais ne serait-ce pas bien avant six ans que ce processus d'échec prendrait ses racines ?

Préliminaires à l'apprentissage de la lecture

L'illettrisme est une réalité complexe mais apprendre à lire et à écrire en est une autre. De plus en plus de voix s'élèvent pour affirmer que beaucoup de choses sont déjà jouées bien avant l'entrée à l'école. Laurence

Lentin ¹ explique que, pour pouvoir apprendre à lire, il faut savoir parler et le langage ne s'acquiert que par la communication, l'interaction avec l'adulte, Jacques Hébrard nous dit que l'enfant ne peut apprendre à lire sans avoir découvert au préalable que le langage oral se traduit, se transforme en de multiples langages écrits. Depuis plusieurs années les psychologues, les pédagogues cherchent à comprendre quelle est la nature de la lecture et quelles sont les aptitudes qu'elle requiert. Ils ont découvert que la lecture ne consiste pas, comme on l'avait longtemps cru, à aller du texte à sa signification, à traduire des signes graphiques en signes sonores pour en tirer une signification (ce que l'enfant ne peut réaliser avant six ou sept ans), mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte. La lecture consiste à percevoir directement des significations, à tirer directement du sens de l'écrit, à passer directement du signe au sens sans détour par l'oralisation du texte. Lire suppose aussi que l'on se souvienne des premiers termes de la phrase pour en comprendre la globalité, ce qui sera bien difficile pour l'enfant absorbé par le déchiffrage de chaque mot.

Pour pouvoir entreprendre dans de bonnes conditions son apprentissage de la lecture, l'enfant doit déjà savoir ce qu'il va trouver dans le texte, il doit déjà connaître le sens de l'écrit et prévoir les profits qu'il peut en tirer : entrer dans le monde du merveilleux, de la connaissance, trouver des réponses à ses questions. C'est son désir d'accéder seul aux bénéfices du texte qui lui permettra d'aborder dans de bonnes conditions cet apprentissage. Il lui faut aussi maîtriser certains processus cognitifs (séparer, regrouper par

¹ LENTIN.- Du parler au lire. Bbgr.38

exemple), acquérir une série de concepts linguistiques, comprendre le fonctionnement de l'écrit : savoir ce qu'est une phrase, un mot, une lettre et pouvoir faire un va-et-vient constant entre les marques graphiques et la reconstitution mentale d'une scène, d'un événement absent et parfois inconnu. Pour apprendre à lire, il faut adopter une conduite de recherche à l'égard de la chose écrite et des partenaires qui savent lire et écrire.

Les travaux d'Emilia Ferreiro ¹, élève de Piaget, et les résultats des enquêtes qu'elle a menées au Brésil sur des populations très contrastées (des enfants de favella et des enfants de diplomates en poste à Mexico d'une part, des enfants issus de bidonvilles et des enfants issus des classes moyennes d'autre part), montrent la précocité avec laquelle l'enfant s'empare du symbolisme de l'écrit. La familiarisation avec l'écrit, dans la civilisation occidentale est quelque chose qui commence très tôt et, dès sa deuxième année, l'enfant sait que l'écrit a un sens. Il édifie alors une théorie sur la signification des symboles et cherche les règles du langage écrit comme il le fait pour le langage parlé. Il formule des hypothèses, met à l'épreuve ses intuitions et se forge sa propre grammaire. Vers trois ans, l'enfant résout un premier problème : l'écriture est non seulement une trace, une marque, c'est aussi un objet substitutif de quelque chose qui n'est pas le langage et qui diffère formellement du discours oral. Puis l'enfant essaie d'établir des distinctions entre dessin et écriture et parallèlement entre image et texte. Les solutions qu'il explore sont successivement les suivantes :

- l'image et le texte ont une signification très proche sous une forme différente. Ils expriment symboliquement le contenu d'un message : l'enfant s'attend à ce que

¹ FERREIRO.- Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils. Bbgr.37

l'écriture conserve quelques unes des propriétés de l'objet auquel elle se substitue, que le mot, par exemple, ait des dimensions proportionnelles à celles de l'objet qu'il désigne ou à l'âge de la personne nommée.

- l'écriture est une manière particulière de représenter les objets dont elle ne retiendrait que le nom générique. L'enfant distingue alors image et texte, ce que l'on remarque parce qu'il supprime l'article lorsqu'il "lit" le texte alors qu'il le conserve lorsqu'il décrit l'image.

- l'enfant peut alors s'intéresser aux divers constituants du texte (la lettre, le mot, la phrase), dont il perçoit très vite qu'ils sont de longueurs différentes et prennent de multiples formes.

- il se pose ensuite le problème de faire correspondre écriture et langage puis il tente de résoudre les problèmes propres à la phrase, il cherche à savoir quel découpage de la phrase parlée correspond au découpage du texte. Pour arriver à comprendre l'écrit, l'enfant, dès sa première année, a raisonné intelligemment, émis de bonnes hypothèses, surmonté des conflits tout en recherchant toujours et d'abord le sens de cet écrit. Tout au long de leurs recherches, les enfants utilisent, d'une part, des hypothèses de travail personnelles, d'autre part, des connaissances acquises dans leur milieu de vie. Les premières se retrouvent chez tous les enfants, quel que soit leur milieu de vie, par contre les enfants des classes moyennes ou supérieures sont nettement favorisés pour les secondes, ayant, depuis leur petite enfance, la pratique des livres et la présence de lecteurs autour d'eux. Mais, dans les trois premières années de la vie, on ne voit aucune différence dans l'évolution des différents groupes d'enfants et ce n'est que vers la quatrième ou cinquième année que ces deux groupes divergent d'une manière tout à fait manifeste. Tous gardent jusque-là une très grande appétence pour l'écrit. On peut donc déjà voir là, à partir de quand les conditions de vie et d'environnement, les conditions matérielles et culturelles

jouent un rôle tout à fait déterminant sur le développement de l'enfant. Le petit enfant, quel que soit son milieu d'origine, ne manifeste aucun rejet pour la langue écrite, bien au contraire. Tant que l'enfant construit son langage et sa personnalité, il est curieux et avide d'échanges par ce biais, il montre une grande appétence pour cette langue. Quel dommage alors de ne pas utiliser et satisfaire cette curiosité du tout petit, quelle injustice de ne pas donner à tous les enfants avant cet âge ces livres envers lesquels ils ne manifestent pas encore les résistances que l'on rencontre chez l'adulte, et qui, tout au contraire, provoquent chez eux une intense activité. Ils les accueillent avec une curiosité en éveil ; ce n'est que plus tard qu'ils se conformeront à l'attitude qui prévaut chez leurs aînés, dans leur milieu et qu'ils manifesteront indifférence ou rejet à l'égard du livre. Une fois démontrée l'importance de cette familiarisation précoce de l'enfant avec le livre, encore faut-il savoir quels types de récit proposer, quelle communication établir.

Mettre chaque enfant au contact de la langue du récit

Donner des livres aux tout-petits n'est pas seulement les familiariser avec l'objet et ses usages. Par méconnaissance des rapports que l'enfant entretient avec le livre, on estime parfois que l'important est que l'enfant soit environné de livres, de journaux, d'écrits de toutes sortes et perçoive comment l'adulte les utilise pour en déduire ensuite quel profit il pourrait lui-même en tirer. Limiter la réflexion à ces données peut alors conduire à prescrire l'utilisation de tous types d'écrits, voire même à conseiller de préférence l'emploi d'écrits familiers pour l'enfant et son environnement : ceux qu'il est apparemment le plus susceptible de

comprendre, ceux qui mettent en scène sa vie quotidienne, ses problèmes et ceux de son entourage ou encore ceux qui font partie de son environnement immédiat. On en vient alors à recommander l'utilisation de magazines, de réclames publicitaires, de journaux plus que celle d'albums qui paraissent renvoyer l'enfant à une réalité qui n'est pas la sienne. Ces approches mettent aussi souvent l'accent sur l'importance de la communication verbale avec un enfant sans pour autant se soucier du contenu de cette communication. A la lumière des conclusions auxquelles aboutissent les expériences menées par l'association ACCES ¹, ces approches nous paraissent bien réductrices. S'il découle aussi des recherches menées par ACCES qu'une familiarisation précoce de l'enfant avec le livre facilite l'apprentissage de la lecture, elles démontrent que ce qui intéresse l'enfant est le contenu du livre. Loin de prescrire l'emploi de tous types d'écrits, elles nous incitent au contraire à exercer une particulière vigilance quant à la qualité de ce que l'on propose à l'enfant, à privilégier avant tout les récits et parmi ceux-là, les plus soignés tant par le choix du sujet que par la forme donnée à l'histoire racontée. La première observation sur laquelle reposent ces recherches est l'existence de deux types de langage, deux types de communication qui vont permettre à l'enfant quantité de jeux grâce auxquels il réalisera ses pré-apprentissages.

Langue factuelle et langue du récit

Deux types de langages sont proposés à l'enfant : la langue factuelle et la langue du récit.

¹ cf. les articles de DIATKINE et BONNAFE. Bbgr.47, 48, 51 et 52

Le langage factuel est lié au déroulement des actes : l'entourage de l'enfant accompagne les faits et gestes de sa vie avec des mots, selon un commentaire continu qui n'a ni début, ni fin. C'est l'expression immédiate des besoins et des exigences qui concernent l'enfant, un langage souvent répétitif dont les phrases incomplètes trouvent leur référent dans une situation concrète (hors du langage). Le langage factuel est un parler fluide, un langage plus ou moins précis, destiné à la communication immédiate dont tout enfant est environné sans que l'on puisse constater de différences notables selon le milieu auquel il appartient. Ce langage factuel sera qualifié d'incorrect par rapport à la norme du langage écrit lorsque l'enfant sera à même de le retranscrire. De façon peu rigoureuse, il est souvent désigné comme recouvrant la totalité du langage oral.

Le deuxième type de langage est le langage du récit et cet autre mode de la parole, que l'enfant repère très tôt, va le captiver. La langue du récit n'accompagne pas les événements. Elle les relate à distance en pouvant bouleverser leur déroulement. Elle sert à commenter des situations réelles ou imaginaires en opérant un déplacement dans l'espace et dans le temps : le début fait attendre la fin et entre les deux alternent à leur tour, selon un rythme artificiel, les éléments de l'histoire racontée. Le récit renvoie à un double déroulement du temps : le premier est celui des événements de l'histoire, le second est le temps du récit proprement dit. Une autre des caractéristiques de ce genre est l'autoréférence : le discours n'est pas interrompu, à l'inverse de celui de la langue factuelle, par un référent extérieur, il contient tous les mots et les référents liés à la situation. Les répétitions qu'il contient diffèrent des variations autour d'une situation propres au langage quotidien : elles ont elles aussi une cohérence interne et apparaissent comme un jeu, une poésie. La langue du récit est rigoureusement et solidement structurée : c'est un jeu de construction qui s'élève du sol au toit, du début à la fin. Les premières comptines, berceuses ou

historiettes, de tradition orale, comportent tous ces caractères fixes et parviennent très tôt à capter l'attention des enfants qui, tout petits, marquent, par leur attitude, un intérêt pour cette langue et la découverte qu'un temps nouveau existe, s'installe parallèlement au vécu quotidien. Cet intérêt pour une langue renouvelée, diversifiée, à la structure propice au déclenchement de l'imaginaire se poursuit sans relâche, de l'écoute des comptines jusqu'à la manipulation des pages des premiers albums.

La langue du récit : une communication spécifique

Dans les premières années de l'enfant, l'importance des activités ludiques partagées avec les personnes qui l'entourent est reconnue. Wallon, Piaget¹, les psychanalystes, tous l'ont souligné. Winnicott² fait du jeu la source de toute expérience créatrice et culturelle : "*Jouer, dit-il, signifie faire*". C'est pourquoi les moments de lecture-jeu précoces, dans un contexte de gratuité complète, sans finalité d'apprentissage immédiat prennent une telle importance. Ce sont les enfants qui n'ont pu avoir ce type de stimulations qui principalement connaîtront des difficultés d'apprentissage de la lecture. C'est le jeu entre la langue factuelle et la langue du récit, le jeu avec les rythmes du récit, ses retours en arrière, l'alternance de longues expositions et de la précipitation d'actions cachées ou montrées, qui sont constitutifs de l'acquisition du langage chez l'enfant et permettent le travail de l'imaginaire. Très tôt, l'enfant va jouer mentalement avec les refrains, les comptines, les historiettes surajoutées au commentaire parlé des actes quotidiens. Les comptines, transmises de génération en génération et d'usage universel, ces

¹ PIAGET.- La Construction du réel chez l'enfant. Bbgr.39

² WINNICOTT.- Jeu et réalité. Bbgr.45

premiers échanges langagiers, par leur forte structure, vont permettre à l'enfant d'ordonner, de lier ses pensées trop nombreuses et éparses, son trop d'exigences immédiates, son trop de plaisir. Dans ce premier temps de l'enfance, cette langue du récit, qui fait souvent référence au corps de l'enfant, apparaît d'ailleurs spontanément entre celui-ci et l'adulte comme un temps de plaisir désintéressé, ne répondant apparemment à aucune nécessité vitale ou relation affective particulière. En permettant le jeu, en permettant une négociation des fortes émotions intériorisées, en liant les pensées, en permettant d'expérimenter divers déroulements du temps (le temps du récit et le temps de l'histoire mais aussi le temps propre à l'enfant : temps du plaisir et celui différent de l'adulte : temps de la réalité), le mode du récit devance et structure un langage à venir.

Par sa structure particulière et son contenu, le récit, communication différée d'événements, est donc apte à permettre le jeu avec les mots, avec le temps, avec l'angoisse, à participer à la constitution d'un espace psychique intérieur pour l'imaginaire, là où s'exerceront la capacité de l'enfant à jouer en lui-même avec les situations et les personnes qui l'entourent, sa capacité à jouer seul dans sa pensée, lui permettant ainsi de devenir autonome. La forte charpente du récit permet à la personnalité des individus de s'établir, permet à l'enfant de structurer sa pensée, ses émotions et ses pulsions. Le portrait de Mauricette G. proposé par Claudie Tabet et Bernard Gillardin ¹ en est un exemple : *" Pour Mauricette G., et ceci est peu fréquent dans nos expériences, c'est par la répétition du travail de structuration de la phrase qu'elle a commencé à prendre de la distance. Le processus positif s'est renforcé par le travail régulier de découpage,*

¹ GILLARDIN et TABET.- Retour à la lecture. Bbgr.22

retrait, ajout, ... bref de manipulation des groupes fonctionnels. Une façon pour elle de "reconstituer un puzzle", de mettre de l'ordre, de bâtir, à partir de mots, quelque chose de plus solide, de plus cohérent. Elle mettait une énergie toute particulière dans la constitution des phrases...". L'enfant va très vite repérer l'importance de ces deux aspects du langage et ce double monnayage du temps auquel ils aboutissent. Il y sera d'ailleurs constamment confronté. Bientôt, on lui demandera à la fois de jouer avec les textes écrits, d'utiliser le langage en toute gratuité et d'être performant et sérieux vis-à-vis de ces textes pour satisfaire aux exigences de l'adaptation à la vie scolaire. Une contradiction qu'il ne parviendra pas à surmonter s'il n'a pas pu, tout à loisir, jouer avec la langue. Pour disposer d'une bonne pratique du langage, il faut avoir eu la possibilité, au moment de l'acquisition et de la stabilisation du langage oral, de jouer avec les mots, les rythmes, les représentations ; avoir eu accès à la fois à la langue factuelle et à celle du récit : il faut avoir aussi découvert le plaisir du texte, éprouvé le plaisir d'imaginer, car jouer avec le récit permet de structurer la pensée et le langage.

Le livre : support du récit

Le récit peut être oral ou écrit. Les contes, les comptines, les fables, les historiettes appartiennent à la tradition orale et ne sont retranscrits que depuis peu de temps. Mais il n'est pas de langage du récit sans un support institutionnalisé et concret. Ce support concret était, à l'origine, essentiellement représenté par des personnes, les conteurs qui joignaient à la parole gestes, mimiques, regard, s'appuyaient sur un rythme, une mélodie. Dans les civilisations dites orales, ces supports concrets répondent à des critères précis : les individus sur lesquels repose la transmission sont définis par des codifications sociales et

concrètes très précises : le conteur, le griot, le commentateur des textes sacrés, les femmes qui sont seules à être autorisées à raconter le soir certains contes merveilleux respectent tous des règles strictes. Toute transgression de la norme est assortie d'exclusion de la communauté. Les repérages de la langue du récit restent un soubassement essentiel de la collectivité. Dans la période contemporaine, ce sont les livres qui sont les véhicules concrets, les supports de ces liens. Pour le petit enfant, le lecteur d'un livre et le conteur ont un rôle comparable : le lecteur est accompagné du livre, objet proche du jouet, mais dont l'enfant repère vite la spécificité. Présenter des livres au tout petit répond au même mouvement que lui raconter des histoires réelles ou imaginées. C'est un moment pendant lequel il modifie son attention, réceptif aux intonations particulières du lecteur et à sa disponibilité.

Mais dans le même temps qu'il écoute, le petit contemple des images et des lettres. A côté du visage maternel; de son propre corps, il repère les représentations concrétisées de ses premières images mentales qui l'introduisent alors à un nouveau jeu : se livrer aux combinaisons infinies que permettent les formes plurielles des représentations. Quelles complexités prennent place dans ces moments privilégiés de lecture ! L'image contenue dans le livre est bel et bien une représentation de représentation reconnue comme telle et susceptible de provoquer des constructions dans la pensée de l'enfant que la seule mémoire (se rappeler ou désirer revoir) de l'objet, de l'animal ou de la personne ne provoque pas d'elle-même. En même temps, ce qui passionne l'enfant ce n'est pas une approche scientifique de la représentation, mais son caractère anthropomorphique : l'image symbolise (souvent) l'être humain et déjà elle situe l'enfant dans un déroulement temporel. Sans cesse l'enfant associe dans son esprit l'histoire entendue aux signes

qui figurent sur les pages, aux dessins et aux lettres et il trouve là un support pour échaffauder toutes ses hypothèses sur le sens de l'écrit.

Au moment où l'enfant se constitue en sujet, cette période d'intense conquête intellectuelle qui le mène à l'autonomisation, ce temps du "non", du "moi-je" où s'élaborent les premiers rudiments du langage et de la pensée, où les autres deviennent bien différenciés, cette histoire contenue dans le livre permet à l'enfant de s'assurer de la permanence sécurisante de son environnement. Dès l'âge de six mois, s'endormir devient, pour l'enfant qui s'est constitué en sujet distinct de sa mère, séparation, perte d'objet, expérience préfigurant la mort. Il a alors souvent besoin de l'aide des grandes personnes qui organisent avec lui des rituels d'endormissement, qui commencent à lui raconter des histoires afin qu'il s'endorme. Le thème en est souvent une transposition de la présence à laquelle il va falloir renoncer, ce qui nécessite un certain choix des personnages et de l'action, une constance du récit. Souvent l'enfant ne supporte pas que l'histoire se modifie, la certitude de connaître le dénouement contenant la garantie, qu'après la nuit passée, tout le monde se retrouvera. Parfois il ne faut changer ni un mot, ni une inflexion de voix, maintenir une constance qui rappelle la constance de l'objet transitionnel décrit par Winnicott et qui est un prélude à l'invariance du texte écrit et aux "reprises" des contes. L'enfant peut même exiger dormir avec cette histoire, garder le livre près de lui. L'histoire du livre est toujours identique, les mêmes images et les mêmes signes reviennent toujours dans le même ordre : le plaisir éprouvé reste aussi vif car l'histoire devient différente selon ce que l'enfant a vécu au cours de la journée, tout en demeurant "connue" ce qui est un garant de continuité.

Le jeu avec la crainte de la séparation est moins lourd, moins chargé d'angoisse dès lors que l'enfant sait que l'histoire racontée au moment de la tombée de la nuit pourra être reprise et contée indéfiniment, à n'importe quel moment. L'histoire du livre permet de jouer avec l'absence ou toute autre situation diversement ressentie. Elle s'étend au vaste monde, au temps passé et à venir, elle plonge dans les conflits les plus actuels ou les plus personnels, dans les vestiges du propre passé déjà inconscient de l'enfant. Le moment du récit impose une tranquillité intérieure : l'enfant n'a plus alors besoin de s'assurer de la présence de l'adulte, il a la certitude qu'il pourra le retrouver dès qu'il en sentira le besoin. Lors de la lecture d'une histoire, l'enfant et l'adulte s'oublient l'un l'autre tout en se gardant présents dans leurs pensées. L'enfant doit éprouver cela pour plus tard, s'accepter seul, pouvoir vivre des moments de peine ou de grand amour sans être constamment obsédé par l'autre. Mais écouter une histoire c'est avoir suffisamment confiance en soi et en ses propres constructions imaginaires pour se laisser pénétrer par l'histoire que l'autre propose. C'est pourquoi une histoire et son contenu, pour pouvoir être acceptés, doivent être portés par une forme plaisante et bien construite.

Le conte merveilleux, modèle le plus achevé de la construction linéaire d'un récit avec ses enchaînements immuables de thèmes strictement établis ¹, offre un contenu proche des représentations intériorisées de l'enfant. Bettelheim a largement développé cette thèse dans ses travaux ². Les fantasmes d'oralité (ogre), les situations qui s'opposent, la violence ambivalente, l'alternance des délices et de la cruauté, l'imagination sur l'enfantement, la sexualité, le désir de partir au loin, la

¹ PROPP.- Morphologie du conte. Bbgr.43

² BETTELHEIM.- La Psychanalyse des contes de fées. Bbgr.31

crainte d'être perdu, abandonné, seul, puis la joie des retrouvailles appartiennent à l'univers de l'enfant. Mais ici, le "Il était une fois" ouvre sur un monde surnaturel où le temps et l'espace du commun n'ont plus cours, où le quotidien n'a pas droit de cité. Par son contenu et aussi par le jeu subtil des distributions de rôle entre le conteur, le narrateur, l'enfant qui écoute et qui partage les secrets du narrateur auxquels les protagonistes du drame n'ont pas accès, le conte permet à l'enfant quantité de jeux grâce auxquels il peut acquérir une liberté suffisante pour mieux se dégager de ses conflits intérieurs ; le conte permet à l'enfant de se reconnaître dans l'espace de ses propres rêveries sans jamais se sentir en danger.

Ce livre d'histoire qui apprend à l'enfant à monnayer le temps, le temps de l'histoire et le temps du récit, le temps du rêve et celui de la réalité lui apprend aussi à palper le temps qui passe, à accepter l'attente. L'apparition et la disparition des feuillets successifs, le temps des pages qu'on tourne rythmant la durée de l'histoire lue, sont une première représentation du temps qui passe. Au gré du feuilletage, page après page, le récit se déroule, mais il faut attendre, pour le comprendre dans sa totalité. La comptine dite de "randonnée", par exemple, suppose pour qu'on la comprenne, que l'on garde en mémoire son début... mais, heureusement, elle contient des repères qui permettent à l'enfant de s'évader au cours du récit. Dans la langue qui apprend l'attente à l'enfant chaque élément est important.

L'enfant feuillette les pages, s'arrête sur le graphisme attentif aux couleurs et aux formes, écoute l'histoire lue ou l'image commentée car le récit peut tout autant figurer dans l'illustration que dans le texte (seule diffère alors la tâche du lecteur). Il peut aussi s'inscrire sur un autre support que le livre : les films, les

disques, les cassettes pour enfants véhiculent aussi cette langue. Mais le livre permet que s'établisse une communication tout à fait particulière entre l'enfant et l'adulte et par sa forme même il est un gage de pérennité.

Si la forme du livre n'a pas changé depuis des siècles, ce n'est pas seulement parce que cet objet est un outil de pouvoir, le bloc monolithique de la culture dominante ; c'est aussi parce que cette forme ne doit rien au hasard. Reprenons les travaux d'Yvonne Johannot¹ : s'ils mettent en évidence la remise en cause des aspects symboliques du livre, ils insistent également sur la spécificité de cet objet en tant que lieu où s'organise le désordre de nos émotions, en tant que lieu où l'abstraction de nos réflexions devient tangible, visible. Le livre est la demeure de la pensée. Une demeure à l'architecture solide, faite de colonnes et de pavés, une demeure en forme de brique prête à s'assembler avec d'autres pour édifier les murs de nos bibliothèques. Le livre est l'abri d'un texte agencé de manière fort rigoureuse, où rien n'est laissé au hasard, où rien n'est douteux : rectangles du texte, marges d'égales dimensions, contraste de la lettre noire sur le papier blanc, succession des pages font du livre un lieu d'ordre et de négation du chaos, de l'arbitraire et du délire, un lieu rassurant qui permet à autrui d'enranger des informations dans un rapport hiérarchisé, de construire à son tour sa pensée, de trouver une réponse à ses questions les plus profondes. Tourner la page, n'est pas un geste anodin : c'est là le temps qui se déroule, jusqu'à la fin, jusqu'à la mort. Mais à l'inverse de la vie, le livre permet ce retour en arrière, ce recommencement. Grâce à la pérennité d'une matière inerte, apte à résister aux aléas du temps, la pensée et la parole de l'homme sont immortalisées. On comprend mieux alors que le

¹ JOHANNOT.- Tourner la page. Bbgr.8

livre soit un lieu d'investissement intense, les raisons de l'anthropomorphisme de la terminologie qui le décrit : le livre, pour l'auteur comme pour le lecteur qui s'y projette, est une partie de lui-même tout en étant l'autre aussi.

Familiariser l'enfant avec le livre dès son plus jeune âge n'est pas seulement le faire entrer le plus rapidement possible dans le monde de la culture lettrée en lui montrant ses supports et leurs usages, c'est le faire entrer au coeur du livre, de l'écrit, du récit et c'est ainsi lui donner des armes pour construire sa personnalité. C'est l'autoriser à acquérir l'autonomie, la capacité de se dénommer lui-même et de dénommer les autres ; c'est lui permettre de maîtriser le langage, les signes, les symboles et les codes ; c'est lui donner l'occasion d'exercer ses capacités d'abstraction, ses rapports avec l'espace et le temps ; d'éprouver, en toute liberté, tous ces talents que requierrera, plus tard, l'apprentissage de la lecture. Aucune restitution, aucune évaluation de ce que l'enfant a saisi ne doivent être tentées pendant ces moments de sensibilisation, qui ne doivent en rien être confondus avec un apprentissage précoce. Même si la fréquentation des livres permet, à certains enfants, d'apprendre à lire plus tôt et sans difficultés ¹, ce n'est généralement que vers six ou sept ans que l'enfant aura acquis les aptitudes intellectuelles, psychologiques et motrices suffisantes pour aborder un tel apprentissage. Lui inculquer avant ce moment des notions de déchiffrage, même rudimentaires, ne saurait relever que du dressage et se ferait au détriment d'autre chose.

¹ CLARK.- Young fluent readers. Bbgr.35

Mais, si jusque vers cinq ans, tous les enfants font preuve d'une grande appétence pour cette langue du récit, nous allons voir que tous n'y ont pas également accès.

Compenser l'inégale répartition du récit

L'exclusion culturelle commence dès le plus jeune âge. Un nombre croissant d'enfants est privé du commerce avec la langue du récit du fait de leurs conditions de vie. Ils ne sont pas handicapés, ils n'appartiennent pas à une sous-culture, ils sont simplement victimes des conditions d'existence de leur famille et cette situation va s'aggraver des conséquences psychologiques de l'échec scolaire. Lorsqu'on sait que l'apprentissage, pour tout individu, ne passe que par l'interaction et pour le tout-petit par l'interaction avec des personnes qui lui sont proches, on ne peut tenter de dessiner les contours d'une politique de prévention de l'illettrisme sans s'être fait, au préalable, une claire idée de ces questions.

Distribution du récit dans la société actuelle

Examinons d'abord le langage utilisé dans le milieu familial. Ce langage ne dépend pas seulement de la bonne ou mauvaise volonté des parents mais aussi d'un contexte social, culturel, idéologique ou éthique. Le langage utilisé avec les enfants est souvent un langage utilitaire, marqué par l'empreinte de l'idéologie, prête à privilégier ce qui est immédiatement rentable, véhiculée par la société actuelle : il ne faut pas parler pour ne rien dire, il faut aller à l'essentiel, ne donner à l'enfant

que des apports immédiatement utilisables. On constate d'ailleurs les mêmes tendances dans le choix des livres effectués par l'adulte à l'intention des enfants qui commencent à parler : ils préfèrent alors souvent l'imagier à l'album. Le langage de fantaisie, le langage du jeu, le langage du temps perdu est oublié : le langage est maintenant celui du temps nécessairement utile. Pourtant, la parole la plus intéressante, celle qui envahit l'enfant, celle qui parvient le mieux à construire ce socle à partir duquel l'enfant soutiendra un vrai désir de savoir, de grandir est, nous l'avons vu, le langage du temps perdu, le langage du récit. L'enfant risque donc d'être assigné, d'être enfermé dans un langage utilitaire, qui sera du même coup, parfois, un langage faisant du jeu, de l'expression libre et personnelle, de la curiosité un interdit. Un rejet que l'enfant peut intégrer en se positionnant dans une attitude de renoncement, ou dans une attitude de réduction de ses échanges verbaux personnels. Les sociétés traditionnelles comportaient en leur sein des réseaux de communication, véhiculant les mythes, les histoires, les contes, les traditions, cette base culturelle que nous ne connaissons plus aujourd'hui qu'à travers le livre, par son intermédiaire. Il y avait là des effets de parole beaucoup plus importants et beaucoup plus variés. La culture familiale de la famille élargie constituait une microculture qui avait une fonction très précise : une fonction identificatoire. L'enfant pouvait s'identifier dès qu'il entrait en rapport avec cette microculture, il y trouvait une enveloppe culturelle où résidaient toutes les médiations nécessaires pour accéder, plus tard, à l'école, à la culture en général. Cette première couche, qu'était autrefois la microculture de la famille élargie, a disparu. La structure sociale de la famille éclatée ne permet plus à l'enfant de profiter de cet apport. La société urbaine et lettrée a détruit le noyau microculturel essentiel à l'individu grâce auquel tout un patrimoine mythique, mythologique, folklorique, historique était véhiculé

dans toutes les couches de la population, avec différents degrés, bien-sûr, mais toute une strate originelle existait sans doute pour chaque individu.

Les familles plus aisées arrivent plus facilement, aujourd'hui, à recréer des situations microculturelles que les familles de travailleurs. Une jeune-fille au pair pour garder les enfants, par exemple, apporte une langue, raconte des histoires, propose une relation interindividuelle. Dans les familles en difficulté, prises dans les rets des problèmes quotidiens, les enfants reçoivent inégalement ou de façon conflictuelle ces deux langages. Nous verrons en effet, plus loin, toute l'importance que prend la concordance de vue des différents éducateurs de l'enfant, ou du moins, leur respect mutuel pour les apports de chacun d'eux. Vers la fin de la première année, les adultes, alors moins stimulés par le babil du petit, par ce stock de sens élémentaires que possède le bébé au premier stade de sa vie et qu'il perd après six mois, au moment où commence pour lui l'apprentissage du langage, les adultes racontent moins d'histoires aux enfants dans les milieux culturels moins favorisés. Ils pensent alors, face à ses non réactions, que le bébé "ne comprend pas" et qu'il est donc inutile de lui présenter ces textes, ou encore, désireux de voir l'enfant accéder au langage, ils ne lui répondent plus qu'en termes utiles et lui interdisent ainsi, involontairement, l'accès au savoir.

Des interdits interviennent dans la possibilité de saisir un livre et de commencer à considérer que l'on peut faire quelque chose avec ce livre sans y avoir été autorisé auparavant. L'échec scolaire est un avatar dans le mouvement du désir de savoir inscrit, comme le désir de grandir, dans le développement des pulsions de l'enfant. Nous avons vu que plus les enfants sont jeunes, plus il y a un désir de savoir, une avidité. Peu à peu, comme celà se passe pour les pulsions

sexuelles, il y a des interdits. L'échec scolaire est analogue à l'inhibition sexuelle : c'est une pesée trop forte des interdits. Le désir de savoir conduit l'enfant vers deux activités fondamentales pour lui, liées au plaisir : l'activité de penser, d'élaborer et l'activité d'entrer dans les codes : le code du langage, très vite, puis le code de la lecture et de l'écriture. Qu'est-ce qui va permettre de signifier à un enfant que rien n'est interdit pour lui ? La capacité d'être en rapport le plus tôt possible et le plus librement possible avec des objets culturels significatifs : des livres, des images ; la capacité de se rendre compte que le livre n'est pas définitivement clos, que l'on peut ouvrir la boîte-livre, et que celle-ci révèle alors ses richesses. Il faut montrer à l'enfant que ces traces sur le papier ont une fonction, un peu mystérieuse mais qui doit être formidable, puisqu'à partir de là, quelqu'un lit et donne à entendre quelque chose de très fondamental, quelque chose de la vie, de la mort, des questions que se posent les enfants en tant qu'êtres humains. La lecture faite aux enfants est la meilleure façon pour que les interdits qui risquent de se mettre en place pour des raisons très diverses, soient combattus ; on s'efforcera également de la présenter comme une activité autorisée, qui peut avoir lieu autant de fois qu'on le désire.

Nécessité de la médiation de l'adulte et de l'interaction sociale

Il est donc indispensable que l'enfant puisse rencontrer, dans ses milieux de vie, des livres dont la forme et le contenu sont susceptibles de lui donner accès à cette langue du récit. Leur manipulation, plus ou moins importante selon les milieux et les cultures, expliquerait en grande partie les différences enregistrées quant à la facilité avec laquelle l'enfant abordera, plus tard, l'apprentissage de la lecture, quant à la succession plus ou moins rapide des stades de son développement intellectuel.

L'enfant fait de nombreuses acquisitions pratiques en regardant agir les autres. L'imitation donne lieu à de nombreux jeux et influence la progression des capacités intellectuelles de l'enfant. Il est donc important qu'il puisse, à un moment ou à un autre, rencontrer, à l'intérieur ou à l'extérieur de son milieu familial, un modèle, un adulte aimé lisant, auquel il va s'identifier. Mais ce n'est qu'une fois raconté que le livre est approprié par l'enfant. La lecture faite aux enfants est un temps d'initiation, qui doit être mené par un adulte compétent, prêt à ne pas faire intrusion dans la vie de son auditeur et à autoriser ses désirs.

Les belles histoires et les beaux livres sont les objets culturels qui permettent le plus d'expériences partagées, l'interaction la plus forte entre l'enfant et l'adulte, cette interaction déterminante au cours de tout apprentissage, mais tout particulièrement au cours de l'apprentissage de la langue et de son corollaire : l'apprentissage de la lecture. Mais ces échanges ne sont pas clairement formulés. Pendant qu'il conte, l'adulte est dans ce temps particulier, ce rapport spécial au quotidien propre à l'enfance, dont il perçoit les vestiges qui resurgissent grâce à la médiation du livre. Il est proche de ce monde obscur dans lequel évolue son auditeur qu'il peut enfin accueillir dans sa rêverie, pour mettre en scène une sorte de jeu. Pendant que l'adulte conte, l'enfant s'identifie au héros de l'histoire, organise ses pensées autour de la structure du texte. L'un et l'autre, dans un mouvement contraire, se rapprochent.

Mais faire la lecture aux tout-petits n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Les a priori des adultes pesant sur l'enfance sont nombreux et tenaces. Il leur est encore difficile de rester à l'écoute, d'accéder aux demandes de l'enfant sans

chercher à satisfaire leurs propres préoccupations qui, chacun le sait, sont multiples lorsqu'il s'agit de l'accès au savoir et à la culture. Il est difficile d'admettre que les enfants doivent avoir la liberté de manipuler les albums et de faire leurs choix. Le petit enfant est bien irrespectueux de cet objet sur lequel pèsent tant de projections. Il le mord, le déchire, froisse les pages ou y dessine et l'on hésite à les laisser entre ses mains. De plus, les adultes croient souvent mieux connaître que l'enfant lui-même ce qui lui est adapté, ils pensent souvent que ce qui convient le mieux à l'enfant est ce dont il peut avoir la maîtrise. Pour apprécier les capacités de l'enfant, on ne doit pourtant pas seulement tenir compte de ce qu'il comprend et réalise seul, mais aussi de ce qu'il saisit s'il est aidé. C'est d'abord en coordonnant ses actions avec celles des autres que l'enfant acquiert la maîtrise individualisée du savoir. Les histoires longues, les récits des albums paraissent trop complexes pour de si jeunes personnes, auxquelles on ne proposera souvent que des ouvrages didactiques, aux illustrations simples et vives, de préférence sans texte. Alors que les éditeurs permettent à des auteurs et des graphistes contemporains de s'exprimer à travers des albums souvent très appréciés des enfants, les parents, les enseignants leur préfèrent de loin des productions plus sobres, plus tendres, plus proches de ce qu'eux-mêmes ont connu et de ce qu'ils maîtrisent. Apparemment banal, ce point est délicat car il restreint la liberté de choix de l'enfant qui ne formule évidemment pas d'appréciations en rapport avec ce qu'on lui raconte, pas plus qu'il n'exprime ce qu'il en retient. En dehors du plaisir qu'il manifeste, mais, nous allons le voir, qu'il n'est pas toujours facile de percevoir, l'enfant garde jalousement, du moins dans l'instant, ses impressions pour lui seul. La lecture faite aux enfants peut paraître relever plus du don que de l'échange et décourage parfois les personnes les plus expertes.

D'autant plus facilement que l'attention de l'enfant est capricieuse et presque impossible à évaluer : un enfant apparemment distrait et remuant peut avoir une écoute plus fidèle qu'un autre enfant paraissant plus sage et réceptif, fixant le visage ou les lèvres du conteur. Ce dernier est peut-être captivé par tout autre chose que l'histoire : on ignore où le mènent ses rêveries. La lecture du livre est pour l'enfant une musique, une ambiance dans laquelle il pique ce qu'il veut, dont l'écoute entrecoupée ne requiert pas obligatoirement l'immobilité et l'assiduité. L'enfant ne peut souvent admettre et supporter que de façon active (en bougeant, en s'affairant à autre chose) l'émotion et la tension que provoque en lui le contenu de ces histoires. Ces comportements sont très déconcertants pour l'adulte habitué au calme et à l'impassibilité du lecteur, prêt à conclure hâtivement qu'il s'agit là d'une manifestation de désintérêt.

Faire la lecture aux tout-petits se heurte, comme on le voit, à de nombreuses résistances que seuls le respect de l'enfant, la foi en ses capacités et la connaissance de ses réactions peuvent vaincre. Pour surmonter ces difficultés, il peut être intéressant de mettre des livres à la portée de petits enfants mêlés à des enfants plus grands (en évitant toutefois de ne répondre qu'à la demande explicite des aînés). Le mélange d'enfants de tous âges n'a d'ailleurs pas que ce seul intérêt. L'opposition, la confrontation de points de vue, les observations réciproques permettent à l'enfant de structurer sa pensée : c'est en cherchant à comprendre le pourquoi de l'avis des autres, les raisons d'un éventuel désaccord, de manifestations d'intérêt différentes que l'enfant progresse. L'intelligence de l'enfant se développe davantage lorsqu'il rencontre régulièrement des situations qui lui offrent le choix entre plusieurs conduites possibles. Au cours de la lecture, l'enfant

plus grand donne des informations, pose des questions, fait des suggestions qu'enregistre le plus petit dont le plaisir manifeste fascine les aînés.

Une expérience intéressante a été tentée par l'association ACCES. Il a été demandé à des adolescents, confrontés à des difficultés de lecture et d'écriture, de lire des textes à des tout petits. Les conclusions de cette expérience sont tout à fait probantes : cette responsabilité et cette nouvelle rencontre avec le récit a permis aux jeunes gens de renégocier leurs rapports à l'écrit.

Après ces premières remarques, on pourrait penser qu'inciter des spécialistes à lire publiquement des histoires dans des lieux fréquentés par l'enfant (des crèches, des haltes garderies, des écoles, des bibliothèques), de préférence en présence d'enfants plus grands, suffirait à prévenir l'illettrisme. Mais tous les très jeunes enfants ne fréquentent pas un lieu collectif avant leur entrée à l'école maternelle. Les crèches collectives et les crèches familiales, qui regroupent régulièrement les assistantes maternelles pour leur offrir une formation sanitaire, pédagogique et culturelle, ne sont pas les modes de garde les plus répandus en France. Les tout-petits sont souvent confiés à des assistantes maternelles isolées ou restent sous la garde de leurs parents. Ceux-ci ne bénéficieraient donc pas de ces temps de lecture. Mais même pour les premiers le problème n'est pas si simple. Il est en effet indispensable que l'enfant saisisse le sens et la complémentarité des interventions de ses différents éducateurs. Des apports antagonistes, vécus de façon conflictuelle, peuvent être une cause essentielle de blocage. Certains troubles de l'intelligence sont expliqués par le fait que le milieu familial est méprisé ou condamné par les autres éducateurs ou que ces deux mondes se rejettent mutuellement. Or souvent, trop souvent, l'enfant doit évoluer dans un espace socio-éducatif morcelé, un environnement éclaté, incohérent, rempli de discontinuités

brutales et bizarres, qui risque de gravement affecter sa dynamique intellectuelle. On ne peut donc espérer influencer favorablement les comportements et les compétences de l'enfant sans agir sur ses modalités de passage d'un milieu à un autre, sans établir de communication, de connivence entre ses divers éducateurs, dont ses parents. Chercher à sensibiliser les enfants au livre sans impliquer les parents est voué à l'échec. On ne peut espérer sensibiliser durablement les enfants à l'écrit sans être parvenu à persuader leurs différents milieux de vie et particulièrement leur milieu familial à l'importance de ce travail, sans être parvenu à les y engager. Toute action en direction de la petite enfance menée sans l'adhésion et le support du milieu le plus familier de l'enfant serait inopérante voire même hasardeuse.

Permettre aux enfants d'avoir accès très tôt à la langue du récit, aborder l'illettrisme sous l'angle de la prévention renvoie à un problème plus général : celui des rapports que les adultes entretiennent avec l'écrit et transmettent à leurs enfants. Problème qui se complique d'ailleurs de la question de la relation, plus ou moins tolérante, établie avec l'enfant : nous avons vu que les écueils affleurent, ne menaçant pas les seuls milieux non-lecteurs. Néanmoins des solutions existent car la relation d'une mère, d'un père avec son enfant est généralement telle, que le plaisir de ces moments de conte partagés emporte beaucoup de résistances, comme le désir d'être utile à son enfant, souvent cité comme un motif puissant de retour à la lecture.

Bibliothèques et prévention de l'illettrisme

Quelle est donc la position des bibliothèques face à ces thèses ?

Les bibliothèques sont les lieux dans lesquels on trouve le plus d'albums, le choix le plus varié, le fonds le plus propice à offrir à l'enfant comme à l'adulte des livres aptes à répondre à leurs attentes, à leurs désirs du moment. De nombreux éléments interviennent, on a pu le voir, dans la détermination du choix d'un livre. Chaque adulte, chaque enfant a ses propres critères, difficilement cernables. Seule une variété suffisante, introduite dans les ouvrages proposés, peut répondre à ces attentes. Il est également important que l'enfant puisse découvrir, au fil des jours, la diversité des situations, des points de vue, des choses, des lieux et des gens dont le livre rend compte. Il vaut certes mieux permettre aux enfants d'accéder à cette riche réserve d'écrits dont disposent les bibliothèques, plutôt qu'inciter chaque crèche, chaque centre de loisir, chaque école à créer son petit fonds de livre, qui restera le plus souvent inanimé et aura, faute de moyens, bien du mal à s'accroître (l'exemple des bibliothèques centres documentaires (B.C.D.) est là pour en attester).

C'est ce chemin que suivent les bibliothèques enfantines en offrant leurs services aux structures d'accueil de la petite enfance et à celles qui ont en charge le temps scolaire ou extra-scolaire. Contrairement aux animations offertes traditionnellement par les bibliothèques aux tout-petits conduits par leurs parents, qui ne relèvent pas de la lutte contre l'illettrisme, ce travail de partenariat avec les services pré-cités peut effectivement être considéré comme une action de prévention. Prévenir l'illettrisme, c'est offrir des temps de lecture aux enfants qui en sont privés et les faire bénéficier d'un abord pluriel, d'apports différents qui ne

peuvent être que profitables à son développement , à condition toutefois que chacun de ces éducateurs sache estimer la compétence des autres. En découvrant la bibliothèque, l'enfant pourra non seulement rencontrer les récits les plus susceptibles de l'intéresser, mais aussi des spécialistes du livre, qui connaissent l'importance du conte, des albums, des histoires racontées. Les bibliothécaires savent reconnaître dans la masse des livres édités les plus construits, les plus proches des questions essentielles que se pose l'enfant, ceux qui présentent les plus grandes qualités littéraires, esthétiques ou graphiques. Ils ont depuis longtemps abandonné toute notion de niveau, de simplicité prétendument adaptée à telle ou telle tranche d'âge, et permettent à l'enfant d'effectuer, en toute liberté, le choix du texte qui lui sera lu et qu'il pourra emporter. Pratiquant depuis longtemps ces moments de lecture, ces heures du conte, les bibliothécaires ne se laissent plus troubler ou décourager par l'attention fugace de l'enfant. Ils ont pu constater que celui-ci perçoit malgré tout la continuité du fil de l'histoire et en tire de grandes joies, sans pour autant éprouver le besoin de s'installer et de manifester son écoute par un silence attentif. L'enfant peut être aux aguets de l'histoire racontée par l'adulte sans rien en montrer, et les bibliothécaires témoignent que le seul remède à un éventuel découragement est simple : il réside dans le propre plaisir de l'adulte à communiquer ainsi avec l'enfant, à raconter une histoire, cette histoire-là plutôt qu'une autre.

Les bibliothécaires ont appris à respecter ce dialogue du petit enfant avec les livres, cette activité secrète, parfois difficile à satisfaire, car elle échappe au regard d'autrui. Ils savent attendre, donner en toute gratuité ces moments de lecture, sans forcer l'enfant à rendre compte, par le dessin ou la parole, de ce que l'histoire lui a apporté. Ici, l'enfant n'est pas en apprentissage, il prend du plaisir, il joue comme il l'entend avec les livres qu'il a choisis. S'il vient à la bibliothèque, l'enfant pourra

aussi y rencontrer d'autres enfants de tous âges, de tous niveaux dans leurs rapports à l'écrit.

Les bibliothèques sont actuellement les seules institutions à offrir ces conditions d'approche de l'écrit, et les bibliothécaires, ces spécialistes du livre, ont une bonne maîtrise des méthodes employées par l'enfant pour s'approprier l'écrit. A eux donc de partager leurs connaissances, d'expliquer leur démarche, de transmettre leur plaisir et leurs hésitations, de rassurer, de conforter, d'inciter les adultes les plus proches de l'enfant à raconter des histoires. Prévenir l'illettrisme, c'est travailler avec les structures d'accueil de la petite enfance, les inciter à se rendre à la bibliothèque, effectuer dans leurs locaux des temps de lecture, y déposer des albums en nombre, que l'on renouvelle fréquemment ; mais c'est aussi vaincre les premières réactions, souvent hostiles ou de dérision observées dans tous les milieux face à ces pratiques ; rassurer, accompagner les adultes dans ce travail difficile ; divulguer ces notions de prévention dans leur globalité. Cette formation est également une tâche à laquelle les bibliothécaires sont habitués, de laquelle ils sont spécialistes. Ces pédagogues savent que c'est en partant de ce qui est connu et déjà pratiqué que l'on peut révéler à son auditoire ce qu'il ignore encore ; ils savent que le récit prend encore des formes orales, bien qu'il soit essentiellement inscrit dans les livres. Ils raviveront les comptines oubliées pour mettre en évidence ce plaisir du partage du texte avec l'enfant ; ils toléreront des albums imparfaits mais nécessaires à l'adhésion de l'adulte à ce projet. Le premier mouvement de l'adulte est de faire partager à l'enfant ce qu'il a lui-même connu et aimé : ces premiers albums vieillissent et souvent moralisateurs. Les rejeter sans rémission serait privilégier la qualité du livre au détriment de cette interaction indispensable entre l'enfant et l'adulte. Sans renoncer à cette notion essentielle de qualité, il convient avant tout de

convaincre et de rassurer, donc de se servir d'outils dont l'adulte à la maîtrise. Ces comptines, ces premiers albums peuvent tout autant prouver l'importance du récit, son écho dans l'enfance, que le meilleur des livres. Mieux parfois, car connus des adultes, ils leur rappellent des souvenirs et inscrivent les données théoriques dans le vécu de chacun.

Les rejeter serait faire une fois encore apparaître la lecture comme une affaire de spécialistes sans lien avec le quotidien. On a pu voir, en étudiant les problèmes qui se posent à l'institution scolaire, que confier toute la tâche d'éducation à des spécialistes conduit au désengagement des adultes les plus proches de l'enfant, lesquels ne s'estimant pas des interlocuteurs capables, démissionnent. Toute leur confiance est détruite, cette confiance si nécessaire lorsqu'il s'agit du livre, d'un objet suspect qui peut être en rupture totale avec la culture d'origine. Or, le rôle de ces spécialistes du livre est de banaliser l'histoire racontée, de la faire entrer dans le rythme des jours, d'ouvrir aux éducateurs directs de l'enfant le chemin des bibliothèques.

C'est ce à quoi ils s'emploient dans ces stages de formation, dans ces moments d'animation qui, bien que différemment menés, sont des actions dans lesquelles les bibliothécaires sont experts. Cette aisance les engage à accepter cette nécessaire reconnaissance des habitudes et des goûts de l'autre, d'autant plus facilement qu'ils savent maintenant qu'ils n'ont pas à y perdre leurs propres critères de choix. La qualité du livre importe, et c'est à eux aussi qu'incombera ensuite la tâche de guider vers les meilleurs livres, l'enfant et ses proches.

Seulement, nous l'avons dit, beaucoup d'enfants, beaucoup de familles ne pourront être touchées par ces actions que si l'on se transporte sur leurs lieux de vie ou de passage, dans des endroits normalement destinés ni à l'animation culturelle, ni à l'enseignement. Des animations réalisées dans les centres de protection maternelle et infantile, dans des bibliothèques de rue, dans des cours d'H.L.M. ou dans des jardins publics peuvent toucher cette population dispersée. Mais si l'on veut réellement prévenir l'illettrisme, il faut les reproduire en de nombreux endroits et leur assurer une fréquence régulière. On voit mal comment les effectifs actuels des bibliothèques pourraient y suffire. Indispensables dans une politique de prévention de l'illettrisme, elles ne peuvent pourtant à elles-seules couvrir tout le terrain. C'est souvent en termes de partenariat qu'il leur faudra aborder le problème car leur marge de manoeuvre est étroite. En collaborant avec les structures officielles de lutte contre l'illettrisme et en se proposant aux autres acteurs institutionnels ou associatifs, professionnels ou bénévoles, comme points d'appui ou lieux ressources, les bibliothèques pourront alors compléter leur action, persuader leurs partenaires de l'importance de la prévention et apprécier toute la mesure de l'illettrisme.

En s'engageant dans des actions de prévention de l'illettrisme, les bibliothèques persistent dans leurs traditions. Elles demeurent et s'affirment en tant que lieux de prescription et de formation, en tant que spécialistes de l'écrit. Seule leur pédagogie se modifie : elles ont appris qu'il ne sert à rien d'imposer et qu'il est inutile d'offrir sans initier. Elles retrouvent leurs lettres de noblesse, redeviennent les vestales de l'écrit qu'elles sortent enfin du temple.

Elles doivent d'ailleurs le percevoir. Les premiers résultats de l'enquête lancée par la Direction du Livre et de la Lecture auprès des bibliothèques publiques, dans le but de recenser leurs activités dans la lutte contre l'illettrisme, le prouvent ¹. Ils font en effet apparaître que la plupart des activités spécifiques de lutte contre l'illettrisme proposées par les bibliothèques sont des activités de prévention (cf. Annexes 2 et 3). 62,11 % de ces bibliothèques organisent des actions en direction de la petite enfance et elles sont 65,83 % à agir à destination du secteur scolaire. La plupart des actions conçues en partenariat le sont avec les écoles, les centres de protection maternelle et infantile, les crèches, les haltes garderies et les centres sociaux de quartier (cf. Annexe 4). Connaissant ces résultats, on ne sera guère étonné d'apprendre que le livre de fiction est le support le plus couramment utilisé dans ces actions : n'est-il pas le plus adapté aux actions de prévention ? Mais c'est aussi le support le mieux connu des bibliothécaires. Ce que les résultats de cette enquête révèlent aussi, c'est qu'une fois qu'elles ont abordé la lutte contre l'illettrisme en termes de prévention, les bibliothèques semblent se diriger vers d'autres projets (cf. Annexe 5) et envisager le problème sous un angle plus général, en développant une politique de partenariat, en participant à un dispositif de lutte contre l'illettrisme, et en s'engageant dans un travail d'insertion sociale et professionnelle.

Nous avons pu voir, dans le chapitre précédent, comment l'idée de prévention renvoie, si on veut la généraliser, au problème plus vaste de

¹ cf. l'allocution prononcée par Cl. Tabet à l'occasion du préséminaire de l'IFLA : bibliothèques contre l'illettrisme

l'illettrisme des adultes. Les résultats de l'enquête dont nous venons de parler, semblent le confirmer.

En abordant la lutte contre l'illettrisme sous l'angle de la prévention, les bibliothèques, qui ne peuvent faire abstraction de ce problème, s'engagent sur un chemin qui leur est familier : la formation, l'animation, l'analyse de la production éditoriale sont des travaux qui relèvent naturellement de leurs compétences. Elles collaborent, depuis longtemps, avec les structures de la petite enfance et celles de l'éducation nationale, alors que les partenaires sociaux, ou ceux de la formation continue, leur sont encore étrangers. La pratique de ces actions de prévention les conduit peu à peu à percevoir cette sensibilisation au livre comme une initiation ne pouvant être menée que par un modèle proche de l'enfant, dans un environnement éducatif cohérent, dont l'ensemble des intervenants s'accorde pour reconnaître l'importance des histoires racontées aux tout-petits. La pratique de ces actions de prévention prouve bien vite aux bibliothécaires qu'ils ne peuvent espérer réussir sans convaincre les familles de ces enfants, sans permettre aux adultes de retrouver le chemin du livre. Ces actions de prévention ne peuvent s'exercer pleinement qu'en étant abordées de manière plus globale, qu'en ne constituant qu'un seul des aspects de l'engagement des bibliothèques dans la lutte contre l'illettrisme auquel elles introduisent. Mais c'est armées de nouvelles connaissances que les bibliothécaires vont cette fois entrer dans la bataille. L'approche des thèses soutenant l'idée de prévention leur a permis de distinguer l'essence de l'écrit, la nature du rôle qui leur incombe, la place que peuvent prendre les établissements dont ils ont la charge dans cette société menacée de dualité.

CONCLUSION

L'illettrisme est, nous l'avons vu, un problème difficile à cerner, dont on mesure mieux les conséquences économiques, sociales et politiques que les causes. Il génère de multiples exclusions et enferme les individus dans un cercle vicieux qu'il n'est pas aisé de briser. L'une de ces exclusions, conséquence de l'illettrisme tout en en étant l'une des causes, est l'exclusion culturelle. Analyser l'illettrisme sous l'angle de l'exclusion culturelle met en évidence les limites du rôle que peut jouer l'Ecole dans son éradication, justifie les efforts des institutions culturelles -dont les bibliothèques-, et permet son approche en termes de prévention.

Les bibliothèques, en cherchant à séduire ce public de faibles lecteurs ont perdu leur image austère de lieu de formation pour endosser peu à peu l'habit plus flou mais plus chatoyant des lieux de loisir et de culture. Une notion de culture qui a bien vite évolué au cours de ces dernières années, entraînant les bibliothèques dans son courant. Accorder aux autres moyens de communication la même valeur que celle qu'on reconnaît au livre, donner la même importance à tous les écrits, quels que soient leurs contenus, n'est pourtant pas dans la tradition des

bibliothèques. Ces conditions posées comme préalables à leur entrée dans la bataille contre l'illettrisme ne pouvaient guère recueillir l'adhésion immédiate des bibliothécaires.

Si les bibliothèques, déjà déstabilisées, sont encore peu engagées dans la lutte contre l'illettrisme, si elles n'apparaissent pas encore aux yeux des organismes officiels comme des interlocuteurs actifs, c'est parce qu'elles ne peuvent aborder que prudemment ce problème, qui les oblige à redéfinir leurs missions en fonction de ses composantes. Elles doivent au préalable déterminer avec exactitude ce qu'elles peuvent abandonner sans trop de risques, et ce qu'elles doivent absolument préserver.

Leurs premières tentatives destinées à séduire les faibles lecteurs se sont soldées par un échec. Abandonnant leur rôle de prescripteur au profit d'un rôle de diffuseur de tous les moyens de communication, les bibliothèques, oublièrent de prendre en compte les modes d'appropriation culturelle des populations visées. Permettre aux faibles lecteurs de s'emparer de ces institutions suppose qu'elles se transforment, qu'elles abandonnent certaines marques de distinction, qu'elles s'adaptent aux besoins de ce nouveau public, apparemment incompatibles, ou du moins fort éloignés de la demande déjà multiple du public "lettré". En s'engageant dans la voie de la prévention, les bibliothécaires découvrent que les thèses qui soutiennent cette idée, mettent en évidence la spécificité du livre et du récit qu'il contient. Elles leur permettent donc de discerner ce qui fait l'essence de cette culture, ce qu'il faut absolument préserver, ce qui mérite d'être révélé ; d'accepter et de reconnaître les goûts d'autrui, non pour l'y enfermer, mais pour amorcer son passage sur l'autre rive.

Ce que disent aussi ces recherches, c'est que sans interaction, sans communication, sans échanges interpersonnels et interinstitutionnels, aucune transmission n'est possible en ce qui concerne l'écrit et son apprentissage. Plus qu'un apprentissage, d'ailleurs, c'est une initiation qui donne accès à la lecture et ces données, vérifiées auprès d'enfants, paraissent aussi pouvoir s'appliquer aux adultes en proie ou non à des difficultés. Ne lisons-nous pas toujours des ouvrages qui nous ont été chaudement conseillés, dont nous avons entendu parler, qui ont déjà été filtrés par la subjectivité d'un autre que nous même ? Les lettrés ont accès à toutes les bibliothèques des auteurs qu'ils fréquentent au cours de leurs lectures. Les enfants, les illettrés ne peuvent faire ces rencontres que si un tiers leur "parle" le livre. En redonnant aux bibliothèques leurs lettres de noblesse, en les réhabilitant dans leurs missions premières : la formation et la prescription, les thèses qui soutiennent la possibilité d'une prévention leur évitent également de confondre diffusion et médiatisation. Elles n'incitent pas les bibliothécaires à abandonner leurs propres critères de valeur, bien au contraire, elles les invitent à partager ce qu'ils aiment, à remplacer ces conteurs familiers disparus, à guider leurs lecteurs vers les meilleurs écrits.

Engagées dans un travail de prévention de l'illettrisme auprès des enfants, qui les conforte, qui les rassure, qui leur permet de s'adapter en privilégiant l'essentiel, les bibliothèques se heurtent vite au problème plus général de l'illettrisme des adultes. Cette initiation à la lecture ne peut évidemment pas se faire sans qu'y soient impliquées les personnes les plus proches, les plus aimées de l'enfant. Il faut alors convaincre les aînés, les parents, entreprendre des transformations plus profondes pour adapter ces établissements aux besoins de ce

nouveau public. Mais ces besoins sont maintenant cernés. Ils ne diffèrent guère de ceux des plus petits. Eux aussi doivent avoir accès librement à ces textes qui font rêver, à ces solides structures permettant la mise en ordre des pensées. Eux aussi ont besoin d'entendre parler de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils ignorent, de ces multiples lectures que permet un même livre. Eux aussi, eux surtout, cherchent un guide pour découvrir ce monde méconnu de l'écrit.

Armés de ces données, les bibliothécaires peuvent se sentir plus aptes à accomplir cette tâche difficile qui leur est réservée : banaliser la lecture tout en la faisant apparaître comme essentielle, abandonner les marques de la distinction en préservant ce qui fait l'essence de l'écrit, de cette culture : le récit. Ils peuvent plus sereinement s'accepter en tant que médiateurs, en tant que trait d'union entre leur public et les écrits qu'ils aiment, transformer leurs bibliothèques en passerelles culturelles entre le livre et l'illettré et les faire évoluer vers ces lieux de discussion, d'échanges, ces points de repère qui disparaissent de nos sociétés.

Avoir à faire leurs preuves dans une société aux prises avec l'illettrisme peut ainsi permettre aux bibliothèques de retrouver une image et une fonction précise dans notre société, en accord avec leurs compétences et leurs traditions. En les incitant à devenir des lieux de médiation, de formation et d'échanges, cela les autorise à retrouver des caractéristiques qu'elles risquaient de perdre en se confondant avec d'autres entreprises culturelles, à devenir ces lieux d'accompagnement et de dialogue nécessaires aux faibles lecteurs mais attendus des autres aussi.

ANNEXES

TYPLOGIE A:

LA PROBLÉMATIQUE PERSONNELLE

- par une parole narcissique qui s'exprime dans un comportement égocentrique ;
- par une demande insistante de reconnaissance et d'attention particulière ;
- par un comportement de séduction: être préféré aux autres ;
- par un rappel régulier du scénario de vie évoqué négativement (l'échec scolaire et/ou autre échec, souffrance, violence subie, manque, oubli, ennui...);
- par des scènes de jalousie lorsque l'attention du formateur se porte sur une autre personne ;
- par un intérêt particulier pour toutes les activités d'ordre créatif, imaginatif, permettant au flot affectif de se « déverser » ;
- par une curiosité pour certains supports jouant le rôle de miroir: se regarder, mieux se connaître, en savoir plus sur soi-même ;
- par une instabilité constante: passage d'une phase d'excitation à une phase de dépression. Satisfaction/insatisfaction comme mode de fonctionnement ;
- par la remise en question des apprentissages de base jugés inutiles. Corollaire d'un projet vague, confus, déconnecté du réel ;
- par l'affirmation *de ne pas aimer lire*, ni écrire (rappel douloureux des apprentissages): redondance des arguments sur la fatigue et le manque de temps ;
- par un comportement de reproduction de l'échec scolaire transmis à leurs propres enfants ;
- par une absence d'autonomie dans les actes de la vie quotidienne renforcée par les complexes et la honte ;
- par la revendication à vivre tout dans l'instant (surtout les émotions) et son corollaire l'incapacité à différer un besoin, à mûrir une situation.

Remarques

Ces caractéristiques indiquent que toute énergie déployée par le formé prend racine dans une personnalité perturbée. Chez certains stagiaires (prédominance de jeunes ou adultes très marginalisés), cette tentative de ramener tout à soi s'avère quantitativement si importante qu'elle fait écran à tout réapprentissage de type traditionnel (cf. 3^e groupe: les très faibles lecteurs).

Par contre, il serait dommage de ne pas exploiter cette énergie pour des acquisitions au sens le plus large, sous le prétexte qu'elle est trop teintée de « pathologie ».

Pour les cas extrêmes, il faut savoir décider s'ils sortent de notre champ d'intervention.

S'il y a prise en compte, dès le départ, du besoin de valorisation et de reconnaissance, nous avons constaté que cette fixation sur le vécu tendait à se déplacer vers des intérêts plus extérieurs.

Les types de lecture dominants

Pendant toute une période, les lectures choisies par ces formés tournent autour des genres ou thèmes suivants:

- la psychologie (enfance — adolescence), la psychiatrie (folie, enfermement...);
- la santé: prédominance des maladies à risque, cancer, sida...
- les sciences occultes, les sectes ;
- les documentaires ou romans sur la violence, la drogue, l'alcoolisme, le divorce, la justice, les crimes, la délinquance, l'enfance malheureuse...

Ces dominantes sont confirmées d'une part par le choix du thème de travail en bibliothèque et d'autre part par les contenus exprimés en atelier d'écriture (quel que soit le thème proposé).

Annexe 2 : Public-cible des actions de lutte contre l'illettrisme engagées par les bibliothèques. (Source : Enquête D.L.L.).

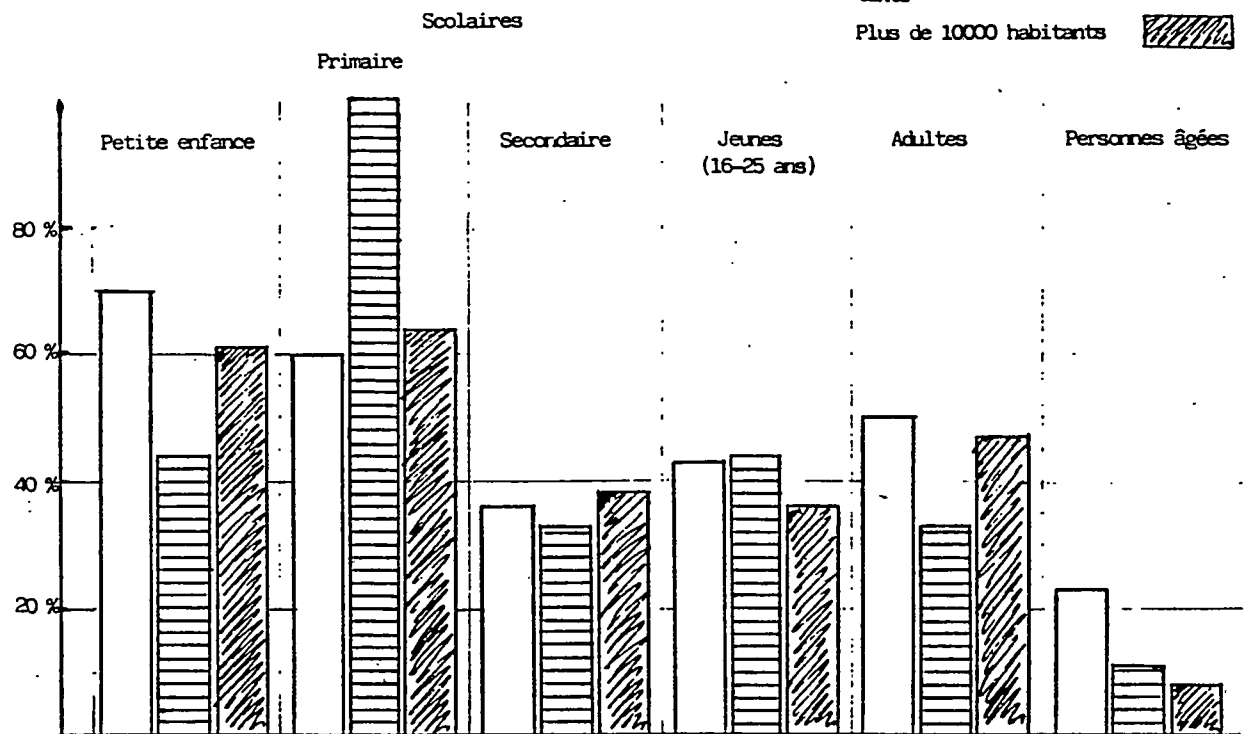
En direction de quel public ?

- Par tranches d'âges

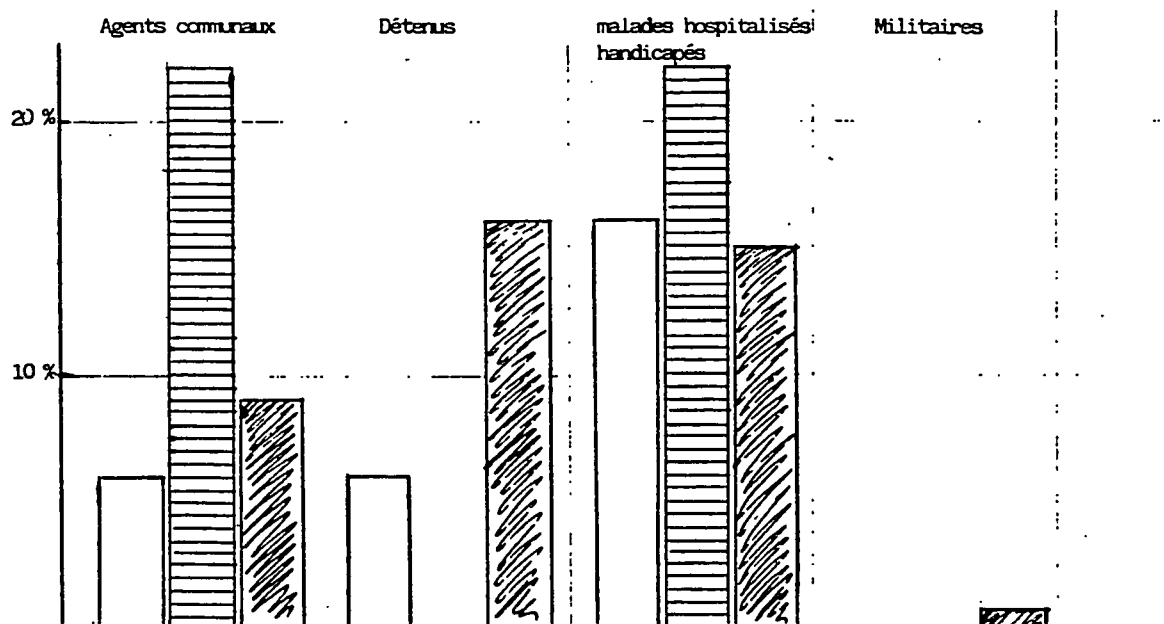
Moins de 5000 habitants

Entre 5000 et 10000 habitants

Plus de 10000 habitants



- Publics spécifiques



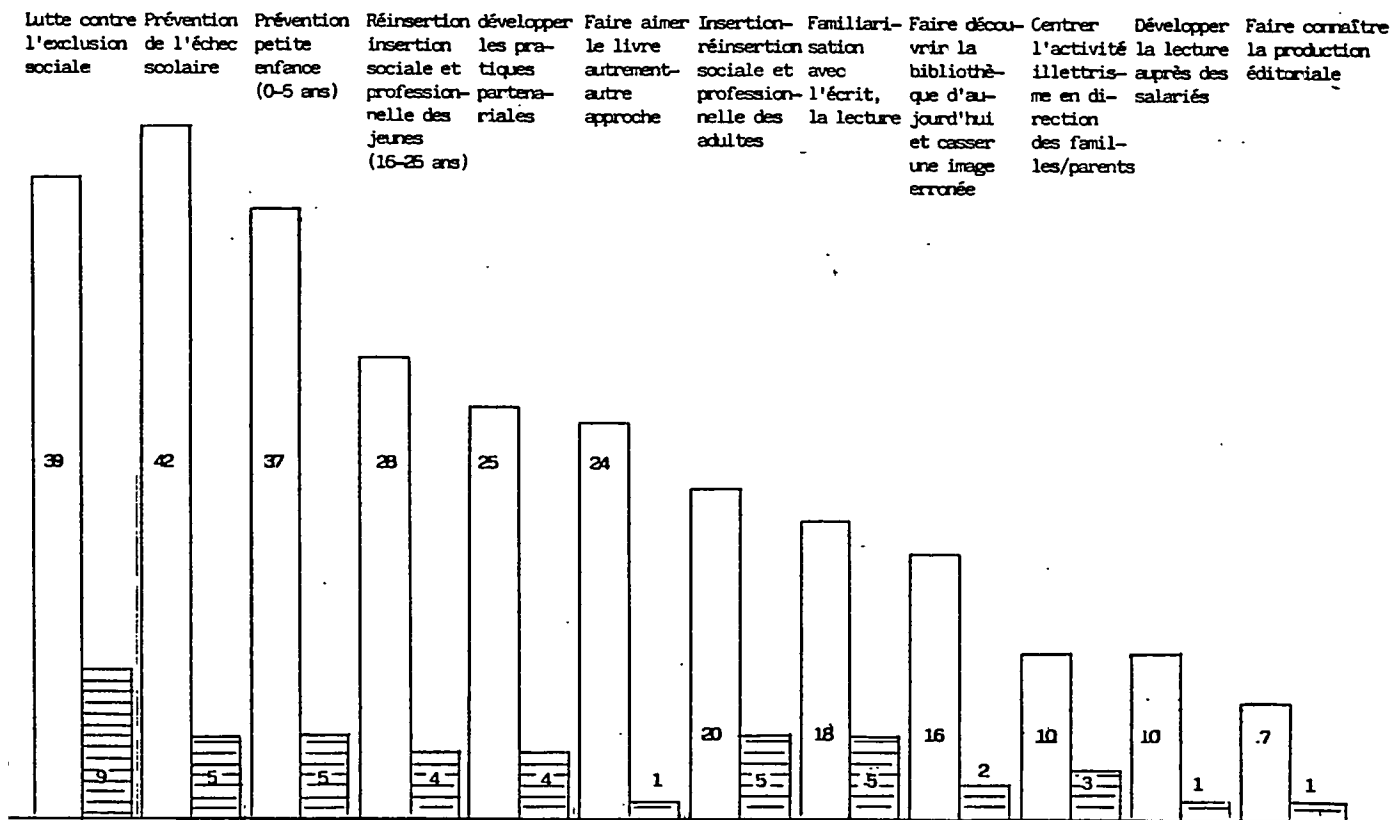
La colonne représentant les villes de 5000 à 10000 habitants n'est pas représentative, le nombre de réponses étant trop faible (9 réponses).

Annexe 3 : Objectifs prioritaires déterminés par les bibliothèques engagées dans la lutte contre l'illettrisme. (Source : Enquête D.L.L.).

331 réponses

Objectifs prioritaires

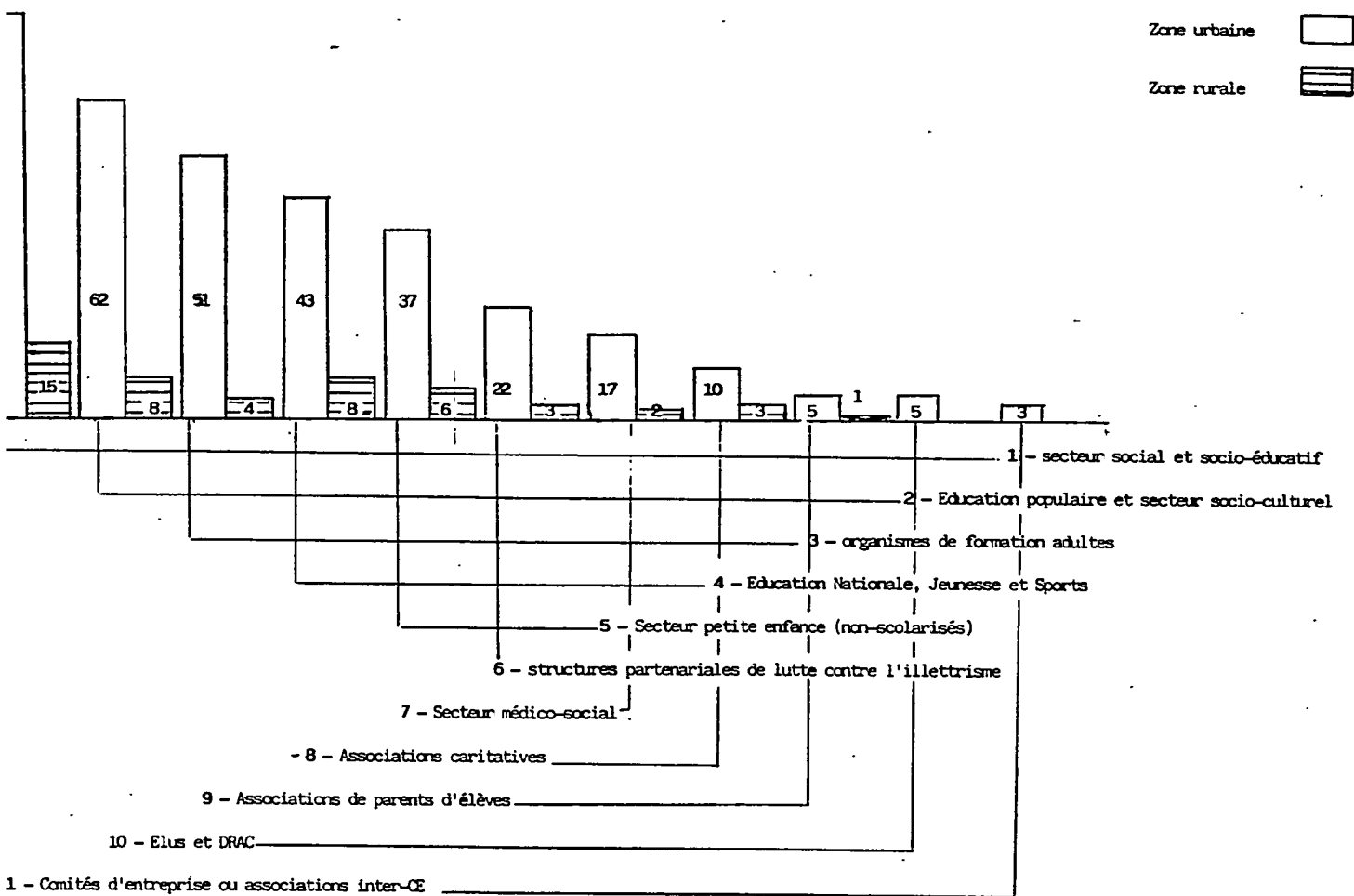
Z.U.  Z.R. 



Annexe 4 : Partenaires des bibliothèques impliqués dans la lutte contre l'illettrisme. (Source : Enquête D.L.L.).

Partenaires impliqués dans les activités de lutte contre l'illettrisme (questions ouvertes)

384 réponses



Annexe 5 : Projets des bibliothèques déjà impliquées dans la lutte contre l'illettrisme. (Source : Enquête D.L.L.).

PROJETS DES BIBLIOTHEQUES (à court et moyen termes)

		Zone urbaine	Zone rurale	TOTAL
DEVELOPPEMENT DU PARTENARIAT	Participation à un dispositif de lutte contre l'illettrisme (réflexion - coordination)	70	17	87
PARTICIPATION A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	Lieu-ressource documentaire - aide à la formation Jeunes : Adultes :	40 30	7 7	84
DEVELOPPEMENT DE LA LECTURE/TEMPS EXTRA SCOLAIRE	Aide aux devoirs - Associer les parents (bénévoles) dans les annexes de quartier, bibliothèques de rue	48	15	63
LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME	Toutes activités et manifestations apécifiques avec les partenaires	48	15	63
PREVENTION PETITE ENFANCE/LIVRE	En collaboration avec les lieux d'accueil en associant la fratrie et les parents	44	16	60
ACTIONS FAIBLES ET NON LECTEURS	3ème âge = 7 - Détenus = 12 - Migrants = 16 Handicapés/Malades = 10	38	8	46
DEVELOPPEMENT DE LA LECTURE en direction des adolescents	Actions de "maintenance" de pratiques fragiles à la sortie du système scolaire	32	8	40
DEVELOPPEMENT DE LA LECTURE/TEMPS SCOLAIRE	Classes ou groupes d'enfants en difficulté (ZEP) - Mobilisation des enseignants	31	5	36
CREATION D'ATELIER D'ECRITURE	Pour tous publics en difficulté Avec des écrivains, illustrateurs, etc.	19	3	22
CREATION D'ATELIER DE LECTURE	Pour tous publics en difficulté - Equipés d'ordinateurs (Logiciels ELMO et ELMO Ø - AFL)	17	2	19
En dessous de 20 réponses : lecture/centres de loisirs - diversifier/enrichir les fonds - suivi pédagogique/ programme BCD - Lecture et monde du travail-lecture/colonies de vacances - lecture/tourisme familial-développer les aides techniques - utilisation télévision et presse locale				

BIBLIOGRAPHIE

LA CULTURE, LE LIVRE ET LA LECTURE, LES BIBLIOTHEQUES

Monographies

- 1 **Actes du colloque lecture et bibliothèques publiques. Hénin-Beaumont 20-21 Novembre 1981.-** Lille : office régional de la culture, 1983.- 361 p.
Un certain nombre des carrefours de ce colloque , dont l'objectif était de définir les enjeux d'une politique du livre et de la lecture dans la région Nord-Pas-de-Calais, ont été consacrés aux fonctions et aux stratégies des bibliothèques publiques. L'un d'entre eux avait pour thème "les bibliothèques pour la jeunesse, lieu de rencontre privilégié avec le livre" et d'autres les "points d'ancrage pour la définition d'une stratégie de développement de la lecture".
- 2 **BAPTISTE-MARREY.- Esquisse d'un discours sur le livre.-** Cognac : éd. le Temps qu'il faut, 1986.-37 p.- Bibliothèque de documents caractéristiques sur le livre.- ISBN 2.86853.037.0
Dans ce discours, prononcé pour l'ouverture de la première université d'été sur le livre, à Annecy, en juillet 1986, Baptiste-Marrey propose une définition de la littérature et nous entretient de l'importance de la lecture et de l'écriture pour chacun de nous. La deuxième partie de ce discours, consacrée à l'édition "artisanale", explique le fonctionnement social et économique du livre. Pour terminer, l'auteur s'arrête quelques instants sur la signification de la forme de l'objet-livre, sur sa typographie, "moyen par lequel l'esprit devient forme".
- 3 **BARNETT, Graham Keith.- Histoire des bibliothèques publiques en France de la Révolution à 1939 .-** Paris : Promodis, 1987.- 489 p. .- Histoire du livre.- ISBN 2-903181-56-X.
- 4 **BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude.- La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.-** Paris : Ed. de Minuit, 1971.- 279 p.- Le Sens commun.
P. Bourdieu et J.C. Passeron démontrent dans cet ouvrage que l'école, loin d'être un lieu neutre et indépendant, fonctionne de manière à reproduire la distribution du capital culturel sans rien modifier de sa distribution initiale. Dans ce mode de reproduction, la langue joue un rôle essentiel : l'enseignement français qui accorde une place prépondérante à la transmission orale passant par la langue savante, proche de la langue de l'écrit, favorise par là-même les sujets familiarisés avec celle-ci.
- 5 **COMTE, Henri.- Les Bibliothèques publiques en France.-** Lyon : Presses de l'Ecole Nationale Supérieure de Bibliothèques, 1977.- 447 p.- ISBN 2-901119-03-4.

- 6 **FINKIELKRAUT, Alain.- *La Défaite de la pensée.*- Paris : Gallimard , 1987.-185 p.- Folio Essais.- ISBN 2.07.032509.1.**
A. Finkelkraut étudie l'évolution du sens du mot culture qui, de la Culture est passé peu à peu à une culture englobant alors toute expression sociale, nivelant les gestes élémentaires et les grandes créations de l'esprit. Une évolution qui nous conduit à la situation actuelle, dans laquelle "une paire de bottes vaut Shakespeare", où le consommateur est roi et qui n'accorde de valeur qu'à la jeunesse et à ses goûts. Un pamphlet contre l'industrie culturelle qui ne cherche qu'à satisfaire les envies immédiates de l'individu, qu'à le divertir à moindre coût ; un livre qui milite pour un retour à cette Culture apte à constituer les hommes en sujets autonomes.
- 7 **JOHANNOT, Yvonne.- *Quand le livre devient poche.*- Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1978.- 199 p.- Actualités-Recherches / Sociologie.- ISBN 2-7061-0121-5.**
Le phénomène "poche" est, à l'origine, la conséquence d'une tentative d'élargissement du public du livre. Tentative non couronnée de succès : le phénomène "poche" se répand, sans pour autant toucher les non-lecteurs. Yvonne Johannot montre pourquoi le poche, par sa forme et son contenu, n'a guère de chance d'intéresser un public qui ne serait pas déjà habitué à la lecture. Elle étudie également de quelle façon ce phénomène "poche" a participé à la transformation de l'image symbolique du livre .
- 8 **JOHANNOT, Yvonne.- *Turner la page : livre, rites et symboles.*- J. Millon, 1988.- 199 p.- Coll. Verso.- ISBN 2-905614-19-6.**
Le livre est un objet culturellement symbolique. Après une étude des fondements de ces symboles dont le livre est porteur, Yvonne Johannot analyse tour à tour l'origine et l'évolution de chacun d'eux : l'immutabilité du livre, son anthropomorphisme, le livre comme lieu de pouvoir, d'apprentissage et d'initiation, espace de la mémoire. Ce troisième chapitre, particulièrement intéressant dans l'optique de notre recherche, permet d'approcher les raisons de la permanence du livre, mais aussi celles de son rejet, et d'entrevoir les changements culturels qui se profilent.
- 9 **MAJASTRE, Jean-Olivier.- *La Culture en Archipel : pratiques culturelles et mode de vie chez des jeunes en situation d'apprentissage précaire .-* Paris : Documentation française, 1986.- 212 p. .- ISBN 2-11-001700-7.**
Une mise en parallèle des pratiques culturelles et des modes de vie de jeunes en formation professionnelle et aussi leurs perceptions de la culture.
- 10 **PERONI, Michel.- *Histoires de lire : lecture et parcours biographique.*- Paris : B.P.I., Service des études et de la recherche, 1988.- 120 p.- ISBN 2-902706-17-0.**
A partir d'une série de récits de préretraités de la métallurgie et de prisonniers, Michel Péroni met en évidence les liens étroits

qui existent entre lecture et pratique, entre la lecture et les sens que prend cette activité dans un monde donné.

- 11 **PINGAUD, Bernard.-** *Le droit de lire : pour une politique coordonnée du développement de la lecture. Rapport à la Direction du livre et de la lecture.-* Paris, mai 1989.- 95 p.
- 12 **PINGAUD, B. et BARREAU, J.C.-** *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture : rapport de la commission du livre et de la lecture.-* Paris : Dalloz, 1982.- 297 p.- ISBN 2-247-00335-4.
Dans ce second rapport de la commission de réflexion sur le livre et la lecture, c'est surtout le troisième chapitre, consacré à l'organisation du réseau de la lecture, à la lecture à l'école et à l'action culturelle en faveur du livre et de la lecture ainsi que les propositions formulées qui paraissent importants dans le cadre de notre sujet.
- 13 **POSTMAN, Neil.-** *Se distraire à en mourir.-* Paris : Flammarion, 1986.- 224 p.- ISBN 2-08-06918-3.
L'information passe aujourd'hui plus par le canal de l'audiovisuel que par le livre. Cette transformation n'est pas sans conséquence sur la teneur même de la culture. Ce flot d'informations rapides et parcellaires ne risque-t-il pas d'entraîner les hommes vers l'immaturité, de mettre un terme à leur autonomie ?
- 14 **POULAIN, Martine et al.-** *Pour une sociologie de la lecture : lecture et lecteurs dans la France contemporaine.-* Paris : éd. du Cercle de la librairie, 1988.- 241 p.- Coll. Bibliothèques.- ISBN 2-7654-0403-8.
Une photographie de la lecture et des lecteurs dans la France contemporaine, les raisons de la lecture et de la non-lecture, la lecture à différents moments de la vie, la lecture en bibliothèque et les difficultés que rencontrent ces établissements à satisfaire tous leurs publics.
- 15 **PROUST, Marcel.-** *Sur la lecture.-* Arles : Actes Sud, 1988.-61 p.- ISBN 2-86869-228-1.
"La préface que Proust écrit en 1905 pour sa traduction de Sésame et les Lys de John Ruskin ... est un éloge de la lecture" écrit Hubert Nyssen sur la dernière de couverture. Une mise en garde aussi contre la tentation de prendre pour parole vraie tout texte écrit.
- 16 **ROBINE, Nicole .-** *Les Jeunes travailleurs et la lecture .-* Paris : Documentation française, 1984.
- 17 **SCHWARTZ, Laurent.-** *L'Enseignement et le développement scientifique.-* Paris : La Documentation française, 1982.

ILLETTRISME

Monographies et brochures

- 18 **BAHLOUL, Joëlle.- Lectures précoces, étude sociologique sur les faibles lecteurs.-** Paris : B.P.I., service des études et de la recherche, 1987.- 127 p.- ISBN 2-902706-16-2.
Une étude des pratiques de lectures des faibles lecteurs qui met aussi en évidence le poids symbolique du livre.
- 19 **ESPERANDIEU, Véronique, LION, Antoine et BENICHOU, J.P.- Des Illettrés en France. Rapport au Premier ministre.-** Paris : Documentation française, 1984.- 158 p.- Coll. des rapports officiels.- ISBN 2-11-001227-7.
Ces résultats des travaux du Groupe interministériel pour la lutte contre l'analphabétisme-illettrisme tentent de définir et de quantifier l'illettrisme et font un état des actions mises en place en 1984 pour lutter contre ce phénomène. En janvier 1984, le conseil des ministres adoptait huit des douze mesures proposées en conclusion de ce rapport.
- 20 **FRANCE. Ministère de la culture - Direction du livre et de la lecture.- Bibliothèques publiques et illettrisme.-** Paris : D.L.L., 1986.- 79 p.- ISBN 2-11-085138-4.
Les réflexions de J. Hébrard, J.C. Passeron, J.P. Bénichou, N. Robine et B. Seibel sur le problème de l'illettrisme et quelques exemples d'actions menées en bibliothèques (Bobigny, Créteil, Rhône-Alpes).
- 21 **FURET, François et OZOUF, Jacques.- Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry.-** Paris : éd. de Minuit, 1977.- 2 vol., 390 + 379 p.- Le Sens commun.- ISBN 2-7073-0194-9.
Ecole et alphabétisation ne vont pas forcément de paire, or la France est le pays qui a le plus investi sur l'alphabétisation dans le cadre scolaire. François Furet et Jacques Ozouf décrivent ici ce phénomène social et culturel et l'analysent. Ils étudient ses origines, les phases de sa réalisation, les résultats obtenus et leurs conséquences. Le premier volume est consacré à une analyse générale du problème et le second fait état des études régionales réalisées.
- 22 **GILLARDIN, B. et TABET, C.- Retour à la lecture.-** Paris : Retz, 1988.- 171 p. - ISBN 2-7256-1247-0.
Un manuel de réapprentissage de la lecture aux illettrés, mais aussi un ouvrage de réflexion sur l'illettrisme et ses solutions. Les auteurs font apparaître qu'il est essentiel que ce réapprentissage prenne en compte l'acquis des individus. Ils proposent des solutions pour aider à découvrir le sens et le plaisir du texte.
- 23 **HOGGART, Richard.- La Culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre.-** Paris : éd. de Minuit, 1970.- 420 p.- Le Sens commun.- ISBN 2-7073-0117-5.

Une étude de l'évolution de la vie quotidienne et du loisir des classes populaires urbaines de l'Angleterre, entre 1920 et 1950, menée par l'analyse des usages et des effets des publications de grande diffusion, qui relève à la fois de la critique de mœurs et de la critique de l'art. Le titre original : "The uses of Literacy" (les usages de l'alphabétisation) correspond mieux au propos de l'auteur qui tente de mesurer les changements que le temps du loisir et les nouveaux média ont produits dans la classe populaire.

- 24 INFOMETRIE.- Illettrisme : étude quantitative.- Paris : Infométrie, 1988.- 24 p. (multigr.)**

Les résultats de l'enquête sur l'illettrisme réalisée à la demande du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

- 25 LAE Jean-François et NOISETTE Patrice .- Je, tu, il elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme .- Paris : Documentation française, 1985.- 69 p.- Documents affaires sociales.- ISBN 2-11-001545-4.**

Cette étude sur l'illettrisme présente et interprète les discours tenus à propos de ce phénomène et analyse plus particulièrement quatre aspects de chacune d'eux : comment l'illettrisme est-il défini et évalué, comment sont abordés les problèmes qu'il pose à la personne ou à la société, comment sont perçus les relations entre l'oral et l'écrit, quelles pédagogies sont proposées pour lutter contre ce problème.

- 26 SENTILHES, Isabelle.-Parle-moi : pré-écoles familiales en quart monde .- Paris : Science et service, 1988.- 143 p.- ISBN 2-904972-19-6.**

L'objectif des pré-écoles familiales, mises en place par A.T.D. Quart monde, est de réapprendre aux parents de milieux sociaux très défavorisés à communiquer avec leurs enfants, à leur parler, à jouer avec eux. Ce livre trace un historique et fait un bilan de ce travail. L'auteur insiste sur la nécessité de l'interaction parents - enfants et sur l'importance du langage dans le développement de l'enfant.

- 27 VELIS, Jean-Pierre.- La France illettrée.- Paris : Seuil, 1988.- L'Epreuve des faits.- ISBN 2.02.010088.6.**

Enquête sur l'illettrisme menée par un journaliste dans la France entière (mais les exemples sont surtout tirés des régions Nord-Pas-de-Calais, Poitou-Charentes et Ile-de-France). Après avoir donné les différentes acceptions du terme illettrisme, J.P. Vélis tente de cerner ce phénomène et de le quantifier. Il dresse un état des problèmes rencontrés par les associations concernées (budgets insuffisants, manque de professionnels et de matériel pédagogique), des politiques publiques menées depuis dix ans, des programmes de lutte proposés et fait apparaître les problèmes sociaux qu'engendre l'illettrisme. Cet ouvrage dresse un état de l'illettrisme et des tentatives de lutte contre ce phénomène, mais il n'en définit pas les causes.

Revue

- 28 GROUPE PERMANENT DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (G.P.L.I.).- Pour une meilleure réussite scolaire : guide des actions d'accompagnement.- *En toutes lettres*, n°8 hors série, 1988.- 141 p.
Une contribution théorique et pratique à la mise en oeuvre ou à la remise en cause d'actions de prévention de l'illettrisme. Un état des personnes et structures engagées dans ces actions, des théories en vigueur.

LE LIVRE ET LES TOUT-PETITS

Monographies

- 29 ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE (A.F.L.).- *Lire c'est vraiment simple !...quand c'est l'affaire de tous.*- Paris : ODCL, 1982.- 174 p..- ISBN 2-7043-3228-2.
Un "manuel" pour aider les parents à comprendre ce qu'est la lecture et les conseiller sur la marche à suivre pour accompagner leurs enfants dans cet apprentissage.
- 30 BETTELHEIM, Bruno.- *La Lecture et l'enfant.*- Paris : R. Laffont, 1983.- 253 p..- Coll. Réponses.- ISBN 2-221-00982-7.
A partir d'une analyse des manuels scolaires américains d'apprentissage de la lecture, qui pour être simples, présentent des textes sans intérêt, Bruno Bettelheim met en évidence les causes de l'échec de cet apprentissage chez de nombreux enfants et la signification que la lecture peut avoir pour eux. C'est ainsi qu'il explique que les fautes de lecture ont un sens, qu'elles sont, le plus souvent, l'équivalent de lapsus exprimant la vie inconsciente de l'enfant et sa réaction "intelligente" par rapport à un texte qu'il interprète.
- 31 BETTELHEIM, Bruno.- *La Psychanalyse des contes de fées.*- Paris : R. Laffont, 1979 .- Coll. Pluriel.- ISBN 2-253-02206-3.
- 32 BOUYALA, Nicole et ROUSSILLE, Bernadette .- *L'Enfant dans la vie : une politique pour la petite enfance.*- Paris : Documentation française, 1983.- 428 p..- ISBN 2-11-000924-1.
Rapport au secrétaire d'état à la famille.
- 33 CAMPAGNE, Juliette.- *La Place du livre dans les lieux de la petite enfance dans la région Nord/Pas-de-Calais.*- Lille : ACCES, 1988.- non pag.
Une étude quantitative et qualitative sur la place du livre et la sensibilisation du personnel dans les lieux de la petite enfance et les bibliothèques en région Nord-Pas-de-Calais.

- 34 CHENOUF, Yvonne et MILLOT, Rolande.- *Lecture et petite enfance.*- Paris : A.F.L., 1987.- 3 vol., non pag.- ISBN 2-905377-02-X.
Trois dossiers sur la lecture et son apprentissage, la lecture avant deux ans, la lecture de deux à cinq ans. Quelques chiffres et un rapide survol de l'ensemble des problèmes que pose le sujet.
- 35 CLARK, Margaret.- *Young fluent readers.*- London : Heinemann Educational Book, 1976.
- 36 ESCARPIT, D. et VAGNE-LEBAS, M.- *La Littérature d'enfance et de jeunesse : état des lieux .-* Paris : Hachette, 1988.- 270 p.
Une étude de la littérature de jeunesse et de ses divers aspects. Le chapitre III : l'enfant interlocuteur, aborde le problème du rapport de l'enfant au livre et de la relation triangulaire adulte-livre-enfant.
- 37 FERREIRO Emilia et al. .- *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*- Lyon : C.R.D.P., 1988.- XXXII-408 p. .- ISBN 2-86625-122-9.
Depuis 1974, Emilia Ferreiro réalise au Mexique un travail expérimental auprès d'enfants scolarisés en cours préparatoire. Ses recherches, qui s'appuient sur la psychologie cognitive de J. Piaget et sur la linguistique, portent sur la genèse des connaissances infantiles dans le domaine de la langue écrite, de la construction de l'intelligence du système écrit. Emilia Ferreiro entend l'apprentissage de la lecture-écriture comme un questionnement autour de la nature et de la fonction de l'écrit : devant l'écrit, l'enfant se pose des questions, émet des hypothèses et tente de les résoudre. Emilia Ferreiro décrit les différents stades de cet apprentissage et estime qu'entre trois et quatre ans, les enfants de milieu urbain suffisamment entourés ont acquis que l'écriture est non seulement une trace, une marque, mais aussi un objet substitutif de quelque chose qui n'est pas le langage et encore moins les aspects formels de la parole. Si l'école a beaucoup à apprendre de ces travaux, ils donnent aussi une extrême importance à tout ce qui se passe avant et autour d'elle.
- 38 LENTIN, L. et al.- *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant.*- Paris : E.S.F., 1983.- 196 p.- Coll. Sciences de l'éducation.- ISBN 2.7101.0150.5.
Après deux tomes consacrés à l'apprentissage du langage, L. Lentin étudie ici quelles incidences les capacités de parole de l'enfant ont sur l'apprentissage de la lecture. Ce n'est qu'après avoir acquis une bonne maîtrise du langage, qu'après avoir saisi que le texte a un sens et qu'il permet qu'une communication s'établisse entre l'enfant et l'adulte que l'enfant, quelque soit son origine, aura en mains toutes les clefs de la lecture.

- 39 **PIAGET, Jean** .- *La Construction du réel chez l'enfant.*- 7è éd.- Delachaux et Niestlé, 1963.- 344 p.- Actualités pédagogiques et psychologiques.
L'emprise de l'enfant dans le monde réel, sa position dans le monde physique passe par une appréhension du temps et de l'espace qui se construit progressivement. Jean Piaget étudie ici les stades de cette construction.
- 40 **PIAGET, Jean** .- *La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant.*- 7è éd.- Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1970.- 370 p.- Actualités pédagogiques et psychologiques.
Dans cet ouvrage, l'auteur étudie pas à pas le développement de l'intelligence avant l'apparition du langage : les adaptations sensori-motrices élémentaires, les adaptations intentionnelles et l'invention de moyens nouveaux par combinaisons mentales.
- 41 **PIAGET, Jean et INHELDER, Bärbel.**- *La Psychologie de l'enfant.*- Paris : Presses universitaires de France, 1966.- 126 p.- Que sais-je ?, 369.- ISBN 2-13-039962-2.
Une approche rapide des théories de Jean Piaget.
- 42 **POPET, Anne.**- *Des livres avant de lire.*- Nathan, 1988.- 72 p.- Vivre à la maternelle.- ISBN 2-09-147049-X.
Un manuel qui attire l'attention des enseignants de maternelle sur l'importance du récit pour les jeunes enfants et les incite à raconter des histoires et présenter des albums.
- 43 **PROPP, Vladimir.**- *Morphologie du conte.*- Paris : Seuil, 1970.- 384 p. - Coll. Points ; 12.- ISBN 2-02-000587-5.
- 44 **SAUTO, Martine De.**- *Lire, un jeu d'enfant.*- Paris : Calmann-Lévy/Le Centurion, 1987.- 203 p.- ISBN 2-7021-1552-7.
"Guide pour les parents" soucieux de faciliter l'apprentissage de leurs enfants. Ce livre met l'accent sur le trio irremplaçable : livre - enfant - parents, il évoque les stades de l'apprentissage de la lecture, parle du rôle de l'école maternelle, décrit et critique les méthodes d'apprentissage et donne quelques clefs du "mieux-lire".
- 45 **WINNICOTT, Donald Wood.**- *Jeu et réalité : l'espace potentiel.*- Paris : Gallimard, 1975.- 212 p.- Connaissance de l'Inconscient.- ISBN 2-07-029303-3.
A l'origine de l'expérience culturelle : le jeu, celui par lequel l'enfant se constitue une règle, cette capacité à se construire un espace transitionnel entre le dehors et le dedans, avec cette différence essentielle, que souligne Winnicott, entre le jeu qui se déploie librement (play) et le jeu défini par des règles (game), qui prévient ce qu'il y a d'effolant dans le dérèglement du jeu.

Revue

- 46 **Des Bébés précoces pour ou contre ?.- L'Ecole des parents,** n° 8 Sept.-octobre 1987, p. 28-46.

Un exemple de vulgarisation et de détournement des théories qui prônent la mise en relation précoce de l'enfant avec les livres.

- 47 **BONNAFE, Marie.-** Conter des livres aux tout-petits pour prévenir les échecs à l'écrit.- *Journal de pédiatrie et de puériculture*, n° 8, 1988, p. 470-475.

Marie Bonnafé explique comment, dès leur première année, certains enfants sont familiarisés avec le langage du récit alors que d'autres ne reçoivent qu'un langage factuel, ce qui peut, ultérieurement, engendrer un rapport difficile à l'écrit. Conter des histoires aux enfants tout-petits permet donc de les familiariser avec l'écrit mais aussi de mettre en ordre leurs émotions, de se construire grâce à ce facteur de permanence qu'est le livre.

- 48 **BONNAFFE, Marie.-** Le Rôle essentiel du livre et du récit dans l'éducation du tout-petit.- *Cahiers de la puéricultrice*, n° 2, Juin 1987, p. 185-196.

Il est essentiel d'instaurer des temps de lecture pour les tout-petits, sous la responsabilité de professionnels du livre, mais en liaison étroite avec les spécialistes de la petite enfance. Transporter le livre dans des lieux où on ne s'attend pas à le trouver, organiser des moments de jeu et de lecture avec un adulte pendant des temps d'attente trop longs ou des instants souples et inutiles de la vie des enfants ne permettraient-ils pas de surprendre et d'intéresser, particulièrement les adultes non-lecteurs ?

- 49 **CAUSSE, Rolande, et al.-** L'Enfant lecteur.- *Autrement*, n° 97 mars 1988.- 202 p.

Un numéro complet de la revue Autrement consacré à la lecture de l'enfant : les problèmes de la lecture, l'histoire de la littérature enfantine, les albums, les contes et la poésie, la création contemporaine en matière de littérature de jeunesse, les lieux où rencontrer ces livres.

- 50 **Comment aider les enfant à devenir lecteurs .-** *Aimer lire*, 3è trimestre 1982.- 147 p.

Plus ancien et plus "grand public" que la revue Autrement, ce numéro d'Aimer lire est lui aussi tout entier consacré à la lecture de l'enfant. Ses rubriques sont consacrées aux enjeux et aux problèmes de la lecture, à l'importance des livres dès le plus jeune âge et aux progrès de l'édition dans le domaine de la littérature de jeunesse.

- 51 **DIATKINE, René et al.-** Les Jeunes enfants et les livres .- *Psychiatrie de l'enfant*, XXIX, 2, 1986, p. 319-361.

Que se passe-t-il lors de la rencontre des jeunes enfants avec la langue écrite lorsque celle-ci se produit dans des conditions qui n'ont rien à voir avec un apprentissage précoce ? Qu'est-ce qui explique le goût de nombreux enfants et de certains adultes pour les contes merveilleux ? En abordant ces questions, les auteurs voient, dans la mise en contact de très jeunes enfants

avec les livres, le modèle d'une nouvelle pratique d'hygiène mentale.

- 52 **DIATKINE, René et BONNAFE, Marie.- Les Livres c'est bon pour les petits.- La Revue des livres pour enfants, n° 113, Printemps 1987, p.56-59.**
Une relation de l'expérience, menée en Essonne par l'association Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations (ACCES) depuis 1983, qui vise à renforcer les échanges et la coordination entre les services pour favoriser le développement culturel dans un but de prévention.
- 53 **Enfances.- Bulletin des bibliothèques de France, tome 31, n°1, 1986, p. 7-95.**
Un "état des lieux" où trouver des livres pour enfants : après un court passage par le monde de l'édition et de la critique, ce dossier du Bulletin des bibliothèques de France présente les réflexions et expériences menées en bibliothèques puis explore les autres espaces totalement ou partiellement réservés aux livres pour enfants.
- 54 **HATWELL, Yvette.- Comment l'esprit vient aux enfants .- Le Monde, 18 décembre 1972.**
L'oeuvre psychologique de Jean Piaget : après avoir donné quelques notions de base, Yvette Hatwell rappelle quelles sont les caractéristiques des stades du développement de l'intelligence selon Piaget et réfute les critiques théoriques et méthodologiques qu'on a pu formuler quant à ce travail.
- 55 **Illettrisme et alphabétisation.- Cahiers de l'IFOREP, n° 46, septembre 1985, p. 5-60.**
Ce dossier des Cahiers de l'IFOREP cherche à montrer l'ampleur du problème posé par l'illettrisme et l'analphabétisme en France et dans le monde. Il analyse aussi les raisons de cette situation.
- 56 **La Lecture et son apprentissage.-Langue française, n° 80, décembre 1988.- 127 p.**
Panorama de quelques-uns des courants de la recherche sur la lecture, sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il pose. Ce numéro de langue française cherche à définir ce qui serait spécifique à la lecture et étudie la syntaxe de l'écrit, la ponctuation, l'accès au lexique, le rôle du contexte du récit...
- 57 **La Lecture peut-elle avoir des effets thérapeutiques ?.- Cahiers de l'IFOREP, n° 42, septembre 1984, p. 64-99.**
Des expériences limites qui font apparaître quelques-unes des dimensions fondamentales de la lecture pour l'enfant. Le livre apparaît ici comme un objet permettant de structurer le temps, l'espace, la relation aux autres et à soi, comme une possibilité de projection extérieure des conflits, comme un moyen de lutte contre l'inhibition, comme un champ offert à un itinéraire imaginaire.

- 58 **Petite enfance II.- Migrants formations**, n° 74, septembre 1988.- 112 p.
La question de la petite enfance dans l'immigration : la relation mère-professionnels, quels lieux d'accueil permettraient-ils d'impliquer vraiment la famille, comment aménager l'école pour préserver, autant que faire se peut, les chances des enfants de populations défavorisées ?
- 59 **Petite enfance et immigration.- Hommes et migration**, n° 1093, 15 Juin 1986, p. 3-41.
Les enfants de l'immigration sont affrontés au problème de l'échec scolaire plus durement que les autres. Ce dossier d'Hommes et migration avance quelques propositions de solutions.
- 60 **Les Tout petits et les livres.-La Revue des livres pour enfants**, n° 119-120 printemps 1988, p.58-96.
Un dossier de la Revue des livres pour enfants consacré aux rapports du tout-petit avec les livres. René Diatkine y parle de l'importance du récit, Jean Perrot du livre et du jeu, Geneviève Patte des livres plus particulièrement adaptés aux tout-petits, Marie-Claire Bruley de la tradition orale. Ces divers articles sont suivis de l'histoire d'une rencontre, celle d'un enfant avec les livres, et enfin d'une sélection d'albums.

