

L'illettrisme

Quand l'écrit pose problème

Causes, conséquences
et mesures

Rapport de tendance



CSRE Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
Swiss coordination centre for research in education



Bundesamt für Kultur
Office fédéral de la culture
Ufficio federale della cultura

Centre suisse
de coordination
pour la recherche
en éducation (CSRE)

L'illettrisme

Quand l'écrit pose problème

Stéphanie Vanhooydonck

et

Silvia Grossenbacher

Rapport de tendance CSRE No 5

Ce rapport paraît également en allemand dans la même collection
sous le titre Illetrismus. Wenn Lesen ein Problem ist.

Aarau, 2002

© Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Mise en page: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel

Illustration de la couverture: Extrait du «Hildebrandslied»:

<http://www.ib.hu-berlin.de/~hab/arnd/manuskript.html>

Composition: Peter Meyer, CSRE

Imprimerie: Albdruk, Aarau

Tirage: 500

ISBN 3-908117-63-1

TABLE DES MATIÈRES

Ruth Dreifuss, Conseillère fédérale AVANT-PROPOS	5
Christoph Reichenau, Office fédéral de la culture SAVOIR LIRE ET ÉCRIRE RESTE UN DROIT À CONQUÉRIR	7
RÉSUMÉ	11
1. MANDAT ET APPROCHE	17
2. DÉFINITIONS ET DÉLIMITATION DU CHAMP D'ÉTUDE	21
3. CAUSES ET CONSÉQUENCES DE L'ILLETTRISME	39
4. SYSTÈME ÉDUCATIF ET ILLETTRISME	63
5. DISPOSITIFS DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF	82
6. DISPOSITIFS DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME DANS D'AUTRES DOMAINES	127
LISTE DES MEMBRES DU GROUPE D'ACCOMPAGNEMENT AU RAPPORT DE TENDANCE	136
LISTE DES RÉPONDANTS AU QUESTIONNAIRE SUR L'ILLETTRISME	137
QUESTIONNAIRE	139
BIBLIOGRAPHIE	146

AVANT-PROPOS

par Ruth Dreifuss, Conseillère fédérale

En 1999, l'association «Lire et écrire» a transmis une pétition («Lire et écrire: un droit») avec plus de 25'000 signatures au Conseil fédéral, demandant que des mesures soient prises en matière de prévention, de sensibilisation et de formation dans le cadre de l'éducation des adultes. Il s'agissait principalement d'œuvrer en faveur d'une amélioration des compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul puisque ces dernières, selon plusieurs sources, seraient insuffisantes pour une partie non négligeable de la population résidant en Suisse. L'étude PISA menée par l'OCDE soulignait en décembre 2001 cet état de fait, en indiquant notamment que 20% des élèves ayant achevé leur scolarité obligatoire en Suisse étaient à peine capables de comprendre et d'interpréter un texte simple.

Pour avoir une meilleure image de la dimension réelle du problème, il nous fallait encore affiner notre réflexion. Avec le présent rapport, mené en étroite coopération avec les milieux intéressés, nous disposons désormais d'informations plus complètes.

Or, que constatons-nous? L'illettrisme est un phénomène dont les causes sont multiples et trouvent leurs racines dans les sphères familiale, scolaire, personnelle et relationnelle notamment. Ses conséquences sont à la fois individuelles – par exemple manque de confiance en soi, difficultés pratiques quotidiennes, choix professionnels restreints – et sociétales: affaiblissement de la cohésion sociale, émergence d'une société à deux vitesses ou obstacles posés à l'exercice de la citoyenneté. De surcroît, l'illettrisme est victime d'un tabou social important conduisant à une méconnaissance de ses implications.

Pour briser ce non-dit et pour encourager l'acquisition des compétences linguistiques tant chez les adultes que chez les jeunes, des stratégies globales sont donc nécessaires. Parmi les mesures indispensables au niveau singulier, citons la détection précoce des enfants en difficulté, la prévention en milieu scolaire, le développement de l'apprentissage linguistique ou des actions plus ciblées par exemple pour les personnes migrantes. Parmi les interventions sur le plan de la société, mentionnons la sensibilisation des milieux politico-administratifs quant à l'étendue du phénomène, des campagnes d'information permettant à la population de prendre conscience du problème et des recherches contribuant à mieux cerner le sujet. De telles stratégies ne peuvent être mises en œuvre que si elles sont menées de front par l'ensemble des acteurs intéressés: cantons, milieux écono-

miques, organisations non-gouvernementales et Confédération.

Au sein de cette dernière, je m'estime tout particulièrement concernée puisque mon département – le Département fédéral de l'intérieur (DFI) – se situe au confluent de plusieurs des secteurs intervenant dans la problématique de l'illettrisme. En effet, il regroupe entre autres les offices fédéraux se préoccupant de l'éducation et de la science, de la culture et de l'assurance sociale. Ce dernier domaine ne peut être nié, car, même si l'illettrisme concerne aussi les classes moyennes, il touche malgré tout davantage les segments les plus précarisés de la société.

Je me sens aussi particulièrement concernée en tant que citoyenne qui, chaque jour, non seulement peut fonctionner sans difficulté au sein d'une société prônant rapidité et efficacité, mais aussi peut profiter en tout temps du plaisir de la lecture d'un livre ou d'un article. Bien souvent, la joie que suscitent en moi certains textes m'aide à mieux gérer un quotidien exigeant et permet des discussions enrichissantes ou passionnées avec des amis ou des gens rencontrés au hasard des chemins. Et j'aimerais tant que chacune et chacun d'entre nous puisse avoir accès à cette simple source de plaisir.

Par conséquent, je souhaite engager le DFI non seulement dans la poursuite de ses activités présentes en la matière mais aussi dans leur essor, en faisant en sorte que la promotion des compétences linguistiques devienne l'une de nos principales priorités d'action. Il ne s'agira pas seulement de développer des mesures spécifiques – campagne, soutiens aux ONG, etc. – mais aussi de mieux intégrer cette dimension dans l'ensemble de nos programmes et de nos interventions.

SAVOIR LIRE ET ÉCRIRE RESTE UN DROIT À CONQUÉRIR

Bien que la formation de base soit un droit fondamental, la lecture et l'écriture ne coulent pas de source. Preuve en est les résultats de l'étude PISA ¹: à la fin de la scolarité obligatoire, un tiers des élèves n'arrivent pas à comprendre et à interpréter un texte simple et 20 autres pour cent sont tout juste capables de le faire. On peut donc se faire du souci pour leur avenir et l'avenir de la société entière. Comment ces jeunes adultes traîneront-ils ce handicap tout au long de leur vie professionnelle et privée? Comment vivront-ils avec ces lacunes?

Fort heureusement, la possibilité d'apprendre ou de réapprendre à lire et à écrire existe. Seulement, l'offre de cours est encore trop dispersée et les moyens financiers à disposition sont malheureusement trop faibles.

Le rapport de tendance sur l'illettrisme, réalisé à la demande des milieux intéressés, est un instantané de l'illettrisme ou analphabétisme fonctionnel: une photographie qui décrit comment ce phénomène est appréhendé par les milieux scolaires et éducatifs et quelles sont les réponses qui lui sont données aujourd'hui. Ce rapport permet à tout un chacun de prendre connaissance de la problématique de l'illettrisme et de voir quelles sont les pistes actuellement proposées pour lutter contre l'illettrisme et le prévenir.

L'illettrisme est un phénomène complexe qui s'étend bien au-delà des milieux défavorisés. Même si la plupart des personnes rencontrant des difficultés à lire et écrire sont intégrées, ont un travail, une famille, les lacunes sont ressenties comme difficiles à vivre: l'illettrisme est étroitement lié à des désarroi sociaux et économiques. Bien qu'un bon nombre de personnes en difficulté de lecture et d'écriture développent des stratégies admirables de contournement, leur détresse peut apparaître lors de changements dans leur vie: licenciement ou nouvelle orientation professionnelle, séparation, enfants en âge de scolarité ...

C'est au moment où les personnes en difficulté de lecture et d'écriture ressentent l'envie ou le besoin de réapprendre que la possibilité doit exister pour tous, indé-

1 PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Ce projet de recherche, lancé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a été réalisé en Suisse conjointement par l'Office fédéral de la statistique (OFS) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Le premier cycle d'enquête a eu lieu en 2000.

à la prévention de l'illettrisme et à la lutte contre l'illettrisme.

Quelles mesures pour l'avenir?

Il est évident que l'OFC n'a pas les moyens d'éradiquer seul ce phénomène. L'essentiel de l'effort doit donc se porter sur la formation dans son ensemble: la formation ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire, elle continue tout au long de la vie. Des liens doivent être tissés entre les domaines de l'économie, de l'intégration et des formations – scolaire, professionnelle, en entreprise; ainsi il sera possible de mettre sur pied une politique commune, adaptée à chaque échelon, pour prévenir l'illettrisme et le combattre.

Le «Forum formation continue» aura ici un rôle essentiel à jouer et il est prêt à s'engager. Plate-forme réunissant les partenaires publics et associatifs ² du domaine de la formation continue, il offre ainsi un lieu de dialogue et de développement de politiques de lutte contre l'illettrisme, l'un de ses buts étant de surmonter les frontières entre le système de formation en place et les autres cadres d'apprentissage. Nous sommes également conscients qu'il est nécessaire de doter ces politiques de formation de mécanismes de financement stables partagés entre les divers partenaires. Il ne peut y avoir de réelle politique de lutte contre l'illettrisme sans un dispositif de financement qui permette par exemple d'assurer le professionnalisme des formateurs, l'achat d'outils pédagogiques ou des tarifs de cours abordables pour tous.

Organiser une politique publique de lutte contre l'illettrisme, c'est aussi agir pour plus de liberté et d'égalité. Plus d'égalité, en donnant à chacun les mêmes chances d'apprendre ce dont il a besoin, tout au long de sa vie. Plus de liberté, en permettant à chacun de conquérir sa place dans la société et d'y participer.

Christoph Reichenau

Directeur suppléant de l'Office fédéral de la culture

pendamment de leurs ressources financières, de leur âge, de leur origine sociale, de leur culture.

Que fait la Confédération aujourd'hui?

L'enseignement scolaire relève d'une manière générale de la compétence des cantons. L'instruction publique reconnaît le problème de l'illettrisme et mène des recherches pédagogiques pour améliorer les techniques d'apprentissage en classe. Cependant, il serait erroné de prétendre que l'instruction publique est seule responsable de la prévention de l'illettrisme. C'est pourquoi l'Office fédéral de la culture (OFC) soutient différentes institutions et associations faitières qui agissent en faveur de la prévention de l'illettrisme auprès des enfants et des jeunes, voire des adultes. Ces organisations sortent la lecture de son cadre scolaire et rendent le monde des livres et de la lecture plus ludique. Il s'agit de:

- Jeunesse et médias Suisse: une association qui s'occupe de la recherche sur la littérature et les médias pour la jeunesse et qui s'attache à promouvoir la lecture et la maîtrise des médias auprès des jeunes.
- Livre sans frontières: une association qui regroupe les bibliothèques interculturelles. En offrant des livres en langues étrangères, elle permet aux enfants d'apprendre à lire et de lire dans leur langue maternelle et aux adultes de garder des liens avec leur culture d'origine.
- L'Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse (OSL) offre des brochures dans les quatre langues nationales. Depuis peu, elle met à disposition des degrés inférieur et moyen de l'instruction publique des cédéroms multilingues.
- Bibliomedia Suisse (anciennement Bibliothèque pour Tous): œuvre en faveur de la promotion des bibliothèques publiques et de leur soutien. Une collection spéciale de livres faciles destinés aux adultes en difficulté de lecture et en situation de réapprentissage est disponible.

Alors que les quatre organisations précédentes agissent en amont, Lire et écrire s'attaque au mal déclaré: cette association cherche à donner une réponse au problème de l'illettrisme en organisant des cours de formation de base destinés à des adultes en situation d'illettrisme.

Avec ce réseau de partenaires, l'Office fédéral de la culture contribue modestement

2 Les partenaires du «Forum formation continue» sont: l'Office fédéral de la culture, l'Office fédéral de l'éducation et de la science, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, le Secrétariat d'Etat à l'économie, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Pro Helvetia.

RÉSUMÉ

Briser les tabous liés à l'illettrisme par une campagne nationale d'information et de sensibilisation

L'évolution économique et sociale, souvent qualifiée de passage à l'«ère de l'information» ou d'entrée dans la «société du savoir», impose aux individus de toujours mieux saisir et utiliser les informations écrites, même dans leur vie quotidienne. Cette compétence est appelée «literacy» en anglais. Les études comparatives internationales de l'OCDE sur les compétences en lecture, menées depuis le milieu des années 90, montrent qu'il existe des écarts entre la demande sociale pour de telles compétences et celles effectives de la population. Les enquêtes les plus récentes de l'OCDE dans ce domaine ont montré que, en Suisse, 9% de la population adulte autochtone disposait d'un bas niveau de compétences en lecture. Ces personnes éprouvent des difficultés à tirer les informations clés d'un texte courant (posologie d'un médicament, par exemple.) Le pourcentage de personnes ayant de faibles compétences dans la langue nationale de leur lieu de résidence est encore nettement plus élevé parmi la population immigrée de langue étrangère (63%). A cela s'ajoutent 31% d'autochtones et 20% d'immigrés de langue étrangère dont les compétences suffisent pour affronter le quotidien, mais pas les nouvelles exigences (du marché du travail, par exemple). Ainsi, plus d'un tiers de la population autochtone et quatre cinquièmes de la population immigrée courent le risque, en Suisse, de ne pouvoir suivre l'évolution en cours relative à la maîtrise des informations écrites.

Dans le présent rapport, nous avons appelé «illettrisme» le phénomène selon lequel des personnes ayant fréquenté l'école pendant neuf ans maîtrisent mal les compétences à traiter les informations écrites (lire et écrire principalement) que l'école obligatoire est censée leur transmettre et jugées indispensables à la vie actuelle. L'illettrisme est ainsi considéré comme un problème de société qui ne peut être récupéré ni pour culpabiliser les personnes concernées, ni pour les étiqueter, ni pour les exclure. Une telle conception de la problématique, qui considère les compétences à utiliser et à traiter le langage écrit comme une variable continue, évite de faire la distinction entre les personnes qui maîtrisent ces compétences et celles qui ne les maîtrisent pas.

L'écart existant entre la demande sociale et les compétences effectives de la population ne constitue pas seulement un danger potentiel pour les individus concer-

vergent. Si pour un certain nombre de chercheurs les innovations technologiques ont des répercussions seulement sur un nombre restreint de spécialistes hautement qualifiés pour lesquels les exigences professionnelles augmentent, pour d'autres chercheurs, en revanche, ces innovations entraînent une complexification croissante de l'ensemble des tâches et des fonctions impliquant l'acquisition de compétences de plus en plus poussées. Selon cette vision des choses, les illettrés ont une peine grandissante à trouver leur place dans la société en général et dans le monde du travail en particulier. L'illettrisme est également interprété comme l'expression d'un handicap linguistique global, résultant de la solitude dans laquelle s'est déroulé l'apprentissage linguistique. Il est aussi établi que la fréquence de pratique des compétences de base n'en détermine pas directement le niveau. En effet, les jeunes ou adultes ayant obtenu de bons résultats aux tests sur les compétences de base (lire, écrire et calculer) ne lisent, n'écrivent ou ne calculent pas tous régulièrement. Finalement, la majorité des chercheurs et des personnes interrogées s'accordent à dire que l'apprentissage de ces compétences ne se limite pas à une technique, mais qu'il s'agit d'une pratique culturelle dont les premières bases sont jetées dès l'enfance.

Pour ce qui est des conséquences de l'illettrisme, elles ont, à l'instar des causes, une dimension à la fois microsociale (dépendance, manque de confiance en soi, exclusion, possibilités restreintes d'agir et de choisir une profession, promotions professionnelles difficiles, risque accru de licenciement, incapacité à assimiler de nouveaux apprentissages, etc.) et macrosociale (affaiblissement de la cohésion sociale, émergence d'une société à deux vitesses, difficultés à exercer sa citoyenneté, etc.). Un certain nombre de chercheurs relèvent que du point de vue d'une appréciation théorique des exigences du travail, de la vie quotidienne, de la participation politique et des loisirs cultivés, ces insuffisances sont évidentes, mais pas du point de vue subjectif des intéressés. Beaucoup d'entre eux sous-estiment leurs difficultés.

Quant à la méthodologie utilisée dans les recherches internationales comparatives sur les compétences de base, bon nombre de chercheurs la critiquent sur différents points. Les facteurs retenus dans ces enquêtes ne seraient pas en eux-mêmes des causes d'échec, mais probablement les interactions de ces variables entre elles et avec d'autres, interactions qu'il s'agirait au préalable de contrôler et de clarifier théoriquement. Parallèlement au travail sur la méthodologie quantitative, ils soulignent la nécessité de mener des recherches qualitatives, multidisciplinaires et longitudinales, retraçant les parcours personnels et scolaires des personnes concernées pour aborder le phénomène sous un angle plus clinique et individuel.

Le phénomène de l'illettrisme est donc complexe à cerner et à expliquer. Ses causes et ses conséquences ne sont que partiellement connues à ce jour, car insuffisamment étudiées dans leurs interrelations. Pour mieux comprendre l'illettrisme et ses implications, il est indispensable de renforcer la recherche dans ce domaine. Celle-

nés, mais également pour la société dans son ensemble. La forte valorisation des compétences en lecture et écriture et le rôle clé qu'elles jouent dans le processus de sélection scolaire font toutefois naître chez les personnes qui les maîtrisent mal des sentiments de culpabilité et de honte, tabous pour la collectivité.

Une campagne de grande envergure pourrait servir à les briser, à permettre une appréciation réaliste de l'écart évoqué, et également à planifier et à consolider des stratégies de prévention appropriées et des mesures efficaces de lutte contre l'illettrisme. Cette campagne nationale de grande envergure devrait remplir les critères suivants:

- informer aussi objectivement que possible des risques individuels et collectifs liés à l'illettrisme, sans culpabiliser personne;
- adopter une approche centrée sur les potentialités et non les déficiences individuelles et souligner que le changement implique aussi de relever de nouveaux défis;
- motiver les enfants, les adolescents et les adultes à améliorer leurs compétences à saisir et à utiliser le langage écrit;
- utiliser différents canaux d'information et de communication (médias), se dérouler dans toutes les régions du pays et s'adresser également à la population de langue étrangère;
- impliquer dans la planification et le déroulement de la campagne les milieux concernés et engagés dans la thématique;
- être évaluée quant à son efficacité.

Etudier les causes et les effets de l'illettrisme dans leur complexité

Le rapport met en évidence la difficulté à cerner tant les causes que les conséquences de l'illettrisme, car elles dépendent de relations multiples entre des facteurs familiaux, scolaires, personnels, relationnels, etc. Döbert-Nauert parle à ce propos de «chaîne discriminatoire». De plus, un même facteur a des effets différents d'un individu à l'autre, en fonction de son histoire de vie et contexte personnel.

En ce qui concerne les causes, si l'illettrisme est en corrélation avec l'ensemble des détresses économiques et sociales, il n'en est toutefois directement ni la cause, ni la conséquence, mais les aggrave et les prolonge. L'étude de la condition sociale, par exemple, montre que l'illettrisme s'étend au-delà des milieux déshérités jusqu'au sein des classes moyennes, et n'est pas absent des classes supérieures. Quant aux liens entre contexte économique et illettrisme, les interprétations di-

préventives destinées aux enfants et aux adolescents (durant la scolarité obligatoire), d'autres mesures sont nécessaires pour combattre l'illettrisme à l'âge adulte. La prévention de l'illettrisme ou plutôt la promotion des compétences à manier le langage écrit doit commencer tôt dans la vie d'un individu. Il s'agit, dans une première étape, de mettre en place des conditions-cadres sociales qui permettent aux enfants de grandir à l'abri de la pauvreté et de la marginalisation, et à la population immigrée de s'intégrer à notre société. Des cours d'accès facile (centres de conseils et formations) peuvent sensibiliser les parents, toutes origines sociales confondues, à l'importance de l'apprentissage du langage et de la promotion de la lecture. Les enfants de langue étrangère méritent une attention particulière en matière de soutien linguistique, par la prise en compte de leur langue d'origine notamment. C'est au jardin d'enfants, que nombre d'entre eux découvrent le rôle du langage comme moyen de communication. Les enfants qui peinent à apprendre le langage écrit peuvent être repérés suffisamment tôt et soutenus de façon intégrative. Comme l'apprentissage de la lecture est plus qu'une simple technique, une initiation motivante à l'écrit et une approche ludique du langage doivent être mises en place à ce moment et poursuivies à l'école primaire. Les enseignants sont des modèles et peuvent éveiller et soutenir le goût de lire, mécanisme clé de la promotion de la lecture, par un enseignement varié et stimulant. Un enseignement défini selon des objectifs transparents, que les élèves devront avoir intégrés et par rapport auxquels ils seront évalués, les aidera à prendre confiance en leurs capacités d'apprentissage et en leurs compétences. Le développement des compétences à traiter les informations écrites doit être poursuivi au-delà des premières années de scolarité et ne pas être limité à certaines branches (enseignement de la langue parlée et écrite, par exemple) ou à certains types de cours de soutien (cours d'intégration destinés aux élèves de langue étrangère, par exemple). Les étapes sensibles du parcours scolaire étant les points de transition (le passage à la scolarité post-obligatoire, notamment), des mesures de soutien individualisées doivent être mises en place pour éviter que les adolescents ne soient exclus du système éducatif (ou pour en faciliter l'accès aux jeunes immigrés de fraîche date). Il s'agit également de mieux prendre en considération les résultats des recherches en sciences cognitives, éducatives, et de celles portant sur l'acquisition du langage et de la lecture dans la formation et le perfectionnement du corps enseignant afin que ce dernier puisse enrichir ses outils didactiques et méthodologiques et améliorer ses compétences à poser des diagnostics.

Les mesures de rattrapage et d'éducation destinées aux adultes doivent être d'accès facile et tenir compte du contexte de vie des participants. Une organisation et une évaluation professionnalisées doivent favoriser un développement qualitatif de l'offre de cours.

ci comprend l'étude quantitative et qualitative de nouveaux facteurs et leurs interrelations selon des approches longitudinales et multidisciplinaires, ainsi que l'affinage méthodologique des enquêtes comparatives internationales sur les compétences de base. Des moyens financiers adéquats doivent être prévus à cet effet. L'objectif est de mettre en évidence les facteurs explicatifs de l'illettrisme sur lesquels il serait possible d'agir. Une compréhension large du phénomène est indispensable à un travail de conscientisation politique et sociale efficace et à la mise en œuvre d'une stratégie de lutte de grande envergure, claire, ciblée et concertée, tant à l'intérieur du système éducatif que dans d'autres domaines. La recherche sur l'illettrisme doit être développée rapidement, en parallèle aux dispositifs et mesures envisagés dans d'autres domaines.

Intervenir d'urgence au niveau de la scolarité obligatoire

Les études comparatives internationales ont montré que l'illettrisme ne concernait pas seulement les adultes, mais aussi une partie des adolescents dont les compétences à saisir et utiliser les informations écrites étaient insuffisantes au sortir de la scolarité obligatoire. Parmi ces enfants et adolescents, sont surreprésentés les garçons, les catégories sociales les moins favorisées et les jeunes dont la langue parlée est autre que la langue de l'enseignement. Ce constat est renforcé par les récents résultats des recherches sur les compétences en lecture effectuées dans le cadre du programme PISA de l'OCDE. Selon cette enquête PISA, 20% des adolescents en Suisse ont de très faibles compétences en lecture au terme de leur scolarité obligatoire. Les experts de l'OCDE estiment que 7% d'entre eux rencontreront de sérieuses difficultés dans la suite de leurs études. Si l'on veut prévenir l'illettrisme, il est donc urgent d'intervenir au niveau de la scolarité obligatoire également. La littérature spécialisée et les experts interrogés mettent en évidence que le système éducatif et les personnes qui y travaillent jouent un rôle capital dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme. Selon les derniers résultats des recherches sur les compétences en lecture, il faut fixer un ordre des priorités et dégager les fonds nécessaires pour construire un système cohérent de mesures appropriées à la lutte contre l'illettrisme, à tous les degrés du système éducatif.

Développer une double stratégie de prévention et de lutte contre l'illettrisme

L'illettrisme doit être combattu par une double stratégie: parallèlement aux mesures

Prendre des mesures dans d'autres domaines

Il est également nécessaire de développer des dispositifs de lutte contre l'illettrisme concertés entre les politiques économique, de l'emploi, sociale, d'intégration, culturelle et dans les domaines associatifs et de la communication, et de les articuler avec les dispositifs du système éducatif. L'illettrisme étant un phénomène multidimensionnel et complexe, il s'agit de le prévenir et de le combattre sous le plus grand nombre d'angles possibles et par des approches diverses. Ces dispositifs doivent être évalués et actualisés en permanence.

La lutte contre l'illettrisme doit devenir une priorité politique, car le phénomène concerne une partie importante de la population (suisse et étrangère) et se répercute sur la société et l'économie en terme de compétitivité. Il faudrait concevoir une politique globale et concertée de lutte contre l'illettrisme regroupant tous les domaines politiques et sociaux en un réseau de partenariat doté d'un pouvoir décisionnel. Ce réseau pourrait comprendre:

- les Offices fédéraux de la culture (OFC), de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) ainsi que de l'éducation et de la science (OFES),
- toute institution liée aux questions familiales, sociales et d'intégration à l'échelon fédéral,
- la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),
- les organisations du corps enseignant,
- les organismes et associations faitières engagés de longue date dans la lutte contre l'illettrisme,
- les universités, les hautes écoles pédagogiques et d'autres hautes écoles spécialisées,
- les partenaires sociaux.

Ce réseau pourrait être organisé autour d'un observatoire de l'illettrisme doté d'un secrétariat scientifique. L'observatoire aurait pour objectif de définir des axes de recherche dans le domaine de l'illettrisme, d'échanger des informations et des expériences pertinentes et d'évaluer les dispositifs mis en place. Il fournirait ainsi au monde politique des informations scientifiques pertinentes servant à la prise de décision et contribuerait à professionnaliser la prévention et la lutte contre l'illettrisme.

Le 27 mars 2000, l'Office fédéral de la culture (OFC) invitait les organismes impliqués dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme à une séance de réflexion sur les actions à mettre en œuvre dans le prolongement de la pétition de l'Association Lire et Ecrire «Lire et écrire: un droit!». Cette pétition, munie de 25'292 signatures, avait été déposée le 18 mars 1999. Les auteurs stipulaient que la bonne maîtrise des compétences de base (lire, écrire et calculer) est essentielle pour participer à la vie sociale, et que développer ces aptitudes aide à lutter contre l'exclusion sociale et culturelle. Ils demandaient aux autorités fédérales d'inscrire la formation des adultes dans la Constitution, de subventionner les organismes actifs dans la formation élémentaire des adultes, de mettre en place un groupe national d'étude, de coordination et d'évaluation et de promouvoir des campagnes nationales de sensibilisation. La pétition a été traitée dans la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil des Etats, le 23 août 1999, et le Conseil fédéral y a répondu en chargeant l'OFC de prendre des mesures dans ce domaine.

C'est dans ce contexte que le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) a soumis une esquisse de rapport de tendance à l'OFC, le 31 mai 2000. L'objectif de ce rapport de tendance était de dresser un état des lieux de l'illettrisme en Suisse, ce en trois volets: 1) analyser et synthétiser la recherche suisse et étrangère sous l'angle des causes, des conséquences et des dispositifs de prévention et de lutte contre l'illettrisme, 2) interroger par questionnaire et sous forme d'entretiens approfondis un groupe de personnes compétentes dans le domaine (chercheurs, praticiens, responsables de systèmes éducatifs) 3) à partir des deux premiers volets, dresser une série de recommandations scientifiques relatives à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme à l'intention de l'OFC. La proposition du CSRE a été approuvée par l'OFC le 2 octobre 2000, un groupe de représentants des institutions-clés institué pour encadrer le projet et un contrat signé entre les deux institutions le 29 janvier 2001.

Parmi les 31 répondants⁵, 23 (74,2%) sont des experts (9 chercheurs, 11 praticiens et 3 politiciens) et 8 (25,8%) des représentants cantonaux des systèmes éducatifs pour l'ensemble des degrés d'enseignement. Dans ce contexte, les cantons de Bâle-Ville, Genève, Neuchâtel, du Tessin, d'Uri et de Zurich ont été choisis pour refléter les spécificités régionales (ville - campagne) et linguistiques. A l'exception du canton d'Uri, tous ces cantons ont donné suite à notre demande en remplissant le questionnaire et en participant à des entretiens approfondis.

Parmi les 8 représentants cantonaux interrogés, 6 sont issus de l'enseignement obligatoire et 2 du post-obligatoire (y compris formation professionnelle). Au total, 20 hommes (64,5%) et 11 femmes (35,5%) ont été interrogés. Ils étaient 13 germanophones (41,9%), 15 francophones (48,4%) et 3 italophones (9,7%).

Contenu

Le rapport est divisé en 6 chapitres thématiques:

- 1) mandat et approche,
- 2) définitions et délimitation du champ de recherche,
- 3) causes et conséquences de l'illettrisme,
- 4) système éducatif et illettrisme,
- 5) dispositifs de prévention et de lutte contre l'illettrisme au sein du système éducatif,
- 6) dispositifs de prévention et de lutte contre l'illettrisme dans d'autres domaines.

Chaque chapitre comprend une synthèse de recherche, les points de vue des personnes interrogées, parfois la synthèse d'un entretien approfondi ou la présentation d'un dispositif particulièrement novateur, un résumé et une conclusion. Le rapport s'ouvre sur une synthèse générale et se termine par des annexes (listes des membres du groupe d'accompagnement et des personnes interrogées, question-

3 Précisons que la lutte contre l'illettrisme est considérée par l'OFC comme un domaine indépendant de l'encouragement à la lecture (séance OFC du 2 octobre 2000).

4 De la petite enfance jusqu'à l'enseignement tertiaire, l'éducation des adultes (formation de base subventionnée incluse, mais formation continue en entreprise exclue), la formation et la formation continue du corps enseignant.

Approche

Définitions et délimitation du champ d'investigation

Dans un premier temps, il s'est agi de définir le phénomène de l'illettrisme de manière claire et compréhensible. Un manque de consensus quant à la terminologie adoptée s'est révélé tant dans la recherche et la littérature spécialisée que parmi les experts du système éducatif ou les acteurs engagés sur le terrain de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme. Les termes tels qu'analphabetisme fonctionnel ou récurrent étant trop connotés, c'est le terme d'illettrisme qui a été retenu, plus neutre et pragmatique pour désigner la faible maîtrise des compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul générant de grandes difficultés pour l'individu à vivre et à travailler normalement.³ Cette clarification terminologique a été nécessaire pour délimiter le phénomène. Dans un second temps, la définition a également permis de délimiter le champ d'investigation et la méthodologie à adopter.

Le champ d'investigation comprend la recherche en Suisse et à l'étranger, les points de vue des experts interrogés et le système d'éducation formel⁴, où il s'est agi de cerner le degré de conscience du système face à la problématique, les actions entreprises avec un accent particulier sur les expériences novatrices et les lacunes à combler.

Méthodologie

L'équipe du CSRE mandatée pour cette enquête a analysé et synthétisé une série de recherches et d'ouvrages abordant les différents aspects de l'illettrisme: causes, conséquences, réactions des responsables du système éducatif aux différents échelons et pour différents cantons, dispositifs existant tant au sein du système éducatif, que dans les domaines économique, social, culturel, de l'intégration, des médias, etc. Ces différents aspects ont été repris dans le questionnaire envoyé à un groupe de personnes compétentes dans le domaine (chercheurs, praticiens, responsables de systèmes éducatifs).

Sur les 66 personnes contactées, 44 ont accepté de remplir le questionnaire et 31 l'ont finalement renvoyé, certaines après avoir été recontactées. Cela donne un taux de réponse de 47%.

5 La liste des répondants est annexée au rapport.

naire) et une bibliographie.

Soulignons que pour la commodité de la lecture, nous avons privilégié la forme épiciène des mots dans la version française du rapport, le masculin désignant les deux genres.

A partir de ce rapport faisant état de la situation de l'illettrisme en Suisse, l'OFC pourra définir et mettre en œuvre une stratégie nationale cohérente, concertée et coordonnée, de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

Nous tenons à remercier les représentants de l'OFC et les membres du groupe d'accompagnement pour leur soutien et leurs orientations ainsi que l'ensemble des personnes interrogées dans le cadre de ce travail pour le temps investi et la richesse des échanges.

2. DÉFINITIONS ET DÉLIMITATION DU CHAMP D'ÉTUDE

Définitions de l'illettrisme recueillies dans les ouvrages de référence

Ce rapport de tendance aborde un phénomène dont on a parlé dès la fin de la Seconde Guerre mondiale en Grande-Bretagne, à la fin des années 70 en France et en Allemagne et dans la seconde moitié des années 80 en Suisse. L'illettrisme désigne des personnes qui ne maîtrisent pas ou insuffisamment la lecture, l'écriture et le calcul, alors même qu'elles ont achevé leur scolarité obligatoire.

Ce chapitre regroupe des définitions relatives à l'illettrisme et propose sa propre définition qui a servi de fil conducteur à ce rapport de tendance. Il permet en outre de circonscrire le champ d'étude et de présenter une première série de recommandations à partir des avis des experts que nous avons interrogés.

D'un point de vue historique, nous constatons que la terminologie désignant ce phénomène s'est grandement modifiée et différenciée depuis les années soixante, que ce soit dans le monde germanophone, anglophone ou francophone. Globalement, on est passé du terme d'analphabétisme à celui d'analphabétisme fonctionnel, pour utiliser, de nos jours, celui d'illettrisme. Ces définitions ne sont pas exclusives l'une de l'autre, mais prennent en compte différents aspects du phénomène et l'analysent sous différents angles.

A la fin des années soixante en France, le terme d'alphabétisation était employé pour désigner des mesures de soutien à l'écriture et à la lecture destinées à un public adulte et francophone, selon un collectif d'auteurs (Bouvet et al., 1995). Le terme d'illettrisme ne s'était pas encore imposé comme distinct de celui d'analphabétisme et le problème n'était pas encore reconnu officiellement.⁶ La définition française du mot illettrisme était donc d'abord celle que l'Unesco donne depuis

6 En 1979, la France répondait à une enquête du Parlement européen en indiquant qu'elle n'était pas concernée par le problème de l'analphabétisme adulte pour ses propres ressortissants. Il a fallu attendre 1984 pour que le premier rapport officiel soit publié sur le sujet. La France a ainsi été l'un des derniers pays de la Communauté européenne à reconnaître officiellement l'existence d'un problème lié aux capacités d'une partie de la population adulte à lire et à écrire, bien qu'elle ait suivi une scolarité normale, du moins dans la durée.

La définition de Drecoll met en évidence l'interdépendance entre le phénomène de l'illettrisme et la pression croissante de la demande sociale: «par analphabétisme fonctionnel, il faut entendre l'incapacité à satisfaire aux exigences minimales de la maîtrise du langage écrit, condition sine qua non de la participation à la communication écrite soumise à un contrôle social sévère dans tous les domaines de la vie professionnelle et personnelle». L'auteur précise en même temps que sa définition implique une conception dynamique et globale du développement des compétences et souligne l'importance «de distinguer les deux dimensions de la capacité fonctionnelle à lire et à écrire. La première, qui permet à l'individu d'assumer, en toute discrétion, une existence libre et autonome; la seconde, qui lui permet de développer sa capacité d'expression et de s'approprier le patrimoine culturel commun». ⁹

En ce qui concerne la relativité du concept et le rapport entre l'individu et la société, rapport en relation avec l'utilisation des notions d'«analphabète» ou d'«analphabète fonctionnel», les experts allemands Döbert et Hubertus écrivent: «le fait qu'une personne soit considérée comme analphabète ne dépend pas uniquement de ses propres connaissances en matière de lecture et d'écriture. Il convient en outre de prendre en compte le niveau de compétence du langage écrit exigé par la société dans laquelle vit l'individu en question. Si les connaissances individuelles sont inférieures à ce niveau attendu et considéré comme acquis, on peut alors parler d'analphabétisme fonctionnel. [...] Dans les pays industrialisés, où la société exige une excellente maîtrise du langage écrit, les personnes ayant de faibles compétences en lecture et en écriture sont également considérées comme analphabètes fonctionnelles». ¹⁰

C'est ATD Quart-Monde qui fut l'initiateur de l'usage du terme «illettrisme» à la fin des années 70. ¹¹ Selon cet organisme, le mot «analphabétisme» a une connotation très péjorative pour les adultes du Quart-Monde et n'évoque trop souvent que l'action entreprise avec des travailleurs immigrés. Ce terme fut, depuis, réservé aux

7 «Die Definition könnte so umformuliert werden, dass jeder, der den Lese-Schreib-Anforderungen, wie sie für einen Hauptschulabschluss vorgesehen sind, nicht genügt, als Analphabet bezeichnet wird» (Giese, 1983, p. 34).

8 «... he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture and group» (Gray, 1956, p. 24; cité d'après Hodel, 1985, p. 24).

1958 de l'analphabétisme: «est définie comme analphabète une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne». Les définitions basées sur le niveau de formation atteint proviennent de Grande-Bretagne et d'Allemagne. C'est ainsi qu'en 1974, la «British Association of Settlements» a défini l'analphabète comme une personne dont le niveau d'alphabétisation est inférieur à celui d'un enfant de 9 ans (BAS, 1974; cité d'après Hodel, 1985, p. 23). Giese (1983) propose une définition analogue: «la définition pourrait être reformulée dans le sens qu'est analphabète toute personne incapable de satisfaire aux exigences requises pour l'obtention d'un certificat de fin de scolarité obligatoire dans les filières à exigences élémentaires en matière de lecture et d'écriture». ⁷

Des définitions impliquant la maîtrise du quotidien et, partant, la notion d'«analphabétisme fonctionnel» existent depuis longtemps. C'est ainsi, par exemple, que selon Gray un individu jouit d'une alphabétisation fonctionnelle «lorsqu'il a acquis, en matière de lecture et d'écriture, le savoir et les compétences qui lui permettent de mener à bien toutes les activités pour lesquelles sa culture et son groupe d'appartenance tiennent la maîtrise de ces compétences pour acquise». ⁸ Suivant cette définition, un «analphabète fonctionnel» n'a pas ces compétences de base et se voit restreint dans sa capacité à agir et à vivre sa vie quotidienne.

9 «Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen»; «... die beiden Ebenen einer funktionalen Lese- und Schreibfähigkeit im Sinne eines selbständigen und unbehinderten Bestreitens der eigenen Existenz und sozialer Unauffälligkeit einerseits und Schriftsprachenkompetenz als wachsender Möglichkeit der Selbstäusserung und Aneignung des kulturellen Erbes andererseits als zwei voneinander zu unterscheidende Zielbestimmungen im Auge zu behalten» (Drecoll, 1981; cité d'après Hodel, 1985, p. 29).

10 «Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. (...) Innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten angesehen werden, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen» (Döbert & Hubertus, 1991, p. 5).

11 Le Quart Monde est la fraction la plus misérable de la population qui vit dans la grande pauvreté, autochtones ou immigrés. Ils vivent dans des cabanes, des immeubles décrépis, des caves, de vieux camions ou sont à la rue. Ils souffrent d'un cumul d'insuffisances ou de manques qui s'enchaînent et les privent de leur liberté de choix (ressources financières, infirmités physiques, troubles psychologiques, manque de confiance et de compétences professionnelles et illettrisme). Dès 1967, ATD Quart-Monde menait un certain nombre d'actions sur le terrain et publiait des articles à ce sujet.

de l'échelle des capacités de lecture, d'écriture et de calcul, sans interruption (variable continue comme par exemple la vitesse, la température, le degré d'intégration sociale, le revenu, etc.). L'illettrisme peut dès lors être conçu de façon étroite ou plus large, ce qui n'est pas gênant, pour autant que les critères utilisés soient clairement définis (Girod, 1998, p. 10).

Il distingue deux catégories:

- A. Les cas spéciaux qui s'expliquent par des causes à la fois évidentes et tout à fait ou largement indépendantes de l'état de la société où vivent les individus en cause:
- débilés mentaux et autres personnes souffrant d'infirmité les empêchant tout à fait ou presque de lire, d'écrire ou de calculer (cécité, affaiblissement dû au grand âge, etc.);
 - immigrés arrivés après l'âge scolaire, en provenance de régions sous-développées et n'ayant jamais fréquenté l'école, ou peu de temps.
- B. Les cas ordinaires. Tous les autres jeunes et adultes ayant des difficultés en lecture, écriture et calcul, ainsi que les analphabètes proprement dits (rarissimes dans les pays développés). Leur bas niveau d'instruction de base est à expliquer par référence aux valeurs, au mode de vie, aux structures sociales, à l'économie, à l'enseignement du pays où ils ont grandi et où ils vivent. Il s'agit d'ailleurs le plus souvent du même pays. Parfois pays d'origine et pays actuel sont différents, mais ils sont tous deux développés.

Les jeunes et les adultes de cette deuxième catégorie ont fréquenté une dizaine d'années ou plus les écoles d'un système d'enseignement de bonne qualité et rodé depuis longtemps. C'est là, d'après l'auteur, l'un des aspects les plus déconcertants des problèmes de l'illettrisme (Girod, 1998, p. 11). Les milieux politiques et pédagogiques et toute l'opinion publique ont été longtemps persuadés que depuis qu'existait la scolarité obligatoire, toute la population possédait une instruction de base normale. Or, l'illettrisme affecte de nombreux jeunes et adultes. Et beaucoup d'autres ont des capacités de lecture, d'écriture et de calcul à peine meilleures ou tout au plus médiocres. En fait, bien maîtriser ces branches demeure l'apanage d'une minorité (Girod, 1998, p. 12). Suivant les sources ¹⁴, l'illettrisme affecterait

12 Cette notion comprend également des jeunes proches de l'âge adulte, soit des personnes qui ont dépassé l'âge normal de l'acquisition graduelle de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire.

13 Par instruction de base ou connaissances de base, il convient de comprendre les capacités de lecture, d'écriture et de calcul.

publics étrangers, même s'ils sont alphabétisés dans leur langue maternelle et s'il s'agit en fait de cours de français comme langue étrangère (Bouvet et al., 1995, pp. 20–21).

L'illettrisme sera donc l'incapacité à utiliser convenablement la compétence de lire et d'écrire. L'Unesco assimilera dans les années quatre-vingt illettrisme et analphabétisme fonctionnel, selon la définition suivante: «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, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté».

Quelques années plus tard, Hubertus a relevé que de telles définitions de l'analphabétisme fonctionnel tentent de tracer une frontière entre adultes fonctionnellement alphabétisés et analphabètes fonctionnels. Pourtant, la maîtrise du langage écrit est un apprentissage continu» (Döbert & Hubertus, 2000, p. 21).

Selon le sociologue suisse Roger Girod, l'illettrisme est le propre d'adultes ¹² qui savent mal ou presque pas lire, écrire (rédiger) ou calculer. Ils sont faibles dans l'une de ces branches, dans les deux ou les trois. Il distingue entre l'illettrisme et les analphabètes ou illettrés – deux synonymes pour lui qui désignent des adultes qui ne savent pas du tout lire, écrire, ni calculer en employant les nombres écrits. C'est pourquoi il appelle semi-illettrés les adultes ayant des difficultés en lecture, écriture et calcul (Girod, 1998, p. 5).

Le terme illettrisme est désormais le plus utilisé en français pour désigner ce qui est aussi parfois appelé analphabétisme partiel, analphabétisme relatif, semi-analphabétisme, analphabétisme fonctionnel, analphabétisme de retour, secondaire ou récurrent. Les trois derniers termes postulent que les adultes considérés avaient de meilleures capacités de lecture, d'écriture et de calcul quand ils étaient écoliers (Girod, 2000). Ce qui signifie que l'illettrisme, ainsi défini, décrit un phénomène d'érosion progressive de certaines compétences développées dans le cadre scolaire. Des expressions telles que «très faibles capacités de lecture, d'écriture et de calcul», «très bas degré de maîtrise» de ces branches, «très bas niveaux d'instruction de base»¹³ sont également souvent utilisées pour désigner l'illettrisme (Girod, 1998). D'après Girod, les jeunes adultes se répartissent très graduellement du bas au haut

14 UNESCO & BIE (1990). Annuaire international de l'éducation, Paris, vol. XLII (Sema Tanguiane): L'alphabétisation dans le monde: situation, tendances et perspectives; Europäische Union, Kommission (1988). Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme (Europe sociale, suppl. 2, 88)

les, l'évaluation consiste à faire passer un examen, analogue à ceux pratiqués dans les écoles, mais conçu pour des adultes (exercices de lecture, d'écriture et de calcul correspondant aux activités courantes accomplies fréquemment dans ces trois branches à la maison, au travail et ailleurs). Leur accomplissement ne suppose ni compétences particulières (propres aux membres de certaines professions), ni haute culture. Certains de ces exercices sont tout à fait élémentaires, d'autres moins faciles, mais aucun ne dépasse le niveau de l'instruction de base.¹⁷

Sur la base de leurs résultats, les répondants sont répartis par degrés de réussite. Un classement détaillé, allant de 0 à 500 points, a ainsi conclu tant l'enquête américaine de 1992, que les enquêtes internationales, dont les résultats ont été publiés en plusieurs fois. Les interrogés sont regroupés en 5 niveaux, numérotés avec indications des scores (nombre de points) compris dans chacun. Girod en fait des catégories, les met en relation avec les objectifs de l'école obligatoire et leur attribue des appréciations (très bon, bon, etc.)

Catégorie V: Très bon. Parfaitement à l'aise. Ont tout à fait le niveau des objectifs des classes obligatoires. Comprennent avec facilité des articles et autres textes destinés au grand public, écrivent sans difficultés des lettres, effectuent de même des calculs arithmétiques, etc.

Catégorie IV: Bon. A peu près le niveau des objectifs des classes obligatoires. Mais n'arrivent pas aussi bien à réaliser le genre de tâches citées ci-dessus.

Catégorie III: Médiocre. Un peu ou nettement au-dessous du niveau des mêmes objectifs. Ont donc de la peine à lire le journal, à écrire une lettre, à faire des calculs tout à fait courants.

15 Par exemple, en 1981, selon la Communauté européenne, 5% au sein des neufs pays la composant alors. A la même époque, d'autres indications donnaient 10% de cas d'illettrisme au Danemark et autour de 20% au Royaume-Uni. En Suisse selon un sondage de 1991 (population de quinze ans et plus) 6% des Suisses et 16% des étrangers ont échoué au plus facile d'un test sur les capacités de base. En France, selon les estimations de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) en 1986-1987, 6% des adultes nés en France (31% des adultes nés ailleurs), selon les appréciations des examinateurs en 1987, 8% des conscrits, et selon le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme en 1988, un peu plus d'un français sur cinq seraient à peu près incapables soit de lire, soit d'écrire, soit de lire et d'écrire (Girod, 1998, pp.13-14).

16 «... the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential» (OCDE, 2000, p. X).

autour de 5%, de 10 à 15% ou de 20%, voire plus de la population des pays développés. Ces estimations diffèrent passablement parce qu'elles ne sont pas faites selon les mêmes critères.¹⁵

Au cours des années 90, d'abord aux États-Unis puis dans divers pays de l'OCDE, ont été menées des études concernant la «literacy». Les recherches de l'OCDE s'éloignent conceptuellement de la distinction stricte entre personnes alphabétisées et analphabètes et partent plutôt du principe que les compétences en matière de lecture peuvent être inscrites sur un axe continu et atteindre différents paliers. Ces recherches définissent la littératie comme une capacité et un mode de comportement spécifiques ou, selon la formulation de l'OCDE, comme la capacité individuelle de comprendre et d'utiliser des informations écrites dans l'exercice de ses activités quotidiennes, chez soi, sur son lieu de travail et dans la communauté à laquelle on appartient, afin d'atteindre ses objectifs et de développer son savoir et ses aptitudes.¹⁶

Une première enquête comparative a été faite en 1994, dans sept pays de l'OCDE, au moyen des mêmes exercices de lecture, d'écriture et de calcul: Allemagne, Canada, États-Unis, Pays-Bas, Pologne, Suède et Suisse, concernant les personnes de 16 à 65 ans (International Adult Literacy Survey, IALS). Les interrogés nés dans le pays et les immigrés y sont distingués pour examiner dans quelle mesure l'illettrisme est un produit d'importation ou au contraire le résultat de l'action de facteurs endogènes (OCDE, 1995).

De même, une enquête américaine de 1992 (Girod, 1998, p. 24), analogue à la précédente mais plus détaillée, renseigne sur la nature des capacités correspondant aux niveaux entre lesquels les interrogés sont répartis.

Dans ces enquêtes, dont les échantillons sont constitués selon les règles habituel-

17 Il est par exemple demandé aux interrogés de lire un court article de journal de la rubrique des sports ou un article documentaire un peu plus compliqué, mais destiné tout de même au grand public et de répondre à des questions sur les conclusions qui se dégagent de ce texte ou le sens de tel ou tel passage, de résumer par écrit de tels textes ou d'autres, d'écrire une courte lettre pour expliquer à un fournisseur qu'une erreur a sans doute été commise dans l'un des relevés de compte, de remplir des documents administratifs simples, d'utiliser un horaire de bus, d'arriver à signer à l'endroit voulu une carte d'identité, de calculer le montant total de quelques achats, etc. Pour augmenter la variété et le nombre des exercices, l'échantillon total peut être divisé en sous-échantillons, tous représentatifs de l'ensemble. Les membres de chacun de ces sous-échantillons accomplissent seulement une partie du total des exercices. Le champ de l'évaluation est ainsi élargi, sans que la durée des interviews ne devienne déraisonnable. Ces interviews ont lieu en général au domicile des interrogés (Girod, 1998, p. 18).

Catégorie II: Bas. Très au-dessous des objectifs des classes obligatoires. A peine capables de comprendre des parties d'un article court et très simple, une fiche de paie, etc.

Catégorie I: Très bas. Illettrisme. Certains, mais pas tous, peuvent déchiffrer des phrases, inscrire des mots sur une fiche, additionner deux petits nombres. Au plus bas degré de la catégorie se situent des quasi-analphabètes et les cas exceptionnels d'analphabétisme complet.

Les enquêtes de l'OCDE portent sur les compétences en lecture pour différents types de textes:

- Textes narratifs: «ce domaine comprend les connaissances et les capacités nécessaires pour comprendre et utiliser des informations tirées de textes courants, comme des articles de journaux, des fiches explicatives ou des notices d'emballages de médicaments» (Notter, Bonerad & Stoll, 1999, p. 33).
- Documents: «une partie importante des imprimés courants n'est pas destinée à être lue du début à la fin. Ils regroupent une série d'informations desquelles on doit extraire l'information désirée. Ce sont des annuaires téléphoniques, des horaires, des tableaux de données ou des illustrations» (ibid.).
- Calculs dans les textes: «il ne suffit pas de pouvoir lire les textes – au sens d'en déchiffrer les lettres et les mots –, il faut encore être capable de comprendre les calculs explicites ou implicites qu'ils contiennent. C'est le cas d'un grand nombre de textes courants comme les tickets de caisse, les annonces de rabais et les bons de commande» (ibid.).

Le tableau suivant indique la répartition en pourcentage de la population autochtone et immigrée de langue étrangère de 16 à 65 ans à différents niveaux de compétence pour la catégorie «documents»: ¹⁸

18 OCDE, 2000, p. 52 et p. 160

La répartition en pourcentage de la population autochtone et immigrée de langue étrangère de 16 à 65 ans à différents niveaux de compétence pour la catégorie «documents»

Pays	Catégorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5**
Canada	autochtones	14,8	25,6	35,4	24,4
	immigrés	47,5	27,2	9,4*	15,9*
Irlande	autochtones	26,0	31,7	31,3	11,0
	immigrés	9,4*	24,4*	41,3*	25,1*
Allemagne	autochtones	7,8	32,1	40,7	19,4
	immigrés	23,3*	37,4	26,6	12,7*
Pays-Bas	autochtones	8,9	25,4	45,2	20,5
	immigrés	33,2	31,7	27,5	7,5*
Pologne	autochtones	45,0	30,8	18,3	5,9
	immigrés	54,7*	45,3*	0,0*	0,0*
Suède	autochtones	4,3	18,0	40,3	37,3
	immigrés	26,6	27,6	32,0	13,7*
Suisse 19	autochtones	9,1	30,8	42,1	18,0
	immigrés	63,0	19,5	13,4	4,1
Etats-Unis	autochtones	17,5	27,4	34,0	21,2
	immigrés	61,5	18,8	14,2	5,4*
Australie	autochtones	12,3	28,7	39,9	19,0
	immigrés	47,7	21,6	24,7	5,9
Belgique (Flandres)	autochtones	14,5	24,0	44,0	17,6
	immigrés	59,0*	30,5*	6,5*	4,0*
Nouvelle-Zélande	autochtones	19,8	29,8	32,7	17,7
	immigrés	48,6	23,4	20,3	7,7*
Grande-Bretagne	autochtones	21,6	27,6	31,4	19,4
	immigrés	53,3	21,9	14,5	10,3*
Chili	autochtones	51,7	35,4	11,6	1,3
	immigrés	33,1*	0,0*	66,9*	0,0*
République tchèque	autochtones	14,1	27,9	38,4	19,6
	immigrés	26,6*	39,9	24,9*	8,6*
Danemark	autochtones	7,6	24,2	42,7	25,5
	immigrés	32,2*	30,4	28,2*	9,3*
Finlande	autochtones	12,3	24,1	38,3	25,3
	immigrés	39,4*	26,2*	26,4*	8,0*
Hongrie	autochtones	32,9	34,3	24,9	8,0
	immigrés	60,6*	0,0*	13,3*	26,2*
Norvège	autochtones	7,6	21,1	41,9	29,4
	immigrés	27,1	21,1	26,7	25,1
Portugal	autochtones	49,4	30,7	16,7	3,2
	immigrés	55,3*	40,8*	3,9*	0,0*
Slovénie	autochtones	39,0	32,7	22,8	5,6

* résultat non fiable

** Les niveaux 4 et 5 ont été regroupés en un seul niveau.

19 Résultats combinés des trois régions linguistiques figurant dans les enquêtes de 1994 et de 1998

fin de scolarité obligatoire et l'entrée dans les filières de formation subséquentes; comme les niveaux supérieurs, ce niveau demande la capacité à intégrer des informations provenant de différentes sources et à résoudre des tâches d'une certaine complexité;

- les niveaux 4/5 décrivent les capacités de personnes capables de traiter des informations d'un haut niveau de complexité (OCDE, 2000, p. XI).

Le tableau suivant compare, pour l'ensemble de la population suisse alémanique et romande, la répartition des niveaux de formation par niveaux de compétences pour les textes narratifs:²⁰

L'étude sur les compétences en lecture en Suisse fournit un autre résultat intéressant. Les personnes interrogées ont procédé à une auto-évaluation de leurs compétences et les ont situées en partie au-dessus du niveau de compétence «objective-ment» établi. Selon les auteurs, cet écart repose d'une part sur le fait que les personnes interrogées évaluent leurs propres compétences à partir des expériences faites dans la vie de tous les jours et, d'autre part, sur le fait que d'après les obstacles qu'elles ont rencontrés durant leur parcours professionnel, elles situent la frontière entre compétences insuffisantes et satisfaisantes entre les niveaux 1 et 2, alors que les experts la situe entre les niveaux 2 et 3 (Stoll & Notter, dans: Notter, Bonerad & Stoll, 1999, p. 184). Le rapport final de l'OCDE émet donc l'hypothèse que les personnes interrogées ont développé des stratégies pour gérer ces situations ou alors que les emplois «courants» ne demandent pas une bonne maîtrise des compétences en lecture, situation qui pourrait changer avec l'évolution de la société du savoir (OCDE, 2000, p. XIV).

Définition retenue par le rapport de tendance et délimitation du champ d'investigation

Dans le présent rapport de tendance, nous désignons par «illettrisme» un phénomène social observable dans les pays industrialisés où la fréquentation de l'école est obligatoire durant 9 ans environ. Le concept d'«illettrisme» décrit le fait d'adultes parlant la langue du pays ou de la région dans laquelle ils vivent et ayant fréquenté l'école normalement, du moins dans sa durée, et qui maîtrisent mal les

²⁰ Tiré de Notter, Bonerad & Stoll, 1999

Niveaux de formation par niveaux de compétences pour les textes narratifs						
Niveau de formation	Niveaux de compétences				Total (%)	Total (n)
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5		
Secondaire I	30%	50%	19%	1%	15%	295
Secondaire II	8%	39%	44%	9%	66%	1349
Tertiaire	3%	24%	53%	20%	19%	387
Total (%)	10%	38%	42%	10%	100%	
Total (n)	208	796	829	197		2031

Ce tableau permet de situer la Suisse par rapport aux autres pays. Roger Girod interprète cette répartition de manière radicale, puisque pour lui, seuls les individus des catégories IV et V ont un degré suffisant d'instruction de base. Ceux des catégories I et II sont nettement sous-instruits (toujours par rapport aux objectifs fixés par l'école obligatoire), alors qu'entre les deux catégories s'intercale un nombre important de jeunes et d'adultes de niveau médiocre (catégorie III). Ces résultats sont donc pour lui sans aucun rapport avec l'idée d'une opposition entre une minorité peu instruite et une vaste majorité de bon niveau.

Pour les chercheurs de l'OCDE la situation est plus différenciée. A leurs yeux:

- le niveau 1 se rapporte à des personnes ayant de très faibles compétences et qui sont incapables, le cas échéant, de déterminer à partir de la notice d'emballage la posologie d'un médicament pour leur enfant;
- le niveau 2 regroupe les sujets interrogés qui comprennent et utilisent seulement des documents simples, clairement conçus et ne contenant pas de tâches trop complexes; il indique un faible niveau de compétences, moins apparent, toutefois, que celui du niveau 1. Il caractérise des personnes capables de lire, mais qui obtiennent de mauvais résultats au test. Elles peuvent avoir développé des stratégies leur permettant de relever les défis que leur pose leur quotidien en matière de lecture, mais leurs faibles compétences dans ce domaine ne leur permettent que difficilement d'en maîtriser de nouveaux, comme l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles, par exemple;
- le niveau 3 est considéré comme suffisant pour affronter les exigences de la vie quotidienne dans une société complexe à haut niveau de développement; il désigne globalement les capacités exigées pour l'obtention d'un certificat de

OCDE en question, il s'agit de la difficulté à utiliser le système abstrait des signes d'écriture. Est questionné également le terme «illettrisme»: définit-il ou non la même réalité que l'analphabétisme fonctionnel? Serait-il utile de mentionner également les termes anglais «literacy» et «illiteracy» dans la mesure où leur utilisation est de plus en plus métaphorique pour désigner différents types de compétences (par exemple computer literacy, les connaissances et compétences requises pour l'utilisation d'un ordinateur)?

Nous avons aussi demandé aux répondants s'ils concevaient l'illettrisme, selon la définition que donne le questionnaire, comme un problème à combattre ou comme une réalité de notre société à accepter et pourquoi (question 1.2a) du questionnaire).

La majorité des répondants considèrent l'illettrisme comme un problème à combattre pour ses conséquences tant individuelles que collectives.

Les conséquences individuelles citées se situent sur les plans suivants:

- psychologique (honte, insécurité, dissimulation, mauvaise estime de soi),
- privée (au niveau de la gestion des affaires courantes),
- professionnelle (difficulté de (ré)insertion et/ou d'adaptation à l'évolution des conditions de production),
- qualité de vie en général.

Quant aux conséquences collectives, elles sont:

- économiques (en termes de compétitivité, des coûts socio-économiques de l'illettrisme, exclusion),
- professionnelles (sur le plan des compétences plus pointues et plus étendues),
- sociales (au niveau de la stabilité d'une société, de la participation à la vie sociale, culturelle et politique, de l'égalité des chances, de la stabilité démocratique) et
- scolaires (faible maîtrise des compétences, qui devrait déboucher sur une remise en cause du système éducatif et de la pédagogie uniforme, renforcement de la mission fondamentale de l'école qui consiste à transmettre aux élèves

21 Contrairement aux définitions retenues par la Suisse et par l'UNESCO, la définition de capacités de base ne comprend dans certaines études françaises et allemandes que la lecture et l'écriture.

22 D'après Girod (1998). L'illettrisme, Paris: PUF, pp. 5-6

compétences de base (lire, écrire et calculer) ²¹ que l'école obligatoire aurait dû leur transmettre. Ces personnes peuvent avoir de faibles compétences dans un, les deux, voire dans les trois domaines cités. ²²

La notion d'«illettrisme» diffère de celle d'«analphabétisme» en ce que cette dernière concerne des personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école et n'ont donc pas eu la possibilité d'apprendre à lire, à écrire et à calculer dans leur langue maternelle. Ce phénomène s'observe principalement dans les pays dits en voie de développement.

D'après le rapport final de l'OCDE, 9,1% des autochtones et 63% des immigrés de langue étrangère âgés de 16 à 65 ans ne disposent pas, en Suisse, des compétences de base suffisantes pour être pleinement intégrés à notre société moderne (OCDE, 2000, p. 160).

Le contenu du rapport de tendance fait donc état de la problématique selon laquelle – dans un contexte où la demande sociale pour une bonne maîtrise des compétences de base s'accroît – une partie de la population dispose, dans ce domaine, d'un niveau qualifié de totalement insuffisant par les experts dans le cadre des études de l'OCDE (niveau 1). De plus, il convient de ne pas oublier le fait qu'une autre partie de la population dispose de compétences qui ne lui permettent que difficilement de relever de nouveaux défis, par exemple professionnels (niveau 2).

Avis des experts interrogés

Nous avons invité les experts à nous donner leur avis sur notre définition de l'illettrisme, les raisons de leur éventuel désaccord et à proposer leur propre définition, le cas échéant (question 1.1 du questionnaire).

La majorité des personnes interrogées adhèrent à la définition proposée, mais souhaitent des compléments, des nuances ou des précisions. Personne ne rejette en bloc la définition.

Les compléments souhaités renvoient aux causes (connues ou supposées) et à la question du sens profond de l'illettrisme, de même qu'à l'élargissement de la définition aux personnes normalement scolarisées dans leur pays d'origine. Les nuances apportées font ressortir le fait que l'illettrisme ne désigne en aucun cas une catégorie homogène d'insuffisances. Finalement, les précisions désirées questionnent la notion de difficultés en calcul: sont-elles l'expression de la méconnaissance des chiffres ou celle de l'incompréhension de l'énoncé de l'exercice? Selon l'étude

nées. Combattre l'illettrisme et la baisse générale du niveau culturel qui l'accompagne de manière globale, car il condamne à plus ou moins long terme des notions comme celle de démocratie et de liberté.

Une personne considère l'illettrisme comme un problème à combattre et à accepter, dans le sens que l'individu doit être responsable de lui-même.

Finalement, une seule personne considère l'illettrisme comme un problème à accepter dans le sens que la fonction réelle des compétences de base dépend du contexte d'utilisation chez les adultes qui varie à l'infini selon les micro-situations (état des mœurs, des techniques et de l'organisation effective du travail et beaucoup d'autres facteurs, la plupart peu ou pas manipulables). Selon cette personne, si l'école parvenait à rendre les éléments d'instruction de base stables à vie à un bon niveau, indépendamment de l'influence des conditions faisant évoluer le savoir des adultes, le problème serait résolu.

Résumé et conclusions

L'évolution économique et sociale, souvent qualifiée de passage à l'«ère de l'information» ou d'entrée dans la «société du savoir», impose aux individus des exigences croissantes pour saisir et utiliser les informations écrites, même dans leur vie quotidienne («literacy»). Les études comparatives internationales de l'OCDE sur la compétence en lecture, menées depuis le milieu des années 90, montrent qu'il existe des écarts entre les exigences posées en matière de compétences à utiliser les informations écrites et les compétences effectives de la population. Les enquêtes les plus récentes de l'OCDE relatives aux compétences en lecture des adultes (IALS) ont montré que, en Suisse, 9% de la population autochtone disposait d'un bas niveau de compétences en lecture. Ces personnes éprouvent des difficultés à tirer les informations clés d'un texte courant (posologie d'un médicament, par exemple.) Le pourcentage de personnes ayant de faibles compétences dans la langue nationale de leur lieu de résidence est encore nettement plus élevé parmi la population immigrée de langue étrangère (63%). A cela s'ajoutent 31% d'autochtones et 20% d'immigrés de langue étrangère qui disposent de compétences suffisantes au quotidien, mais insuffisantes pour affronter les nouvelles exigences qui se présentent, par exemple, lors d'un changement de profession. Ainsi, plus d'un tiers de la population autochtone et quatre cinquièmes de la population immigrée courent le risque, dans notre pays, de ne pouvoir suivre l'évolution en cours relative à la maîtrise des informations écrites.

des apprentissages fondamentaux qu'ils pourront durablement intégrer, qui leur permettront une entrée satisfaisante dans le monde professionnel et un approfondissement de ces apprentissages une fois leur formation achevée).

De plus, l'illettrisme est à combattre tant à l'âge adulte par l'apprentissage tout au long de la vie, que durant la scolarité obligatoire. A l'extrême, l'illettrisme est considéré comme un échec de l'école et les enfants de parents maîtrisant mal les compétences de base courent un risque accru de se retrouver dans la même situation.

Précisons que la plupart des répondants n'appréhendent l'illettrisme que sous certains des aspects cités ci-dessus. Seules deux personnes le replacent dans un contexte global et systémique, en affirmant qu'il concerne, en zone urbaine, un plus grand pourcentage de personnes que celui avancé dans l'étude OCDE et que, non combattu, il risquerait de remettre en question notre système (économique et social) dans son ensemble. L'illettrisme est également perçu comme une crise générale du langage et des valeurs culturelles de notre société, le langage vivant d'une finalité collective de sens. L'oubli du sens ultime du langage entraînerait nécessairement la ruine, ainsi que celle de la collectivité.

Deux répondants soulignent toutefois qu'accepter l'illettrisme ne signifie pas ne pas le combattre, dans le sens qu'il importe de prendre conscience de l'existence d'un déficit pour y remédier au mieux ultérieurement. A l'opposé, un troisième répondant considère que l'illettrisme relève de la responsabilité personnelle. Entre ces deux positions, une quatrième personne considère que la fonction réelle (le rôle) des compétences de base dépend de leur contexte d'utilisation. Que des capacités limitées de lecture, d'écriture et de calcul peuvent suffire, complétées par de multiples moyens de se débrouiller sans elles, selon la nature du travail exercé et le genre de vie menée.

Nous avons ensuite demandé aux répondants s'ils considèrent l'illettrisme, selon la définition qu'ils en donnent eux-mêmes, comme un problème à combattre ou comme une réalité de notre société à accepter et pour quelles raisons (question 1.2b) du questionnaire).

Certains considèrent qu'il s'agit d'un problème à combattre pour des raisons microsociales: aider ceux qui désirent atténuer leur manque d'instruction de base et ceux qui ne sont pas illettrés «par leur propre faute» (sic) (responsabilité personnelle dans le sens de renoncer à lire, écrire, calculer et à conserver ces acquis), ou pour des raisons macrosociales: combattre l'illettrisme dans le cadre plus général de l'échec scolaire, entendu comme l'échec de l'école et de l'élève et, au niveau des adultes, agir dans le cadre de la lutte contre les exclusions de toutes sortes. L'illettrisme complique l'insertion professionnelle et sociale des personnes concer-

Dans ce rapport, nous appelons «illettrisme» le phénomène selon lequel des personnes ayant fréquenté l'école pendant neuf ans maîtrisent mal les compétences de base (lire et écrire, principalement) que l'école obligatoire est censée leur transmettre et qui sont jugées indispensables à la vie actuelle. L'illettrisme est ainsi considéré comme un problème de société qui ne peut être récupéré ni pour culpabiliser les personnes concernées, ni pour les étiqueter, ni pour les exclure. Cette conception de la problématique évite de faire la distinction entre les personnes qui savent lire et celles qui ne maîtrisent pas cette compétence, et considère l'appropriation des compétences en matière de traitement des informations écrites comme un processus continu.

L'écart existant entre la demande sociale et les compétences à utiliser le langage écrit n'est pas seulement un danger potentiel pour les individus concernés, mais également pour la société dans son ensemble. Alors que ce sont des problèmes d'emploi, d'exclusion des activités sociales et d'isolement qui menacent l'individu, ce sont la concurrence économique, la cohésion sociale et la démocratie qui sont en jeu au niveau sociétal. Jusqu'ici, ces risques ont été peu discutés en Suisse. Certes, les compétences à saisir et à utiliser le langage écrit sont fortement valorisées et un des principaux objectifs du système éducatif est de les enseigner et de les promouvoir. Dans ce système fortement sélectif, la maîtrise du langage écrit est même un des principaux critères de sélection. Ces deux éléments – la forte valorisation des compétences en lecture et en écriture et leur rôle dans le processus de sélection scolaire – font toutefois naître chez les personnes qui maîtrisent mal ces compétences des sentiments de culpabilité et de honte, tabou collectif par lequel les individus comme la société refoulent les risques liés à l'illettrisme.

La plupart des experts interrogés dans le cadre de la présente étude mentionnent toutefois ces risques lorsqu'ils décrivent l'illettrisme comme un problème de société à combattre. Un débat public plus large devrait être engagé pour éveiller ou renforcer la volonté politique à prévenir l'illettrisme et à le combattre.

les spectateurs à composer un numéro de téléphone pour commander une cassette vidéo présentant des portraits de personnes et leurs parcours réussi d'apprentissage grâce à cette offre de cours. La campagne a pour devise «Don't get by. Get on.» (Finie la débrouille. Faites des progrès.). Dans un second temps, la campagne mettra l'accent sur des offres concrètes de formation, ce qui implique la mise en réseau des activités nationales et locales. En outre, les fournisseurs locaux ont la possibilité d'utiliser le matériel publicitaire de la campagne nationale. L'efficacité de la campagne sera évaluée tout au long de son déroulement (cf. www.dfes.gov.uk/readwriteplus).

En Allemagne, l'association fédérale Alphabetisierung e. V. a lancé en 1998 et en 1999 une «campagne sociale contre l'analphabétisme en Allemagne» ayant pour devise: «Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!» (Ne fais pas une croix sur toi-même, apprends à lire et à écrire.) La campagne, relayée par les médias écrits et électroniques, comprenait des affiches, des annonces, des spots TV et des films projetés dans les cinémas avant le début des séances. L'association a également mis en place une ligne téléphonique baptisée «téléphone alpha», atteignable depuis l'ensemble du territoire fédéral, et qui fournit gratuitement des conseils et des informations sur les cours d'alphabétisation les plus proches. Le site web recense les colloques et les publications consacrées à ce thème (www.alphabetisierung.de).

A l'automne 2001, le Department for Education and Skills britannique a relancé une campagne nationale. Son objectif est d'inciter les non-apprenants à apprendre et à encourager des millions de personnes à suivre des cours en lecture, écriture, calcul et anglais langue étrangère pour augmenter le taux de participation de 50% en l'espace de trois ans. Dans un premier temps, la diffusion de spots TV permettra au public de prendre conscience des difficultés rencontrées par les personnes ayant de faibles compétences dans ces domaines. Ces spots invitent

Conclusions: Les résultats des recherches menées dans le contexte des différentes études comparatives internationales ainsi que la consultation d'experts au moyen d'un questionnaire dans le cadre de ce rapport de tendance montrent qu'il existe, en Suisse aussi, un écart entre la demande sociale et les compétences de la population à saisir et à utiliser les informations écrites. Le pourcentage de personnes ayant des difficultés réelles ou potentielles dans ce domaine est élevé parmi la population indigène et même très élevé parmi la population immigrée de langue étrangère. Or, parallèlement, cette problématique est tabou. Une campagne de grande envergure pourrait servir à le briser, à permettre une appréciation réaliste de l'écart existant entre la demande sociale et les compétences effectives susmentionnées, et également à planifier et à consolider des stratégies de prévention appropriées et des mesures efficaces de lutte contre l'illettrisme. Cette campagne nationale de grande envergure devrait remplir les critères suivants:

- informer aussi objectivement que possible des risques individuels et collectifs liés à l'illettrisme, sans culpabiliser personne;
- adopter une approche centrée sur les potentialités et non les déficiences individuelles et souligner que le changement implique aussi de relever de nouveaux défis;
- motiver les enfants, les adolescents et les adultes à améliorer leurs compétences à saisir et à utiliser le langage écrit;

- intégrer différents canaux d'information et de communication (médias), se dérouler dans toutes les régions du pays et s'adresser également à la population de langue étrangère;
- intégrer les milieux concernés et engagés dans la thématique à la planification et dans le déroulement de la campagne, c'est-à-dire planifier la campagne dans le cadre du réseau décrit dans ce rapport (chapitre 6);
- être évaluée quant à son efficacité.

3. CAUSES ET CONSÉQUENCES DE L'ILLETTRISME

Introduction

Les causes et les conséquences de l'illettrisme sont encore mal connues. Les recherches portant sur l'origine de l'illettrisme n'en explorent que certaines facettes au détriment d'une approche globale. C'est ce que reflète ce chapitre. A l'avenir, la recherche devra se concentrer davantage sur l'analyse des facteurs explicatifs de l'illettrisme (pour déterminer, entre autres, s'ils sont causes ou conséquences) et les étudier dans leurs interrelations.

Les causes de l'illettrisme

La condition sociale

D'après Roger Girod, même si les liens entre misère et illettrisme sont étroits, cette situation ne concerne qu'une fraction de la population et qu'une partie des cas d'illettrisme. L'illettrisme s'étend au-delà des milieux déshérités jusqu'au sein des classes moyennes, et n'est pas absent des classes supérieures. Le rapport des degrés d'instruction de base et des différences de condition sociale sont beaucoup moins stricts qu'il pourrait y paraître (Girod, 1998, p. 50).

La prise de conscience du problème de l'illettrisme a eu lieu dans des circonstances différentes d'un pays à l'autre. Aux USA, lors de la Première Guerre mondiale, quand les psychologues chargés de contribuer à la bonne affectation des mobilisés ont constaté que près du tiers d'entre eux ne savaient pas ou presque pas lire et écrire. En France, le point de départ des actions et des campagnes de lutte contre l'illettrisme a été l'expérience du prêtre Joseph Wresinski, envoyé vivre avec des familles en détresse en 1959 pour les aider.²³ Un travail d'éducation fut mis sur pied, duquel allait naître le mouvement «Aide à toute détresse – Quart Monde»,

23 Aidé de bénévoles, il préparait avec les parents des colis destinés à leurs enfants placés par les services sociaux en internats ou dans des ménages nourriciers. Lorsqu'un des parents proposa d'écrire quelques mots sur une carte à joindre aux colis, la plupart des parents dirent qu'ils en étaient incapables (Girod, 1998, p. 51).

aux Etats-Unis, n'appartiennent pas à la catégorie des pauvres.

En Suisse (population de 20 ans et plus), la majorité des semi-illettrés ne sont pas non plus des pauvres. L'examen en détail d'un exemple portant sur les membres d'un échantillon de la population adulte de Genève interrogés en 1990 et classés selon leurs résultats à des exercices d'instruction de base et selon leur type de condition sociale définie par le pouvoir d'achat apparent, le niveau formel d'instruction et la catégorie socio-professionnelle ²⁶ fait ressortir qu'en moyenne, les différences de score à type identique de condition sociale (différences intracatégories) l'emportent de loin sur les différences de score entre types de condition sociale (différences intercatégories). Les premières se produisent indépendamment du type de condition sociale. Les secondes, au contraire, en dépendent, plus exactement de toutes sortes de caractéristiques individuelles et du contexte affectif, économique, social, scolaire, etc. où s'est déroulé leur existence et elles varient plus ou moins systématiquement suivant le type de condition sociale, comme défini plus haut.

Le degré de dépendance du score par rapport au type de condition sociale est de 22%. Il traduit l'ordre de grandeur de la part de l'influence des différences de type de condition sociale sur l'inégalité des scores. Par conséquent, la part de l'influence de facteurs sans aucun lien systématique avec le type de condition sociale est de 78%, soit trois à quatre fois plus grande (Girod, 1998, p. 60). Cela n'empêche pas les disparités du point de vue de l'inégalité des chances d'être très grandes: la proportion des «avantagés» ayant obtenu un très bon score est de 58%, celle des «désavantagés» dont le score a été également très bon est de 3,2%, soit dix-huit fois moindre. A l'autre extrême, la proportion des «avantagés» dont le score est particulièrement bas est de 4,4% contre 58,9% pour les «désavantagés». Les désavantagés paraissent ainsi courir treize fois plus le risque de l'illettrisme que les premiers.

²⁷

Dans le cas de l'influence du score sur la condition sociale (cas de figure inverse), soit de l'influence non seulement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul sur le genre de situation obtenue, mais de celle de tous les facteurs en corrélation avec ces capacités et qui ont favorisé ou entravé la destinée sociale des individus, le degré de dépendance traduisant cette influence est à peu près du même ordre de

24 Aux USA, il existe deux seuils officiels de pauvreté, dont le plus connu, celui dont il est question ici, est fixé bas par les experts gouvernementaux.

25 Au sens du niveau I de maîtrise des compétences de base tel que défini dans le chapitre 2

aujourd'hui à l'œuvre dans de nombreux pays. La scolarité des enfants du Quart Monde est souvent perturbée par l'absentéisme pour cause de maladie ou autres raisons. Certains de ces enfants sont mal à l'aise en classe, sont raillés, tenus à l'écart par les autres, ne parviennent pas à se concentrer et il n'est pas rare qu'ils doutent que se donner de la peine à l'école soit utile pour eux. Les enseignants ont beaucoup de peine à leur éviter l'échec complet dès les premiers degrés (Girod, 1998, pp. 51s.).

Il n'existe que des estimations au sujet du nombre de personnes vivant dans la grande pauvreté, car beaucoup échappent à tout recensement, se cachent, habitent des logements de fortune ou sont nomades. En France, les ordres de grandeur les plus cités sont de 2 à 2,5 millions de personnes, soit 4–5% de la population totale. Il existe d'autres catégories de la population, dont une partie des membres pâtissent de la grande pauvreté ou n'en sont que peu éloignés:

- En France, les immigrés non scolarisés, qui forment 1,5% de la population adulte et dont les neuf dixièmes ne savent pas parler le français ou ne savent ni le lire, ni l'écrire.
- Aux USA, les adultes n'ayant pas dépassé les degrés élémentaires de l'enseignement ou jamais fréquenté l'école. Un dixième de la population adulte des USA a des revenus bas ou modestes et un tiers des personnes affectées par l'illettrisme lui appartiennent (Girod, 1998, p. 54).

Dans le cas de la pauvreté considérée dans un sens plus large – partie de la population dont les revenus sont inférieurs au seuil correspondant au minimum du pouvoir d'achat nécessaire pour vivre – en 1992, aux USA 14,5% de la population se trouvait au-dessous du seuil de pauvreté.²⁴ Près de la moitié des pauvres ainsi définis étaient semi-illettrés.²⁵ Cette catégorie de pauvres fournissait 43% des adultes semi-illettrés. Ces constats signifient également que la majorité des semi-illettrés,

26 Echantillon aléatoire de la population âgée de 20 ans et plus du canton de Genève (N=1401), valable à l'échelle de tout le pays (Suisse alémanique, romande et italienne); cité dans Girod, 1998, p. 60.

27 Ces comparaisons font ressortir des faits bien réels, mais ne portent que sur des sous-groupes restreints de la population totale. Par exemple, entre le minime sous-groupe des adultes apparemment avantagés au point de vue de la condition sociale et néanmoins sans doute semi-illettrés (0,9% de l'ensemble des interrogés) et celui des adultes à la fois «désavantagés» et sans doute semi-illettrés (6,6% du total). De plus, elles laissent de côté la très grande majorité des cas et occultent entièrement les différences intracatégories.

tolila, 1996, p. 94).

La communication

L'incapacité à concevoir que l'autre se situe sur un territoire d'informations clairement distinct et distant du sien et l'extrême difficulté à développer, par la parole, une intention de conquête pacifique de ce territoire conduisent à un processus d'enfermement linguistique. Lorsque le pouvoir de la parole est affaibli, suit une rupture avec le monde de l'écrit. L'individu se trouve alors contraint à une communication de connivence et de proximité (limitation du cercle des personnes auxquelles il peut s'adresser et de celui des choses sur lesquelles il peut s'exprimer) (Bentolila, 1996, p. 94). La vision du monde et le pouvoir que les personnes concernées peuvent exercer sont alors amoindris. Ce n'est alors pas le sens de la lecture qui fait défaut à la plupart des jeunes illettrés, mais les moyens d'identifier les indices qui ancrent la construction du sens dans le texte. L'individu est persuadé que l'acte de communication orale ne sert qu'à évoquer une expérience par avance connue.

De même, dans la lecture, l'incapacité d'affronter la décontextualisation conduit à l'échec de la communication et à une situation d'insécurité linguistique. Bentolila en voit les causes dans le délabrement de la médiation familiale que ne savent ou ne peuvent compenser les institutions éducatives et culturelles. Les enfants ont été mal entendus par leurs parents et leurs proches. Leur apprentissage linguistique s'est déroulé dans une solitude relative (peu d'écoute attentive et d'attention bienveillante dont l'enfant a un besoin essentiel, parole adressée avec hâte, manque de sérénité, etc.). Leurs questions sont souvent restées sans réponses tout au long de leur apprentissage de la langue. Sans réelle maîtrise de la langue, il n'y a pas d'entrée possible dans le monde de l'écrit et donc pas de réelles chances d'intégration sociale. L'illettrisme ne ferait que révéler un handicap linguistique global (Bentolila, 1996, pp. 46-47).

28 Cela signifie que les rapports de ces variables avec le degré de réussite à des exercices d'instruction de base sont plus distendus que dans l'exemple précédent et donc la part des différences intracatégoriques plus grande.

29 Les pourcentages qui précèdent ne s'additionnent pas, car ils font en partie double emploi. Ce qui est attribué au niveau formel d'instruction du père, par exemple, est aussi en partie celui de sa catégorie professionnelle, en raison de la corrélation de ces deux variables, de celles que l'une et l'autre entretiennent avec le niveau formel d'instruction des interrogés eux-mêmes, etc.

30 OCDE (1994). Littératie, économie et société. L'étude englobe sept pays et leur population de 16 à 65 ans.

grandeur que le précédent (Girod, 1998, p. 61).

De plus, les pourcentages de dépendance obtenus d'après d'autres aspects de la condition sociale sont inférieurs à ceux de l'exemple ci-dessus.²⁸ L'origine sociale se traduit tant aux USA qu'en Suisse par des pourcentages de dépendance de quelque 5 à 15%. Ces pourcentages concernent l'influence du niveau social des parents sur les résultats des écoliers.

L'effet des rapports de la catégorie socioprofessionnelle personnelle des adultes avec leur score à des exercices d'instruction de base se traduit dans les deux mêmes pays par des taux de dépendance de l'ordre de 20%.²⁹ Quant aux indications sur la répartition socioprofessionnelle des interrogés de chaque degré de réussite à des exercices d'instruction de base, elles corroborent ce qui précède: tout en étant plus nombreux aux degrés très bas et bas de réussite qu'aux autres, les manœuvres et les travailleurs semi-qualifiés n'y forment pas la majorité. Ces constats sont vérifiés dans une enquête internationale:³⁰ les interrogés de ces niveaux sont également loin d'être tous des travailleurs non qualifiés ou semi-qualifiés. D'après la même enquête, il apparaît que le risque du chômage a tendance à être d'autant plus fort que le degré d'instruction de base est plus faible. Toutefois, les sous-instruits ne sont pas pour la plupart au chômage et il ne suffit pas de lire, d'écrire et de calculer mieux qu'eux pour en être préservé.

A partir des constats précédents, Girod esquisse deux types d'illettrisme:

- l'illettrisme lié à une condition sociale désavantagée ou à la misère. Ces catégories forment, suivant les critères, le dixième ou le cinquième inférieur des classements opérés par rapport au niveau social ou à la pauvreté.
- les autres cas d'illettrisme réunissent la très grande majorité de la population. Ces catégories comprennent toute la partie des classes populaires dont la situation est modeste sans être particulièrement défavorisée, plus les classes moyennes et les classes supérieures. Cette distinction vaut tant pour l'origine sociale que pour la condition sociale personnelle des adultes. Par conséquent, être né et avoir été élevé dans les classes «intermédiaires» ou supérieures n'immunise pas contre l'illettrisme, pas plus qu'être semi-illettré ne condamne à être exclu de ces mêmes catégories (Girod, 1998, p. 67).

Les analyses menées en France par Alain Bentolila auprès de 60'000 jeunes adultes confirment les constats de Girod tout en y apportant une nuance: en effet, sans en être directement ni la conséquence ni la cause, l'illettrisme est en corrélation avec l'ensemble des détresses économiques et sociales, et avec des déficiences physiques et psychologiques. Il les accompagne souvent, les aggrave et les prolonge. Pour ce chercheur, l'illettrisme serait davantage le résultat d'un profond malentendu dans le fonctionnement du langage et les finalités de son utilisation, c'est-à-dire un problème de communication. Cet aspect est développé dans le point suivant (Ben-

tionale de 1994,³³ très peu de personnes présentant des difficultés en lecture, écriture et calcul ont le sentiment de ne pas y être tout à fait ou suffisamment à l'aise. Très peu aussi estiment que ces lacunes les handicapent au travail.

Girod en conclut que les semi-illettrés peuvent lire, écrire et calculer, mais dans certaines limites. Leurs faibles compétences de base ne les gênent guère tant qu'ils restent dans les limites de ce qu'elles leur permettent de faire. Par contre, elles les empêchent de les dépasser et même de concevoir l'idée de les dépasser.

Comme hypothèses explicatives de l'illettrisme, il avance:

- la baisse de la valeur symbolique des connaissances de base parce que l'ins-truction de base ne jouit plus du même prestige et que les aspirations se foca-lisent sur les diplômes plus élevés,
- le degré limité d'utilité pratique des connaissances de base pour une large partie de la population, parce que la nature de leur travail et leur genre de vie ne confrontent que rarement voire jamais ces personnes à des situations où il serait indispensable d'utiliser les compétences de base, si ce n'est sous forme rudimentaire,
- le contournement facile des obstacles et le manque de motivation de beau-coup d'élèves à cause de la baisse du prestige des connaissances de base décrite ci-dessus. La machine scolaire ne parviendrait que trop peu à vaincre cette inertie.

Par conséquent, les personnes concernées ne se rendent que très peu compte de l'étroitesse de ces limites. La société moderne étant loin d'imposer à tous ses mem-bres une pratique intense et de bon niveau de la lecture, de l'écriture et du calcul, les pressions qui s'exercent dans ce sens ne sont fortes que dans certaines profes-sions. Alors que le goût de la lecture comme loisir n'est pas général, écrire est rare-ment une activité de loisir, encore moins effectuer des calculs, même élémentaires. Ainsi nombre d'adultes ne sont guère amenés à entretenir leurs compétences de base si elles étaient bonnes durant leur scolarité ou à les améliorer dans le cas con-traire. Et pour contourner les obstacles, il est aisé de recourir à autrui en cas de besoin, sans que quiconque s'aperçoive des réelles difficultés des personnes con-cernées. D'après Girod, il semblerait que la nécessité d'avoir à chaque degré sco-laire les capacités requises dans les trois branches de base pour le passage au degré

31 En particulier: Amiel T. Sharon, What Do Adults Read? Reading Research Quarterly, vol. IX, 1973-1974; cité dans Girod, 1998, p. 91

32 D'après une étude OCDE et une étude genevoise

La pratique de la lecture

A partir d'indications relatives à l'ensemble de la population, Girod constate qu'une large partie de celle-ci ne se sert que peu de la lecture, de l'écriture et du calcul.³¹ Au sujet de la part de la lecture dans l'exécution du travail, des recherches ont été menées sur certaines catégories typiques d'ouvriers et d'employés subalternes qui confirment ces constats. Bien qu'une économie à haut rendement doive s'appuyer sur une population active très qualifiée et compétente – et beaucoup d'économistes estiment qu'à l'avenir ce besoin ira grandissant –, il s'agit là du degré de qualification jugé nécessaire à la population active dans son ensemble, non de celui de tous ses membres pris individuellement. D'autres capacités mises en œuvre par les travailleurs dépendent de l'organisation des entreprises, soit de l'état de la division du travail: les années trente, par exemple, montrent qu'une haute conjoncture balaie manifestement les obstacles pouvant venir de l'illettrisme et des degrés moindres de manque d'instruction de base. De plus, les innovations techniques nécessitent de la part d'un nombre restreint de spécialistes des compétences d'un haut degré de complexité, mais elles mettent à disposition du grand nombre des utilisations banalisées qui ne font que peu ou pas appel à la lecture, à l'écriture et au calcul (calculatrices, codes-barres, automatisation de beaucoup d'opérations, etc.).

Par conséquent, nombre d'emplois ne demandent guère plus que le déchiffrement de messages réduits et la tendance actuelle est même à la multiplication de petites occupations précaires dont la plupart sont probablement de cette sorte. Girod estime utopique d'imaginer que le progrès technique va grandement élever le degré de complexité de la majorité des emplois et en particulier augmenter beaucoup le niveau de connaissances de base qu'ils font intervenir (Girod, 1998, pp. 93–95).

Girod fait ressortir un autre élément saillant: le rapport flou entre la fréquence de pratique des connaissances de base et le niveau de ces mêmes connaissances. Les jeunes et les adultes bien classés d'après leurs résultats à des exercices d'instruction de base ne lisent, n'écrivent ou ne calculent pas tous fréquemment. Et à l'inverse, ceux dont les résultats à de tels exercices ont été très bas, ne sont pas tous des «non-pratiquants» (Girod, 1998, p. 97). La corrélation entre degré de pratique et degré de réussite à des exercices d'instruction de base est seulement de 8%. Ces différences sont donc produites pour l'essentiel par des facteurs sans rapport systématique avec ce degré de réussite (Girod, 1998, p. 101).³² De plus, selon l'enquête interna-

33 OCDE (1994). *Littératie, économie et société*, Paris: OCDE

rallèlement, les personnes avec un faible niveau de compétence indiquent qu'elles ne sont que peu amenées à lire ou à écrire au travail.

Une forte proportion (78%) de personnes classées dans le niveau de compétences le plus bas de l'enquête IALS tiennent pourtant leurs compétences pour «très bonnes» ou «assez bonnes». Si l'on admet que plus les compétences en lecture, écriture et calcul sont utilisées, plus elles se développent et se consolident, on peut en déduire que l'écart entre les niveaux de compétences en lecture se creusera au détriment des personnes qui lisent le moins souvent. Mais tant que ces personnes ne sont pas confrontées, dans le cadre de leur travail ou de leurs loisirs, aux exigences en question, elles ne semblent guère conscientes de la faiblesse de leurs compétences.

Dehn (1995) qualifie la situation actuelle de particulièrement compliquée. Elle relève qu'une participation à la culture sans utilisation de l'écrit est sans doute plus aisée de nos jours qu'autrefois grâce à la généralisation de la radio, de la télévision et de la vidéo. En revanche, une utilisation pragmatique de l'écrit (en relation avec les autorités ou dans le cadre professionnel), autrefois limitée à des groupes sociaux spécifiques, est attendue de tout un chacun.

L'auteure considère l'écart entre la faible nécessité intérieure de maîtriser l'écrit et la pression sociale qui impose de toujours mieux maîtriser cette technique culturelle comme une des causes sociales de l'illettrisme.

Les constats ci-dessus montrent que la lecture, l'écriture (et aussi le calcul) ne peuvent être réduites à de simples techniques, mais sont à considérer comme des pratiques culturelles (Louvét-Schmauss & Prêteur, 1995, p. 148). A partir du moment où l'écrit fait sens dans la vie quotidienne, les bases de la motivation à apprendre cette technique sont posées. Les enfants qui ne font pas cette expérience abordent l'écrit à l'école comme un phénomène abstrait dont ils ne saisissent pas l'utilité (ibid.). Se basant sur diverses enquêtes, Dehn montre que les jeunes et les adultes qui maîtrisent mal la lecture et l'écriture n'ont pas développé d'accès à l'écrit au début de leur scolarité et n'ont pu prendre conscience ni de la nécessité absolue de maîtriser cette compétence, ni de sa signification.

Une des responsabilités majeures de l'école est certes de permettre aux enfants de développer leurs compétences en lecture et écriture, mais les bases de ce développement sont posées bien avant qu'ils n'entament leur scolarité. Les enfants apprennent à parler et à comprendre leur langue maternelle bien avant d'apprendre à lire et à écrire, mais attribuer à la famille la responsabilité de la transmission du langage parlé et à l'école celle du langage écrit serait une simplification inacceptable (Hurrelmann et al., 1993, p. 15). La famille doit plutôt être considérée comme la principale instance de socialisation, y compris pour le développement de

suivant soit plus théorique que réelle, d'où le paradoxe des diplômés sous-instruits. Finalement, l'intensité du besoin vécu de maîtriser ces connaissances de base est souvent faible. Or, n'est réellement assimilé que ce qui correspond à un besoin vécu suffisamment fort et ne tend à être bien conservé ensuite que ce qui est suffisamment utilisé (Girod, 1998, pp. 116s.). L'intérêt (au sens psychologique de motivation) est l'indispensable ressort de l'apprentissage.

Pour d'autres auteurs et chercheurs, le lien entre les activités de lecture chez les enfants et les adultes et leurs compétences dans ce domaine est plus direct.

Comme le montrent les réponses aux questions portant sur les habitudes de lecture des enfants de 3^e année intégrées aux études internationales mentionnées ci-dessus, la bonne maîtrise des compétences en lecture est corrélée à la fréquence de lecture durant les loisirs (Notter et al., 1996, pp. 119ss.). L'école ne devrait donc pas uniquement enseigner l'aspect technique de la lecture, mais également donner le goût de lire. En effet, 88% des élèves de 3^e année en Suisse lisent au moins une fois par semaine durant leur temps libre, et un enfant sur deux lit pratiquement chaque jour, de préférence des livres et des bandes dessinées. Cette occupation n'est pas non plus supplantée par les médias électroniques. Pour une bonne moitié des élèves de 3^e année, lire est partie intégrante de leurs loisirs. Par ailleurs, les chercheurs ont trouvé que 5% des enfants ne lisaient jamais durant leurs loisirs et que 7% ne lisaient qu'occasionnellement. 80% des enfants non-lecteurs avaient des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (ibid.). Est-ce dans cette incapacité de l'école à motiver les enfants à lire que se trouve l'explication de l'origine du cercle vicieux? Bien entendu, l'école n'est pas la seule institution chargée d'éveiller et de développer le goût de lire. Les enfants issus de familles où la lecture jouit d'un grand prestige (et ce sont là plutôt des familles des couches moyenne et supérieure) lisent plus fréquemment pendant leurs loisirs que les autres. Dans le cas de ces derniers, l'école assume un rôle compensatoire, relevant par la même occasion un défi de taille.

Les enquêtes de l'OCDE sur les compétences en lecture des adultes (IALS) ont mis en évidence l'existence d'un lien étroit entre les compétences en lecture, écriture et calcul et leur utilisation dans les activités professionnelles et les loisirs. Les compétences acquises à l'école sont exercées, enrichies et consolidées toute une vie durant. Si le travail et les loisirs n'offrent pas d'occasions de les pratiquer, elles se dégradent. Les gens ayant une faible maîtrise des compétences en lecture, en écriture et en calcul sont souvent contraints de se diriger vers des professions où ces compétences sont peu, voire pas du tout demandées, et donc rarement exercées. Si lire pose problème, la tendance à exercer cette activité durant les loisirs diminuera sans doute, ce qui accélère l'érosion des compétences acquises à l'école. L'enquête montre que la grande majorité des personnes indiquant ne pas lire de livres durant leur temps libre appartiennent aux deux niveaux de compétences les plus bas. Pa-

d'effets sur la quantité d'ouvrages lus par les enfants durant leurs loisirs. La promotion de la lecture à l'école est toutefois indispensable pour les enfants dont la famille n'attribue pas de grande importance au livre. Et comme l'a montré l'enquête de Hurrelmann et al., la promotion scolaire de la lecture permet à tous les enfants d'approfondir leur expérience dans ce domaine. Un enseignement qui utilise les livres avec imagination et qui les fait vivre (dans lequel ils sont une source de créativité pour des dessins, des jeux de rôle, du théâtre), ou qui discute les livres avec les enfants et qui leur donne des conseils pour la lecture durant leurs loisirs, peut contrecarrer jusqu'à un certain point le manque d'incitations familiales et enrichir les expériences de lecture de tous les élèves.

Les réponses des élèves interrogés dans l'étude mentionnée ci-dessus montrent que les possibilités dans ce domaine existant à l'école ne sont pas encore entièrement exploitées. Il convient notamment d'accorder plus d'importance aux différences de genre (entre les filles et les garçons), car les filles profitent davantage que les garçons des impulsions reçues dans le cadre scolaire, les intérêts et habitudes de lecture de ces derniers n'étant pas suffisamment prises en considération (Hurrelmann et al., 1993, pp. 78ss.).

Hurrelmann estime que les possibilités de modifier de l'extérieur les comportements familiaux en matière de lecture sont limitées. Au jardin d'enfants et à l'école primaire, il importerait d'instaurer une coopération rapprochée avec les parents, tout en gardant à l'esprit que seuls ceux qui ont déjà un intérêt pour la question se sentiront véritablement concernés et accepteront le dialogue. Dans ce contexte, Hurrelmann recommande que la promotion de la lecture se déroule dans le cadre d'établissements d'éducation et de formation, et que les personnes chargées de cette tâche y soient formées spécialement (ibid.).

Ces constats mettent en évidence l'importance du jardin d'enfants comme étape transitoire entre la famille et l'école. Il apparaît également que l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul ne peut se limiter à transmettre une technique, mais doit motiver les enfants et les éveiller à l'utilité et au sens de l'écrit, tout particulièrement les enfants des catégories sociales les moins favorisées et grand nombre d'enfants ayant vécu la migration. Car il existe un lien entre l'acquisition, à l'école, du langage écrit et son interprétation (attribution de sens), d'une part, et l'identité de l'enfant, d'autre part.

Ce lien est très apparent chez les enfants immigrés et ceux des catégories sociales les moins favorisées qui n'acquiescent pas les compétences en lecture et écriture; il indique que la structuration du processus d'apprentissage à l'école ne tient pas suffisamment compte de leurs expériences et de leur manière de construire du sens. Pour eux, le langage écrit reste abstrait; ils l'apprendront peut-être, mais ne

l'aptitude à lire et écrire, qui commence très tôt. Les enfants qui parcourent avec des adultes des livres d'images découvrent ainsi des mécanismes d'interaction fondamentaux pour l'apprentissage du langage (Bruner, 1987). Avec l'aide des adultes qui leur font la lecture à haute voix, les enfants apprennent à saisir le langage abstrait et décontextualisé. Le développement de l'aptitude à lire est étroitement lié à celui de la parole, et l'accès à l'écrit passe par l'acquisition d'une expression orale nuancée se démarquant du langage lié à l'action immédiate. Dans leur étude sur la socialisation à la lecture dans le contexte familial, Hurrelmann et al. montrent que différentes formes de communication orale peuvent faciliter l'acquisition de l'écrit – l'intégration de l'enfant aux conversations des adultes n'étant qu'une des possibilités; les comptines, poèmes, chansons, jeux de rôle et jeux de mots soutiennent tout autant la créativité des enfants et affinent leur sens de la langue (Hurrelmann et al., 1993, p. 65).

La lecture régulière éveille chez les enfants le goût de lire, pour autant qu'elle se déroule dans une atmosphère détendue, qu'elle soit portée par un intérêt commun pour l'histoire, et qu'elle ne soit pas instrumentalisée dans d'autres buts, comme celui d'améliorer les performances scolaires ou de calmer l'enfant avant de le coucher. La socialisation à la lecture au sein de la famille portera surtout des fruits si les livres y ont un rôle à jouer et si les parents ont eux-mêmes plaisir à lire régulièrement, parlent des lectures communes avec leurs enfants, les emmènent dans les librairies et bibliothèques, et s'ils s'intéressent sincèrement aux lectures de leurs enfants. Ces principes valent aussi dans les familles qui utilisent une quantité d'autres médias que les livres. Si l'enfant constate toutefois une différence entre l'insistance des parents sur l'importance de la lecture et leur pratique de la lecture, l'incitation à lire de la part de leurs parents peut les mettre sous pression et produire l'effet inverse.

Les enfants qui sont encouragés à lire par leurs deux parents en tirent davantage profit que ceux qui ne le sont que par un seul. L'enquête sur les attitudes familiales en matière de lecture a montré que les filles tiraient meilleur profit des encouragements à lire que les garçons, ce qui pourrait signifier que les pères s'engagent moins dans l'éducation à la lecture que les mères. D'une manière générale, filles et garçons ont des comportements différents face à la lecture; les garçons s'intéressent à des sujets différents, ont une autre expérience de la lecture et ont plus de difficultés dans ce domaine que les filles. Les chercheurs émettent l'hypothèse qu'un encouragement à la lecture trop centré sur des textes de fiction, qui plaisent davantage aux filles, néglige les nombreuses variantes de lecture informative, qui correspondent mieux aux intérêts des garçons.

C'est avant tout grâce au cadre familial que les enfants deviennent des lecteurs passionnés et assidus. La promotion de la lecture dans le cadre scolaire n'a que peu

celle utilisée pour le test en influence le résultat, en particulier dans les pays anglophones et les pays européens comptant plusieurs langues officielles (Belgique, Finlande, Norvège et Suisse). La participation à la vie active, l'éducation structurée (formelle) des adultes et l'apprentissage informel au travail dégagent aussi des associations significatives avec le niveau de littératie dans la plupart des pays considérés, quoique plus modestes que les autres variables mentionnées précédemment. Finalement, les résultats élevés obtenus par les jeunes des pays nordiques principalement s'expliqueraient en grande partie par la réduction des inégalités socio-économiques (OCDE, 2000, pp. 58–59).

Les populations natives et migrantes d'une autre langue maternelle que la langue officielle

La même enquête montre que les immigrants peuvent également influencer la répartition des niveaux de littératie, car ils apportent avec eux un bagage scolaire différent, peuvent avoir appris la langue officielle à titre de deuxième ou troisième langue ou peuvent être moins familiarisés que la population native avec la culture dominante du pays. En Suisse, sur l'échelle de compréhension des textes schématiques, les immigrants dont la langue maternelle n'est pas la langue dominante du nouveau pays sont plus nombreux (plus de 80%) que les natifs (40%) à posséder un faible niveau de littératie (niveaux 1 et 2). Or, s'il est essentiel pour ces populations d'acquérir des compétences en littératie dans la langue officielle pour s'intégrer dans la société et le monde du travail, il importe également de promouvoir la diversité linguistique pour préserver les valeurs culturelles (OCDE, 2000, pp. 51–52).

Avis des experts interrogés

L'enquête OCDE sur les compétences de base des adultes ³⁴ a identifié quatre facteurs parmi douze ayant une influence plus importante sur la variance des résultats à ses tests: la langue (maternelle ou étrangère) explique 23% de ces variations, le niveau de formation du répondant à l'enquête 20%, son activité professionnelle 17% et le niveau de formation de ses parents 16%. Nous avons invité les répondants à exprimer leur avis sur ces résultats (question 1.3 du questionnaire).

Un certain nombre de répondants se basent sur leurs expériences professionnelles dans la recherche, le travail éducatif ou la politique pour répondre que l'illettrisme est un phénomène complexe, dépendant de relations multiples entre différents

se l'approprient pas tout à fait (Hollenweger, 1998, p. 28). Quant au rôle de l'école, il sera abordé de manière approfondie dans le chapitre suivant.

Le rôle de l'économie

La question de l'élévation des niveaux de qualification et de la place des bas niveaux de qualification dans l'économie est un sujet controversé. Certaines études récentes montrent que cette augmentation des besoins en qualification de la part des entreprises aurait été exagérée, celles-ci ayant toujours besoin d'un certain nombre de postes relativement peu qualifiés, mais nécessitant de bonnes connaissances professionnelles et des qualités d'initiative (cf. Girod). D'autres montrent, au contraire, que l'élévation des exigences de l'économie en général accompagnée des changements récents d'ordre technologique et dans l'organisation du travail entraînent une complexité croissante des emplois, des tâches et la quasi-disparition des métiers purement manuels. Dans cette optique, la majorité des postes de travail requièrent la lecture de documents écrits, voire la nécessité d'en écrire soi-même, et beaucoup d'emplois, autrefois spécialisés, sont devenus polyvalents. Par conséquent, nombre d'emplois se trouvent ainsi fermés à ceux qui ne maîtrisent pas l'écrit (Bouvet et al. 1995, pp. 46 et 49).

Ces derniers constats rejoignent ceux de l'OCDE et du BIT: «le niveau de compétence et la qualité de la main-d'œuvre feront de plus en plus la différence dans la course aux débouchés sur un marché mondialisé» (BIT; cité dans OCDE, 2000, p.

On attend non seulement des travailleurs qu'ils aient un niveau de scolarité élevé (compétences générales de base), mais également des capacités et compétences transférables sur le marché du travail (compétences spécifiques) qu'ils doivent régulièrement mettre à jour et compléter par de la formation continue (OCDE, 2000, p. 11). La littératie (compétences en lecture, écriture et calcul) est non seulement essentielle pour participer à la vie active et occuper un emploi déterminant, mais également pour exercer sa citoyenneté (p. ex. renforcer la participation politique des femmes), participer à la vie de la collectivité, développer un sentiment d'appartenance, accroître la cohésion sociale, favoriser l'apprentissage au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication et améliorer l'état de santé (longévité accrue, habitudes et modes de vie plus sains) (OCDE, 2000, pp. 84s.). Ainsi, une année supplémentaire de scolarité augmente de 10 points environ le résultat des jeunes et des adultes dans la compréhension des textes suivis, le niveau élevé de littératie pour la catégorie professionnelle des cadres hautement spécialisés baisse avec l'âge et la maîtrise d'une autre langue que

34 OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, p. 57.

ces résultats comme un problème de culture, soit que l'enseignement ne doit pas seulement permettre d'apprendre à lire, mais provoquer «l'appétence durable» pour la lecture, soit qu'il s'agit d'une amnésie de la mémoire collective qui est mémoire vivante dans laquelle la langue plonge ses racines. Cette amnésie serait une conséquence de la culture de masse.

A la question de savoir de quels autres facteurs les futures recherches sur l'illettrisme devraient tenir compte (question 1.4 du questionnaire), un certain nombre de répondants insistent sur l'importance de mener des études qualitatives et longitudinales dans une approche plus clinique et individuelle, pour explorer et l'enchaînement de circonstances et la convergence de facteurs qui aboutissent à l'illettrisme et pour analyser les personnes concernées dans leurs milieux social, familial, scolaire, etc.

L'objectif étant de mettre en évidence les facteurs explicatifs sur lesquels il est possible d'agir, de comprendre à quel moment de l'existence d'un individu l'illettrisme devient un problème et de dégager la fonction ou le rôle réel des compétences de base. Une personne relève que les élèves sont de plus en plus scolarisés et confrontés à des exigences de plus en plus élevées pour lesquelles les compétences n'ont pas été construites. Les nombreux facteurs cités sont:

- pathologiques: dyslexie, conscience phonologique, maladies graves durant l'enfance, etc.
- affectifs et psychologiques: représentation différenciée de l'écrit, de ses fonctions, de son apprentissage, du rapport à la connaissance, l'illettrisme comme résistance, acculturation à l'écrit, etc.
- pédagogiques: qualité de la scolarité obligatoire et de la formation initiale en lecture (présence ou absence de cours spécifiques de techniques de lecture), mise en place d'une culture de l'erreur, non-fixation sur les déficits, principes didactiques et organisation de l'enseignement, animation, fournitures scolaires, formation du corps enseignant, traitement de l'information tout au long de la scolarité obligatoire et au-delà, incidences éventuelles des difficultés en lecture sur d'autres apprentissages, conséquences des méthodes d'apprentissage sur la motivation à apprendre, apprentissage individuel ou en petits groupes, conditions individuelles d'apprentissage.
- culturels: religion, manières d'aborder l'apprentissage, homme/femme, part culturelle dans la vie des personnes (nombres de pièces de théâtre, concerts, expositions, films), etc.
- économiques: quasi-absence de formation continue pour les bas niveaux de qualification.
- sociologiques: école comme instrument de reproduction des classes sociales, contexte social et familial, représentations sociales de l'illettrisme, premiers

facteurs. Un même facteur aurait des effets différents d'un individu à l'autre en fonction de son histoire et de son contexte personnel. L'illettrisme dépendrait également de la fonction réelle des compétences de base variant à l'infini selon les micro-situations. D'autres voient ici confirmés un certain nombre de suppositions et de résultats d'enquêtes: le facteur langue, par exemple, sur les différences de scores entre élèves allophones et francophones: «à partir d'un certain seuil de difficulté, les élèves allophones ont beaucoup plus de peine que les autres, alors que les différences sont beaucoup plus faibles voire inexistantes pour un degré de difficultés moyen» (Broi & Wirthner, 1992). D'autres études, en revanche, contredisent ce constat. Elles montrent que le fait de maîtriser une autre langue peut favoriser l'accès à différents codes (ou écritures) et n'est pas nécessairement un obstacle à l'apprentissage.

Certains répondants critiquent, d'autres soutiennent la méthodologie de l'enquête OCDE. Pour les uns, le pourcentage de variance expliquée est un résultat intéressant et important. Dans certains pays (Chili, Portugal, Irlande et Canada), le niveau de formation des répondants expliquerait beaucoup plus de variance et l'amélioration du niveau d'enseignement dispensé à l'école et l'encouragement à la formation continue pourraient améliorer considérablement la situation. Les quatre facteurs explicatifs cités dans l'enquête OCDE renseigneraient aussi sur les terrains sensibles pour lesquels des actions spécifiques pourraient être imaginées. Pour d'autres, la méthodologie comporte des limites claires: fiabilité ou validité restreinte des variables à expliquer, des variables explicatives et des facteurs qui les regroupent, fait que ces facteurs ne sont pas en eux-mêmes des causes d'échec, mais probablement les interactions de ces variables entre elles et avec d'autres, interactions qu'il s'agirait au préalable de contrôler et de clarifier théoriquement, part de l'inexpliqué trop importante. Il serait illusoire de penser que des études transversales ponctuelles parviennent à saisir intégralement un phénomène aussi complexe et dynamique que l'illettrisme. D'où la nécessité de mener des recherches qualitatives, multidisciplinaires et longitudinales, retraçant les parcours personnels et scolaires des personnes concernées. Nombreux sont, en effet, les témoignages d'expériences négatives en rapport avec la lecture et l'écriture durant l'enfance et la scolarité. De plus, au-delà d'un problème de trouble de la perception ou de dyslexie, les attitudes et comportements inappropriés du corps enseignant et/ou des parents – et par extension les sphères extra ou postcolaires – pourraient être en partie responsables du problème.

D'autres raisons avancées en faveur des recherches qualitatives sont la difficulté à détecter les causes dans ce nouveau champ d'analyse et l'importance de synthétiser les différentes tendances de recherche pour dégager une vue d'ensemble susceptible d'apporter des indications et des orientations utiles au développement de la promotion de la lecture et de l'écriture. Finalement, deux personnes interprètent

sidérablement évolué et permet difficilement aux personnes illettrés de se maintenir dans l'entreprise (cf. supra). Bouvet pense que dans ce contexte, il faut faire attention à ne pas en faire porter la responsabilité aux illettrés, car la formulation de problèmes n'est jamais neutre. Face à cette situation, de nombreuses entreprises ont licencié le personnel qui ne correspondait plus aux nouvelles exigences pour le remplacer par un personnel mieux formé. L'illettrisme est donc aujourd'hui un facteur supplémentaire d'exclusion professionnelle d'abord, sociale ensuite (Bouvet et al., 1995, pp. 52s.).

Illettrisme et exclusion

Il a beaucoup été écrit sur les conséquences humaines et sociales de l'illettrisme, mais les constats ne convergent pas toujours.

D'un côté, la sensibilisation au problème de l'illettrisme a surtout été le fait des organismes caritatifs et de travailleurs sociaux et, en France, la reconnaissance officielle du problème a surtout eu lieu dans une optique de redécouverte de la pauvreté, celle-ci devenant à la fois la cause et la conséquence majeures de tous les problèmes: chômage, échec scolaire, logement, etc. Même si l'existence d'un lien entre illettrisme et exclusion ne peut être niée, il n'est pas établi s'il s'agit d'un lien de cause à effet et dans quel sens (cf. supra). A ce propos, Fragnière souligne que certains illettrés sont parfaitement intégrés, ils ont un travail, une famille, un logement, un cercle d'amis, etc. En effet, il n'existerait, selon lui, pas de dedans et de dehors dans nos sociétés (à l'intérieur, les personnes parfaitement intégrées, à l'extérieur les marginaux): la pauvreté s'inscrit au cœur même de la vie socio-économique en frappant de plus en plus les jeunes, les « gens normaux», les travailleurs réguliers, ceux que l'on a appelé les «working poor». En ce sens, elle est intrinsèque aux mécanismes de fonctionnement de notre vie sociale. Il en va de même pour l'illettrisme. Notre société produit de l'illettrisme comme elle fabrique des champions. «Les illettrés sont parmi nous, ils participent à l'entretien de nos opulences» (Fragnière; cité dans Bouvet et al., 1995, p. 55).

L'Association Lire et Ecrire Suisse romande, en revanche, souligne que les illettrés sont confrontés à toutes sortes de difficultés d'ordre social, professionnel et privé: marge de manœuvre réduite, peine à faire valoir leurs droits, plus grande difficulté à changer d'emploi, voire à le garder, car l'accès aux cours de formation ou de perfectionnement leur est pratiquement impossible (Association Lire et Ecrire, 1990, p. 11). Par exemple, il leur est difficile d'avoir accès et d'interpréter les supports de l'information (plans de ville, horaires, affiches) et d'adhérer à des associations ou à des groupes divers. Ils déchiffrent avec peine les journaux, revues, livres, programmes de TV et ne peuvent souvent pas rédiger de lettre, ni remplir de formula-

contacts avec l'écrit, utilisation et maîtrise des technologies de l'information et de la communication (aussi nombres d'heures passées devant la TV et types de programme regardés, ce en comparaison internationale et intercantonale), stratégies mises en œuvre par les illettrés pour résoudre leurs problèmes d'accès à la lecture et à l'écriture, etc.

- mise en réseau avec les résultats de recherches sur le fonctionnement du cerveau: fonction et fonctionnement des deux hémisphères, cognition, etc.

Un répondant souligne qu'il faudrait d'abord clarifier théoriquement et méthodologiquement les possibles interactions des facteurs et groupes de facteurs entre eux avant de mener de nouvelles recherches avec ou sur de nouveaux facteurs. Un autre pense qu'il faudrait aussi expérimenter des méthodes inspirées par les grands pédagogues comme Jaques-Dalcroze, Steiner ou Piaget (travail sur la mémoire, le rythme et la parole) avec des animateurs-enseignants à même d'insuffler aux jeunes l'enthousiasme dans la pratique des jeux de la langue.

Les conséquences de l'illettrisme

Contrairement à Girod et Bentolila qui soulignent que sans en être directement ni la conséquence ni la cause, l'illettrisme est en corrélation avec l'ensemble des détresses économiques et sociales (les accompagnant, les aggravant et les prolongeant), Bouvet relate, dans ce qui suit, la gravité économique, sociale, humaine, civique et culturelle de l'illettrisme (Bouvet et al., 1995, pp. 51-61) comme une conséquence directe du phénomène.

Le coût de l'illettrisme

Pour Bouvet, les conséquences de l'illettrisme sont ressenties par des coûts de dysfonctionnement et par des frais de formation, de remédiation et d'adaptation des employés aux postes de travail. Récemment encore, de nombreuses entreprises s'accommodaient d'un pourcentage important d'illettrés parmi leurs salariés et favorisaient même ce type de recrutement, soit en faisant venir de l'étranger des salariés de très faible niveau scolaire, voire analphabètes, soit en s'installant directement dans des régions connues pour le faible degré de scolarisation de leur population, contribuant à maintenir cette faiblesse. De plus, elles semblaient retirer de cette situation un certain bénéfice: faible rémunération des salariés, peu de syndicalisation, absence de revendication en termes de salaire ou de promotion professionnelle, docilité, etc. En quelques décennies, la situation a cependant con-

la culture et les savoirs auxquels il est fait référence, car le danger de ne reconnaître comme légitime que la seule culture de l'écrit et de nier toutes les autres formes de cultures et de savoirs parallèles existe (Catherine Frier, dans Bouvet et al. p. 56). En effet, les recherches portant sur les illettrés ou les civilisations de culture orale sont toujours menées par des personnes qui sont, elles, dans la culture écrite et qui utilisent des outils qui n'ont de sens que dans cette culture-là. La notion de culture, dans le sens de culture de l'esprit, est apparue en France au XVI^e siècle et s'est répandue aux XVII^e et XVIII^e siècles, en particulier avec l'idéologie des Lumières. Dans cette optique, l'homme cultivé est celui qui possède un savoir (littéraire, artistique, scientifique, historique). Or, il existe une autre définition, anthropologique et ethnologique de la culture, selon laquelle «la culture n'est pas un ensemble de connaissances intellectuelles, mais l'ensemble des valeurs, des façons de vivre et de penser de tous les membres d'une société» (Madeleine Grawitz; citée dans Bouvet et al., 1995, p. 60).

Le fil conducteur qui fait passer de l'une à l'autre notion est néanmoins l'écrit, dans le sens que même si l'on reconnaît d'autres compétences et qualités aux personnes illettrées, celles-ci n'ont pas nécessairement la même valeur dans le monde du travail et social que l'écrit et le diplôme.

Frier souligne que lutter pour l'apprentissage de la lecture constitue un moyen de combler des lacunes fondamentales d'apprentissage, et est une source de pouvoir et de reconnaissance dans nos sociétés qui confèrent au livre et à la pratique de la lecture une place et une valeur considérables. Le même problème se pose pour les aspects évoqués ci-dessus (économique, social, humain, civique, etc.) qui sont tous concernés par le caractère contradictoire de l'écrit.

Avis des experts interrogés

Nous avons demandé aux répondants ce qu'ils pensaient des conséquences d'une faible maîtrise des compétences de base mises en lumière par la même enquête OCDE sur la littératie des adultes (question 1.5 du questionnaire).

La majorité confirment les chiffres avancés en invoquant leurs propres expériences, partagent l'analyse, les trouvent plausibles, peu surprenants, une conséquence logique. Certains relèvent que la mauvaise maîtrise des compétences de base mène à la dépendance, au manque de confiance en soi, à l'exclusion, restreint le champ d'action, complique les choix professionnels ou en réduit les possibilités, entrave les promotions professionnelles, augmente le risque de licenciement et entraîne l'échec des apprentissages. D'autres voient des incohérences ou contradictions: a) entre le manque de formations continues adaptées au public en question et le coût

ires, ni conclure de contrat et encore moins s'ouvrir au monde des nouvelles technologies. Dans leurs relations personnelles – parentales, conjugales, amicales, etc. – , la crainte d'être «découverts» limite leurs possibilités d'épanouissement. Les problèmes que les personnes concernées rencontrent du fait de leurs lacunes influencent fortement leur façon de vivre, de sentir et de se comporter (ibid., p. 12).

Les biais inhérents à l'étude du phénomène

D'autres chercheurs, comme Catherine Frier, s'interrogent sur leurs propres représentations par rapport aux phénomènes étudiés et à leurs distorsions. Sur l'importance de ne pas juger une situation à partir de ses propres représentations et valeurs de lettrés («effet de position»). Ce, notamment, quant au sentiment de honte des illettrés, à la maîtrise de l'écrit, à la citoyenneté et à la culture.

Pour elle, le sentiment de honte serait loin d'être unanimement partagé par les personnes concernées. C'est le regard de l'autre qui provoque la honte, en l'occurrence celui des lettrés à l'égard de ce qu'ils considèrent comme une tare culturelle. Les illettrés auraient moins honte qu'ils ne seraient méprisés. En ce qui concerne la maîtrise de l'écrit, il existe la position courante dans les discours, les médias et l'opinion, selon laquelle cette maîtrise, aussi bien à travers la lecture que l'écriture, constituerait le bagage indispensable sans lequel l'individu ne pourrait accéder à l'épanouissement de sa personnalité tant individuelle que sociale. Cette position serait à nouveau le résultat de notre regard par le prisme de nos valeurs et représentations de lettrés. La chercheuse n'occulte néanmoins pas l'existence possible d'un coût moral de l'ordre de l'intime et du privé prenant des formes très complexes et pouvant être très difficile à vivre.

Dans son analyse, elle retrace également la relation étroite existant entre savoir et pouvoir, à la lumière d'un exemple tiré de l'histoire française. Le passage du droit oral au droit écrit au XVe siècle a permis la référence à un corps de règlements fixes incontestables et la mise en place d'une législation unique. Dans ce contexte, l'écrit couplé à l'usage croissant de l'imprimerie a permis la diffusion de l'idéologie en vigueur à cette époque, soit l'absolutisme visant à réunir sous une seule autorité la destinée du pays. Cette raison écrite est alors devenue le seul fondement de toute institution, instrument à travers lequel le pouvoir diffuse son idéologie. Catherine Frier en conclut que le lien entre droit et écriture joue beaucoup plus en faveur du pouvoir qu'en faveur du citoyen. Paradoxalement, l'écrit est en même temps un instrument d'émancipation de ce pouvoir par la libération de l'esprit qu'il peut engendrer. Quant au niveau culturel des illettrés, les associations immédiates entre illettrisme et absence de culture, de savoirs en général, ignorance, voire abêtissement seraient courantes. Il conviendrait, toutefois, de s'interroger sur

main-d'œuvre qualifiée, de baisse de la compétitivité et d'exploitation non optimale du facteur connaissance. Même si la ségrégation n'est pas absolue, le handicap est évident. Le chômage des années nonante aurait permis une prise de conscience du phénomène et la mise sur pied de cours de remise à niveau et de programmes d'occupation. D'autres personnes interrogées y voient un danger pour la citoyenneté et la démocratie: difficultés d'exercer ses devoirs de citoyen par méconnaissance de ses droits, danger de la délégation du pouvoir, ouverture au totalitarisme par la perte de l'instruction garante fondamentale des libertés, régression du niveau culturel.

Pour certains, l'illettrisme est à combattre dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire (entendu comme l'échec de l'école et de l'élève), cause de démotivation, de manque de perspectives, d'absentéisme et de dégradation du climat d'apprentissage. En ce qui concerne les adultes, il s'agirait de lutter contre les exclusions de toutes sortes. La société ne peut se permettre de marginaliser ces personnes sans risquer de mettre en péril son équilibre même: toute inadaptation durable a un prix. Finalement, les systèmes publics de communication réagiraient déjà à la faible maîtrise des compétences de base d'une partie de la population par l'utilisation renforcée de signes dans les informations courtes, avec pour conséquence l'émergence d'une fausse croyance selon laquelle l'écriture serait inutile dans la vie quotidienne.

D'autres pensent, en revanche, que l'illettrisme n'a pas eu de grande influence jusqu'à présent (mis à part le problème du chômage), que le système fonctionne sous la forme et au niveau qui sont les siens à ce stade de son histoire et que nombre de personnes ignorent le problème. Que la société s'accommode de facto en partie de cette situation, comme d'un certain taux de chômage ou de la pauvreté d'une partie de la population. D'autres pensent encore que, grâce au niveau élevé de formation en Suisse, le nombre d'illettrés reste limité en regard de certains autres pays.

Résumé et conclusions

Les recherches et les personnes que nous avons interrogées mettent en évidence la difficulté à cerner les causes de l'illettrisme, car elles dépendent de relations multiples entre divers facteurs (familiaux, personnels, scolaires, etc). De plus, un même facteur a des effets différents d'un individu à l'autre, en fonction de son histoire de vie et contexte personnel.

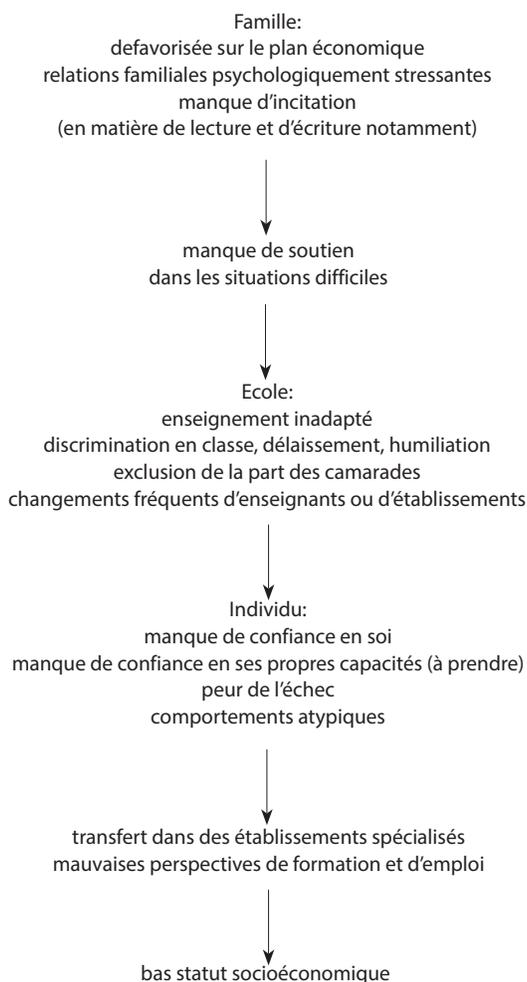
Comme l'indique le schéma ci-dessous, la discrimination commence dans le cadre familial, se poursuit à l'école, et se prolonge à l'âge adulte. A ce propos, Döbert-

socio-économique de l'illettrisme pour les entreprises, b) entre une vision pessimiste (influence sur la qualité de vie des personnes concernées: robotisation des personnes, souffrance) et une vision accommodante (existence en Suisse de secteurs importants du monde du travail qui fonctionnent avec l'oral, mais importance de développer les compétences des employés dans la langue locale). Un expert nuance cette analyse en soutenant que du point de vue d'une appréciation théorique des exigences du travail, de la vie quotidienne, de la participation politique et de loisirs cultivés, ces insuffisances sont évidentes, mais pas du point de vue subjectif des intéressés qui estiment pour la plupart être à niveau. Un autre pense, en revanche, que les personnes concernées n'ont pas la possibilité de s'auto-évaluer, qu'elles se sous-estiment et que leurs difficultés en lecture, écriture et calcul influencent d'autres domaines.

Nous avons ensuite demandé aux répondants de se prononcer sur les conséquences macrosociales de l'illettrisme (question 1.6 du questionnaire). Un certain nombre d'experts citent l'affaiblissement de la cohésion sociale et l'émergence d'une société à deux vitesses quant à l'accès à la formation et au marché du travail.

D'un côté, l'employabilité est liée au développement des savoirs qui se construisent sur les compétences de base. Or, ceux qui ont un niveau élevé de formation ont tendance à continuer à se former contrairement à ceux qui ont un faible niveau de formation. Ceux-ci verraient leurs compétences diminuer puisqu'elles ont tendance à se perdre lorsqu'elles ne sont pas exercées.

De l'autre côté, le marché du travail a aussi besoin de personnes très peu qualifiées (dans les usines, la restauration, etc.). Mais, si ces types d'emplois disparaissent, les personnes auraient du mal à se recaser. Les conséquences sont la marginalisation, le chômage, un coût élevé pour la société et l'économie en terme de manque de



qu'il s'agit d'une pratique culturelle dont les premières bases sont jetées dès l'enfance. D'où l'importance du contexte familial dans la socialisation à l'acte d'apprendre (reconnaissance et transmission du sens, du goût et de la pratique de la lecture, de l'écriture (et du calcul)). Un déficit à ce stade peut, en fonction des parcours personnel et scolaire ultérieurs, entraver l'apprentissage des compétences de base. L'école peut jouer un rôle compensatoire dans ce contexte pour autant qu'elle sache détecter suffisamment tôt les carences existantes et offrir des mesures de prévention personnalisées et ciblées. Ce point est développé dans le chapitre 4.

Nauert parle de «chaîne discriminatoire» (Döbert-Nauert, 1985; cité d'après Stauffacher, 1992, p. 27). Ci-dessous, le schéma causal qui se dessine à partir des réponses d'adultes illettrés:

Sur un plan macroscopique, les recherches soulignent que si l'illettrisme est en corrélation avec l'ensemble des détresses économiques et sociales, il n'en est toutefois directement ni la cause, ni la conséquence, mais les aggrave et les prolonge.

L'étude de la condition sociale, par exemple, montre que l'illettrisme s'étend au-delà des milieux déshérités jusqu'au sein des classes moyennes, et n'est pas absent des classes supérieures. Et que les différences dans les résultats aux tests sur les compétences de base sont plus importantes pour un type identique de condition sociale qu'entre différents types de condition sociale. Cet état de fait n'empêche cependant pas le maintien d'une forte disparité du point de vue de l'inégalité des chances: les personnes désavantagées du point de vue de la condition sociale courent treize fois plus le risque de l'illettrisme que les personnes avantagées.

L'interprétation des liens entre contexte économique et illettrisme, en revanche, divise les chercheurs. Certains estiment que les innovations technologiques n'ont de répercussions que sur un nombre restreint de spécialistes hautement qualifiés pour lesquels les exigences dans le monde du travail augmentent. Et qu'elles mettent à disposition du grand nombre des utilisations banalisées ne faisant que peu ou pas du tout appel aux compétences de base. Selon cette optique, le degré de complexité de la majeure partie des postes ne devrait pas augmenter et une faible maîtrise des compétences de base ne constituerait un obstacle qu'à partir du moment où il faudrait dépasser les limites qu'elles imposent. À l'opposé, d'autres chercheurs estiment que les mutations technologiques entraînent une complexification croissante de l'ensemble des tâches et des fonctions impliquant l'acquisition de compétences de plus en plus élevées. Selon cette vision des choses, les illettrés ont une peine grandissante à trouver leur place dans la société en général et dans le monde du travail en particulier.

Sur un plan microscopique, quelques chercheurs interprètent l'illettrisme comme l'expression d'un handicap linguistique global, résultant de la solitude dans laquelle s'est déroulé l'apprentissage linguistique. En revanche, il est également établi que la fréquence de pratique des compétences de base n'en détermine pas directement le niveau. En effet, les jeunes ou adultes ayant obtenu de bons résultats ne lisent, n'écrivent ou ne calculent pas tous régulièrement. D'autres chercheurs s'interrogent sur la notion de culture (que signifie être cultivé ou instruit?) et les distorsions qu'ils introduisent en étudiant un phénomène comme l'illettrisme, s'ils l'appréhendent à partir de leurs propres représentations et valeurs de lettrés. La majorité des chercheurs et des personnes interrogées s'accordent à dire que l'apprentissage des compétences de base ne se limite pas à une technique, mais

En ce qui concerne les conséquences de l'illettrisme, les personnes interrogées et les chercheurs se rejoignent globalement pour dire qu'elles sont, à l'instar des causes, multidimensionnelles. Elles ont une dimension à la fois microsociale (dépendance, manque de confiance en soi, exclusion, possibilités restreintes d'agir et de choisir une profession, promotions professionnelles difficiles, risque accru de licenciement, incapacité à assimiler de nouveaux apprentissages, etc.) et macrosociale (affaiblissement de la cohésion sociale, émergence d'une société à deux vitesses, difficultés à exercer sa citoyenneté, etc.). Une personne interrogée souligne que du point de vue d'une appréciation théorique des exigences du travail, de la vie quotidienne, de la participation politique et des loisirs cultivés, ces insuffisances sont évidentes, mais pas du point de vue subjectif des intéressés. Beaucoup d'entre eux sous-estiment leurs difficultés. D'où l'importance d'analyser le rôle réel des compétences de base en fonction de leur contexte et la nécessité d'un travail de conscientisation à large échelle et large public (personnes concernées, grand public et autorités).

Finalement, un certain nombre de personnes interrogées critiquent la méthodologie utilisée dans les recherches internationales comparatives sur les compétences de base. Les facteurs retenus dans ces enquêtes ne seraient pas en eux-mêmes des causes d'échec, mais probablement les interactions de ces variables entre elles et avec d'autres, interactions qu'il s'agirait au préalable de contrôler et de clarifier théoriquement. Parallèlement au travail sur la méthodologie quantitative, ils soulignent la nécessité de mener des recherches qualitatives, multidisciplinaires et longitudinales, retraçant les parcours personnels et scolaires des personnes concernées pour aborder le phénomène sous un angle plus clinique et individuel.

Conclusions

Le phénomène de l'illettrisme est complexe à cerner et à expliquer. Ses causes et ses conséquences ne sont que partiellement connues à ce jour, car insuffisamment étudiées dans leurs interrelations. Pour mieux comprendre l'illettrisme et ses implications, il est indispensable de renforcer la recherche dans ce domaine. Celle-ci comprend l'étude quantitative et qualitative de nouveaux facteurs et leurs interrelations selon des approches longitudinales et multidisciplinaires et l'affinage méthodologique des enquêtes comparatives internationales sur les compétences de base. Des moyens financiers adéquats doivent être prévus à cet effet. L'objectif est de mettre en évidence les facteurs explicatifs de l'illettrisme sur lesquels il serait possible d'agir. Une compréhension large du phénomène est indispensable à un travail de conscientisation politique et sociale efficace et à la mise en œuvre d'une stratégie de lutte de grande envergure, claire, ciblée et concertée (chapitre 2), tant

Dans les années 1990, la Suisse a participé pour la première fois aux études internationales comparatives de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) testant la compréhension de la lecture chez les élèves de 9 et 14 ans au moyen de textes narratifs, de textes informatifs et de documents (CDIP 2000a, p. 20). Quelques résultats de ces études sont présentés ci-après.

En 3^e année de scolarité, les compétences ou performances des enfants suisses en lecture se situent dans la moyenne des pays étudiés. Les enfants des pays nordiques, des États-Unis, de France, d'Italie et de Singapour obtiennent de meilleurs résultats aux tests. En Suisse, les petits alémaniques devancent légèrement leurs camarades romands et tessinois, ce qui montre que le dialecte alémanique ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage de la lecture en allemand. Les enfants ont atteint leurs meilleurs résultats aux tests portant sur les documents, tandis que leurs performances sont à peu près identiques pour les textes informatifs et narratifs. Cette enquête mesurait à la fois la compréhension et la vitesse de lecture; si les compétences en lecture des élèves suisses de 9 ans n'étaient que moyennes, c'est qu'ils lisaient relativement lentement. A ce stade du processus d'apprentissage, la vitesse de lecture ne devrait cependant pas encore être déterminante (ibid.).

En matière de lecture, les performances des enfants de 9 ans sont influencées par leur origine socioéconomique. Des écarts entre les compétences apparaissent pour les trois catégories de textes. Les écarts entre les enfants des catégories sociales les moins favorisées et moyennes sont légèrement plus prononcés que les écarts entre les enfants des catégories sociales moyennes et favorisées. L'environnement linguistique des enfants influence également leurs compétences en lecture. Les écarts observables sont minimales entre les performances des enfants dont la langue parlée à la maison correspond à celle parlée à l'école et de ceux qui parlent à la maison une langue étrangère et occasionnellement la langue de l'enseignement. En revanche, les compétences des enfants qui parlent exclusivement une langue étrangère à la maison sont inférieures. Ces écarts se creusent si l'origine socioéconomique est reliée au facteur linguistique. Pour les enfants des catégories sociales les moins favorisées et moyennes, la pratique d'une langue étrangère à la maison a une incidence négative sur leurs performances en lecture. C'est le contraire pour les enfants des catégories sociales favorisées. Les écarts de genre (entre les sexes) sont

élèves forment un groupe à risques, parce qu'ils ne satisferont qu'avec peine aux exigences d'un apprentissage professionnel ou d'une formation continue (Office fédéral de la statistique & CDIP, 2001, p. 14). De plus, la corrélation entre l'origine socioéconomique et les performances en lecture montre que, en Suisse, l'école n'est pas encore parvenue à neutraliser l'impact des connaissances³⁵ que les enfants ont préalablement acquises dans leurs environnements familial, socioculturel, etc. sur les performances scolaires (ibid., p. 19).

Acquisition insuffisante de compétences dans le cadre scolaire

Dans le contexte des enquêtes internationales de l'IEA sur les compétences en lecture, la question s'est posée de savoir quelle proportion d'élèves avaient de bonnes, de suffisantes et d'insuffisantes compétences en lecture (par rapport à la demande sociale). En ce qui concerne la lecture de documents, les experts estiment que 39% des adolescents suisses peuvent être qualifiés de lecteurs très compétents et 56% de lecteurs compétents. En revanche, 5% ne sont pas suffisamment compétents. Si l'on ne considère que la partie de l'échantillon portant sur les élèves issus des filières à exigences élémentaires, la proportion d'adolescents ayant des compétences en lecture insuffisantes passe à 12%. Précisons que l'échantillon ne comprend pas d'élèves issus des classes spéciales et que les documents utilisés dans le test sont des écrits que les élèves rencontrent dans leur quotidien. Ce résultat signifie que, malgré le bon niveau atteint par les adolescents suisses en comparaison internationale, les performances en lecture d'une partie importante d'entre eux sont inférieures à la demande sociale, forte en Suisse dans ce domaine.

Cette approche n'est qu'une des différentes manières de définir le niveau, suffisant ou insuffisant, des compétences. Dans de nombreuses enquêtes, l'alphabétisme fonctionnel est défini comme la capacité d'un élève moyen de 3e année à lire et à écrire. La comparaison entre des enfants de 9 ans et des adolescents de 14 ans fait ressortir que 5% de ces derniers ont une maîtrise insuffisante des compétences en lecture, c'est-à-dire qu'ils lisent plus mal que des élèves de 3e année (CDIP, 2000a, p. 30). Si l'on tient compte du contexte scolaire, il apparaît que la proportion d'élèves dont les compétences en lecture sont insuffisantes est la plus forte dans les écoles à exigences élémentaires. Si l'on tient compte du genre, de l'origine sociale et de la langue parlée hors contexte scolaire, les garçons dont les compétences en lecture sont insuffisantes sont surreprésentés (60%). 60% des mauvais lecteurs appartiennent à une catégorie socioéconomique peu favorisée, 38% à la catégorie moyenne. Parmi les mauvais lecteurs, deux tiers des adolescents testés sont issus de catégories sociales peu favorisées et la moitié de ceux issus des catégories moyennes parlent une langue étrangère en dehors du contexte scolaire, occasionnellement ou exclusivement (Notter et al., 1996, pp. 117s.).

minimes: les filles lisent un peu mieux les textes narratifs que les garçons (Notter et al., 1996, pp. 51ss.).

En comparaison internationale, les résultats des élèves suisses de 14 ans se situent dans le haut du classement. Seuls les jeunes Finlandais et Suédois obtiennent de meilleurs résultats. En Suisse, les adolescents des trois grandes régions linguistiques ont pratiquement le même bon niveau de compétences (CDIP, 2000a, p. 25).

Dans cette classe d'âge, les performances en lecture varient également en fonction de l'origine socioéconomique. Les adolescents d'origine favorisée lisent mieux que ceux d'origine moyenne et beaucoup mieux que ceux d'origine modeste. Dans ce cas également, les écarts persistent, qu'il s'agisse de textes narratifs, informatifs ou de documents. L'environnement linguistique et le genre ont le même type d'effets sur les performances en lecture des adolescents que sur celles des jeunes enfants (Notter et al., 1996, pp. 78ss.).

D'après les chercheurs qui ont participé aux études internationales sur les compétences en lecture des élèves, le niveau des compétences en lecture des enfants et des adolescents suisses est suffisamment bon dans l'ensemble. Il n'y aurait donc pas de quoi s'inquiéter. Les meilleurs résultats des enfants et des adolescents finlandais indiquent cependant que des progrès sont possibles. Les chercheurs estiment également que les écarts observés entre les trois régions linguistiques suisses sont négligeables. En revanche, ils qualifient d'inquiétants les écarts entre les performances des enfants et adolescents de langue étrangère et ceux dont la langue maternelle correspond à la langue parlée à l'école (CDIP, 2000a, p. 25). Au vu de ces résultats, nous porterons, dans notre synthèse, une attention particulière à la situation des élèves de langue étrangère.

Le programme PISA (Program for International Student Assessment) de l'OCDE a publié les résultats de recherche les plus récents début décembre 2001. Le test consistait à trouver des informations, développer une interprétation et réfléchir sur la forme et le contenu d'un texte. En Suisse, 13'000 adolescents (de 15 ans et de 9e année) y ont participé. Les résultats de l'enquête PISA montrent, qu'en Suisse, le niveau général des compétences en lecture est moyen et qu'une proportion supérieure à la moyenne d'adolescents ont de très faibles compétences dans ce domaine: à la fin de la scolarité obligatoire, plus de 20% des élèves ne sont pas en mesure d'avoir une compréhension précise de textes simples, ni d'en interpréter correctement le contenu. Sur le plan de l'intégration scolaire et professionnelle, 7% des

35 Nous parlerons de «connaissances préalables» dans la suite de cette publication.

tifs, nettement en dessous parfois (Girod, 1998, p. 79). L'enquête OCDE de 1994 a confirmé ces résultats non seulement pour les Etats-Unis, mais pour l'ensemble des sept pays participants. D'après ces résultats, il semblerait courant de pouvoir suivre une scolarité obligatoire tout en ne maîtrisant pas bien, voire mal les branches de base. Il n'est même pas rare d'aller jusqu'au diplôme universitaire dans cet état (Girod, 1998, p. 83).

Quelle est l'origine des problèmes d'apprentissage en matière de lecture et d'écriture?

L'une des missions centrales de l'école obligatoire est d'apprendre à lire aux enfants. Cette tâche est d'autant plus importante – et la responsabilité de l'école d'autant plus grande – que la demande sociale pour de bonnes compétences en lecture est toujours plus forte. Comme le montrent les études concernant les compétences en lecture des enfants et des adolescents, l'école ne remplit pas sa mission envers tous les élèves et endosse donc en partie la responsabilité de l'existence de l'illettrisme (Besse, 1995, p. 28).

Pour Kretschmann et al., l'une des raisons principales du fait que les élèves n'apprennent pas à lire et à écrire à l'école est le manque d'adéquation de l'enseignement aux connaissances préalables des élèves. Les auteurs estiment que l'enseignement doit se fonder sur ces connaissances préalables, d'une part, et s'adapter aux intérêts et à l'expérience de vie des élèves, d'autre part. A leur sens, «les meilleures conditions d'apprentissage sont réunies quand le contenu des cours correspond au cadre mental et aux intérêts des élèves, tout en les amenant, par un effort personnel d'apprentissage, à un léger dépassement d'eux-mêmes» (Kretschmann et al., 1990, p. 25; cf. aussi Besse, 1995, p. 108). Les auteurs déplorent ce manque d'adéquation et critiquent l'enseignement sur les points suivants:

- prise en compte insuffisante des différents niveaux de connaissances préalables,
- prise en compte insuffisante des différents rythmes d'apprentissage,
- contenu des lectures trop peu motivant.

Parmi les connaissances préalables que les enfants ont acquises hors de l'école figurent les expériences en rapport avec le langage parlé et écrit. L'accès à l'écrit varie

36 La première de 1985 sur des jeunes adultes de 21–25 ans, la seconde de 1992 sur la population de 16 ans et plus

Les proportions d'adolescents ayant de faibles compétences en lecture citées ci-dessus correspondent à celles que révèle une enquête effectuée dans un arrondissement scolaire de la ville de Zurich à la fin des années 1970 et portant sur la lecture et l'orthographe des élèves du secondaire I. D'après cette étude, 5,2% des élèves avaient des difficultés dans ces deux domaines. Ils se répartissaient, de manière inégale, sur les trois filières du secondaire I zurichois: 2,5% étaient issus de la filière à exigences étendues (Sekundarschule), 7,2% de la filière à exigences élémentaires (Realschule) et 25,5% d'une filière pour élèves en difficultés d'apprentissage (Oberschule) (Dorenbusch, 1978; cité d'après Grisseman, 1984, pp. 94s.).

Les chiffres obtenus en Suisse concordent avec une estimation de Kretschmann et al. pour la République fédérale d'Allemagne. Selon ces auteurs, 4 à 5% des élèves (à l'exception de ceux ayant suivi des classes spéciales pour des personnes atteintes de handicaps organiques ou mentaux) pouvaient être qualifiés d'analphabètes fonctionnels au terme de leur scolarité obligatoire (Kretschmann et al., 1990, pp. 14s.).

Les études de l'OCDE sur les compétences en lecture des adultes révèlent que les plus jeunes d'entre eux (les 16 à 25 ans) – récemment arrivé au terme de leur scolarité – présentent le plus faible pourcentage de mauvais lecteurs (Notter, Bonerad & Stoll, 1999, p. 52).

Ces écarts entre les classes d'âge soulignent deux phénomènes. Le développement de l'institution scolaire, en premier lieu. Alors que les anciennes générations fréquentaient une institution qui était peu au fait des problèmes de l'apprentissage de la lecture parce que les informations à ce sujet étaient lacunaires, les jeunes générations ont déjà pu profiter des dispositifs de prévention et de remédiation existants. En second lieu, la baisse des compétences en lecture par manque d'utilisation dans les cadres professionnel ou de loisirs.

Même si les personnes concernées par le problème sont moins nombreuses pour les jeunes classes d'âge, les études indiquent clairement qu'une partie des adolescents n'ont pu acquérir, au terme de leur scolarité obligatoire, des compétences suffisantes en lecture, malgré les dispositifs thérapeutiques et de soutien en place. La question du pourquoi reste sans réponse.

Le cas de diplômés sachant mal ou très mal lire, écrire et compter n'était pas exceptionnel non plus. Aux USA, deux enquêtes ³⁶ ont montré que la moitié des adultes possédant un diplôme d'études supérieures (y compris universitaires) n'ont obtenu que des résultats «satisfaisants» aux exercices d'instruction de base, c'est-à-dire à peu près du niveau des objectifs des classes obligatoires ou même seulement primaires. L'autre moitié des adultes interrogés sont restés en dessous de ces objec-

- propres capacités,
- un enseignement sans rapport avec leur monde (ce facteur est plus déterminant pour les enfants des catégories sociales moins favorisées et les enfants d'immigrés),
 - un enseignement qui ne tient pas compte des besoins individuels et des modes d'apprentissage des enfants, et qui n'intègre ni leurs expériences ni leurs connaissances préalables,
 - un enseignement qui considère que l'écrit est acquis en une ou deux années, et qui renonce à consolider les compétences en lecture et en écriture dans la suite du cursus scolaire ou à transmettre aux enfants et aux adolescents des stratégies de perfectionnement (Stauffacher, 1992, p. 76s.).

Le problème de la double mission de l'institution scolaire, qui est d'instruire et de sélectionner à la fois, est difficile à résoudre. Or l'enseignement du langage reste crucial dans les deux cas. Le caractère sélectif de l'enseignement de la lecture et de l'écriture risque d'amener les enfants à développer des performances insuffisantes ou vers l'échec, de les démotiver, de les déstabiliser et de les bloquer dans leur apprentissage. Cet aspect met aussi en lumière la grande responsabilité de l'école en terme d'encadrement des enfants et des adolescents ayant des difficultés en lecture et en écriture, pour leur épargner la discrimination et l'humiliation, pour ne pas les décourager et pour éviter qu'ils ne se dirigent vers le «couloir de l'illettrisme» (Bentolila, 1996).

Quant à Girod, il examine la question de savoir si l'illettrisme serait dû à un manque d'aptitudes intellectuelles, c'est-à-dire à un quotient intellectuel («QI») bas. Même si les rares études disponibles sur ce sujet (élèves, jeunes adultes ou adultes) montrent une certaine concordance entre le classement des élèves des écoles selon leurs résultats à de tels tests et selon le niveau de leurs connaissances de base, Girod la juge loin d'être forte (pourcentage de variance expliquée de quelque 25%). Et si d'autres observations du même genre seraient utiles, Girod pense qu'il y ait peu de chances qu'elles aboutissent à des résultats radicalement différents. On ne pourrait donc pas déduire que l'illettrisme serait dû à un manque d'aptitudes intellectuelles.

Selon Roger Girod, les nombreux ouvrages publiés chaque année sur les causes du mauvais niveau d'une partie des élèves dans les branches de base sont le fruit de nombreuses disciplines:

- psychophysiologie (débilité, dyslexie liée à des lésions cérébrales, à des troubles de la vue, etc.),
- psychiatrie et psychanalyse (pathologies du comportement),
- psychologie (mécanismes de l'assimilation et de la mémorisation des schèmes de la lecture, de l'écriture et du calcul, variations selon l'âge mental des élèves,

fortement en fonction de l'origine sociale: les enfants des milieux aisés ou intellectuels ont beaucoup plus souvent l'occasion de se familiariser avec la lecture et l'écriture que ceux des milieux modestes. Kretschmann et al. parlent à ce propos du «cercle vicieux de la pauvreté et de l'analphabétisme (fonctionnel)», parce que les enfants issus des milieux modestes débutent l'école avec des connaissances préalables plus restreintes que ceux issus des milieux aisés. L'école ne gomme pas ces différences; au contraire elle les accentue (Kretschmann et al., 1990, p. 28).

Cette approche a l'avantage de ne pas rendre les enfants seuls responsables des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture (et du calcul). Les professionnels de la didactique peuvent, de leur côté, commettre des «erreurs d'appréciation» («Kunstfehler»; Balhorn & Rossa, 1995), comme cela a été souligné ci-dessus. Rendre l'enfant responsable de ses difficultés d'apprentissage est d'autant plus néfaste qu'on omet de distinguer, dans la recherche de leur origine, entre la faible maîtrise des compétences langagières liée à un environnement familial peu stimulant ou à un enseignement inadapté, et les facteurs psychophysiologiques qui entravent l'apprentissage (ibid., p. 307). Ce flou étant inhérent à la définition classique de la dyslexie, l'abandon de cette notion est de plus en plus souvent souhaité (Keck & Sandfuchs, 1994, p. 190). Mis à part les (rares) enfants souffrant de problèmes psychophysiologiques (lésions cérébrales, troubles sensoriels, traumatismes), les enfants prétendument dyslexiques rencontrent les mêmes problèmes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture que les autres, mais ils sont plus lents à les surmonter, ce qui peut les amener à développer des stratégies et des attitudes peu favorables à l'apprentissage (Balhorn & Rossa, 1995, p. 309).

Au-delà de l'environnement peu stimulant et des approches didactiques et méthodologiques inappropriées, les difficultés d'apprentissage de l'écrit peuvent également apparaître si les relations entre le corps enseignant et les élèves sont difficiles. Des personnes d'un certain âge, faibles en lecture, écriture et calcul, relatent qu'elles ont été négligées, ignorées et dévalorisées à la maison et à l'école et qu'elles ont été culpabilisées pour leurs difficultés, ce qui les avait persuadées de ne rien valoir. Leemann Ambroz et Vögeli constatent: «L'enfant peut avoir un début de scolarité particulièrement problématique si ses relations familiales sont déstructurantes et s'il en subit les conséquences, si la lecture et l'écriture ne sont pas valorisées dans ce cadre, et si son enseignant le rejette pour ses difficultés, au lieu d'établir une relation de confiance stabilisante avec lui» (Leemann Ambroz & Vögeli, 1991, p. 157).

Pour Stauffacher, les facteurs scolaires à l'origine des difficultés d'apprentissage sont les suivants:

- les relations déstabilisantes, empêchant les enfants de vivre la sécurité affective et l'acceptation dont ils ont besoin pour construire la confiance en leurs

les élèves entrent à 6 ans, dont la part d'influence est de l'ordre de 6–7% dans les deux branches. L'augmentation du nombre des variables prises en considération dans de tels calculs n'accroît guère la part des différences expliquées au total. Elle a surtout pour effet de réduire les parts, donc de mettre en évidence le faible pouvoir explicatif de chacune des variables en jeu. Ces variables étant en corrélation les unes avec les autres, c'est pratiquement le même amalgame d'influences qui est réparti en parts. La part de l'inexpliqué, donc de l'aléatoire, ne diminue que fort peu et reste de loin la principale. Les difficultés d'apprentissage de la lecture et des mathématiques, en l'occurrence, proviendraient d'une conjonction de plusieurs facteurs.

Nouvelles approches didactiques

Pour empêcher l'évolution fatale décrite ci-dessus, la didactique des langues devrait se baser sur le potentiel de développement des élèves («Entwicklungsorientierung») plutôt que sur leurs lacunes («Defizitorientierung»; cf. Sieber, 1998, p. 43). La conception de «potentiel» considère l'être humain comme un sujet agissant, tourné vers l'avenir et vers des objectifs à atteindre, et qui apprend à assimiler ses expériences et ses connaissances à travers l'action. Dans cette optique, l'acquisition des compétences langagières est perçue comme un processus actif et créatif: l'apprenant met en place des règles, les évalue en les mettant en pratique, les modifie et les élargit. A l'école, l'enseignement se doit de soutenir ce processus. L'apprenant prend tout seul l'initiative de ses apprentissages. Les cours et les soutiens à l'apprentissage existant dans le cadre scolaire accompagnent et favorisent cette autonomie. Compte tenu des erreurs d'appréciation possibles de la part de l'élève, ses performances et ses erreurs sont pondérées différemment. Les erreurs sont des éléments constructifs favorisant le processus d'apprentissage (Rossa & Rossa, 1995, p. 144). Un climat de confiance et l'absence de peur sont les prérequis indispensables à cette approche, où les élèves ne seront ni réprimandés ni humiliés pour leurs manquements (Spychiger et al., 1999, p. 45). Cette nouvelle «culture de l'erreur» ne doit cependant pas conduire à une nouvelle focalisation sur les manquements. Les élèves auront envie d'apprendre s'ils ont fait l'expérience qu'ils maîtrisent déjà quelque chose. Dans ce contexte, Sieber définit l'objectif de la didactique de la langue de la manière suivante: «Donner aux élèves la certitude qu'ils ont des compétences langagières» (Sieber, 1998, p. 61).

Cette approche centrée sur la personne, la notion de «potentiel de développement» et le processus d'apprentissage nécessitent non seulement de développer des méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui favorisent l'autonomie de l'élève en respectant ses connaissances préalables, mais également de mettre au point des méthodes d'évaluation appropriées. L'évaluation s'effectue donc à partir

etc.),

- pédagogie et autres sciences de l'éducation (rendement des méthodes pédagogiques dans les branches de base, etc.),
- psychologie sociale et étude de groupes restreints (rapports parents-enfants et enseignants-élèves, nature – orientée plutôt vers l'adaptation à l'échec ou vers la réussite – des groupes de pairs, etc.),
- sociologie et statistiques (enquêtes sur les connaissances de base d'élèves d'âge donné, mise au point et gestion de systèmes d'indicateurs concernant ces connaissances, etc.).

Toutefois, quel que soit leur genre ou leur niveau, ces travaux n'ont pas réussi à détecter les facteurs qui seraient à eux seuls déterminants, ou à peu près, en ce qui concerne l'échec dans les branches de base, à part des handicaps extrêmes (débilité, misère profonde et ancestrale de la famille, etc.) (Girod, 1998, p. 75). Girod en déduit que ce serait avant tout la valeur attribuée aux connaissances de base par la population qui expliquerait ces différences peu importantes en général enregistrées par pays (par exemple, valeur attachée aux livres par les Finlandais: nombre important de titres publiés par année compte tenu du nombre d'habitants, rôle des bibliothèques publiques, rôle et étendue de la presse, etc.). Il serait probable, dans ces conditions, que les enfants tendent à bénéficier souvent de l'influence positive de modèles adultes.

Pour un collectif d'auteurs français qui a analysé en profondeur le problème de l'illettrisme, la question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et plus globalement de l'échec scolaire, relève également d'une interdépendance de facteurs et d'un enchevêtrement de causes et de conséquences (Bouvet et al., p. 49).

Des analyses multivariées sont pratiquées pour partager les influences entremêlées de plusieurs variables et en attribuer à chacune une part distincte. Les parts ainsi réparties peuvent s'additionner. En France, par exemple, des calculs de ce genre ont porté sur l'influence exercée par douze facteurs sur les résultats des élèves entrant en 6e (soit de 11 ans) à des exercices de lecture et mathématiques (Girod, p. 77). Ensemble, ces douze facteurs n'expliquent au total qu'une partie de l'inégalité de ces résultats: 31% en ce qui concerne la lecture, 27% pour les mathématiques. La catégorie socioprofessionnelle du père paraît produire près de la moitié (13% environ dans les deux branches) de cet effet. Les onze autres facteurs qui se partagent le reste des effets enregistrés sont le sexe de l'élève, la nationalité du père, l'âge d'entrée en maternelle, les redoublements, le degré des études primaires auquel ils se sont produits, habiter ou non un quartier défavorisé ou y fréquenter l'école. Les parts revenant à chacun de ces facteurs vont de moins de 1% à quelque 2-3%, sauf pour le redoublement de la toute première classe de l'école primaire, où

prendre en charge les enfants et adolescents rencontrant des difficultés d'apprentissage, mode et qualité de la coopération avec les parents et tiers en charge des enfants.

Certains répondants pensent qu'il n'est pas aisé, pour les jeunes, de trouver leur place pendant la transition du secondaire I au secondaire II. La mise sur pied d'un dispositif de repérage des difficultés d'apprentissage aux différents stades de la scolarité et la possibilité de reconstituer le profil (nationalité, réussite scolaire, niveau socioéconomique des parents, etc.) de chaque jeune en butte à ces difficultés seraient des éléments clés permettant de développer des suivis adéquats au secondaire II et de débloquer des moyens supplémentaires pour différencier l'enseignement. L'hétérogénéité des classes rend toutefois difficile une acquisition uniforme des compétences et complexifie l'enseignement. Certains élèves, malgré les efforts consentis par l'école, ne seraient pas en mesure de développer pleinement leur potentiel: des problèmes majeurs conditionneraient souvent leurs capacités d'apprentissage. Une personne relève que les dernières années ont privilégié les méthodes de développement de la personnalité de l'enfant au détriment de la maîtrise des techniques culturelles (lecture et écriture, principalement).

Pour d'autres répondants, le problème de la faible maîtrise des compétences de base serait systématiquement sous-estimé par le système éducatif. Au terme des quatre premières années de scolarité, les enseignants et la majorité des services psycho-scolaires ne seraient plus à même de diagnostiquer l'illettrisme de manière différenciée ni de proposer une méthode d'apprentissage appropriée aux pré-adolescents. Un expert s'interroge sur le maintien des compétences après la scolarité obligatoire.

Nous avons ensuite demandé aux répondants si, à leur sens, ces mêmes résultats (enquête OCDE mentionnée au point précédent) faisaient l'objet d'une discussion aux différents échelons du système éducatif (question 2.2 du questionnaire).

Une bonne partie des répondants pensent que ces résultats sont discutés dans différents contextes à l'échelon de la politique éducative: échec scolaire, stratégies de différenciation externe (classes spéciales, filières à exigences élémentaires) ou interne (soutien pédagogique, pédagogie différenciée dans les classes hétérogènes), constitution de groupes de discussion et de travail débouchant sur des directives, précision des objectifs de l'insertion scolaire et professionnelle dès le début du secondaire II, mise en place de passerelles adéquates et réorientation des curricula sur les compétences de base au moyen desquels la scolarité obligatoire jette les bases de l'éducation tout au long de la vie. Selon quelques personnes, les discussions se dérouleraient plutôt au sein de cercles spécialisés que dans la politique éducative et aborderaient des sujets tels que la formation continue du corps enseignant, le choix et le financement du matériel didactique, les classes à faible ef-

d'objectifs clairement définis et de critères transparents, fixés différemment d'un individu à l'autre. L'état des connaissances d'un enfant sera ainsi évalué à partir de cet objectif prédéfini, et ses progrès à partir de son niveau de connaissance précédent. Un cycle d'évaluation en spirale constitué de quatre étapes – fixation des objectifs, observation, évaluation, encouragement – est ainsi mis en place et accompagne l'enfant tout au long de son processus d'apprentissage; combiné à différents modèles d'autoévaluation, il inclut l'enfant dans un échange permanent sur l'état de ses connaissances et sur les progrès à réaliser (cf. Berwert et al., 2000, et Jurt-Betschart, Hofstetter & Vogel-Wiederkehr, 2000).

Avis des experts interrogés

Nous avons demandé aux répondants ce qu'ils pensaient des résultats d'une recherche sur l'illettrisme (Notter et al., 1996) qui montre qu'en Suisse 5% environ des adolescents possèdent des compétences insuffisantes en lecture et écriture au terme de leur scolarité obligatoire et qu'ils seraient même 12% dans les filières du secondaire I à exigences élémentaires (question 2.1 du questionnaire).

Aucune opinion contradictoire ni atténuative de ces constats n'est donnée. Certains y voient un des facteurs de l'illettrisme des adultes, un signal alarmant à prendre au sérieux, qui devrait inciter les responsables des politiques éducatives à prendre des mesures. Ces constats sont qualifiés de non acceptables, de beaucoup trop élevés, quoique non surprenants, et des explications sont demandées. D'autres répondants se demandent ce que le système éducatif peut entreprendre pour pallier le problème et quelles en sont les conclusions à tirer sous l'angle de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Une personne souligne l'existence d'un mal plus profond que ces chiffres ne laissent supposer, le déclin du langage.

La majorité des personnes interrogées replacent toutefois le problème au cœur du champ scolaire au sens large en critiquant la qualité de l'enseignement, la didactique de la langue première, le rôle et la nature parfois trop sélective de l'école. Certaines compétences devraient être acquises et les lacunes compensées dans les premières années de l'existence et de la formation, au lieu d'accepter que les écarts se creusent dès la primaire. La sélection et l'étiquetage se répercuteraient sur la motivation des élèves et les mettraient sous pression au lieu de leur transmettre le goût de lire. Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, les éléments suivants devraient être évalués: adéquation entre méthode et encadrement dans la première phase d'apprentissage, création de plages horaires réservées, qualité et adéquation des fournitures scolaires, animation et ambiance, taille des classes et possibilités de

ped par quelques enseignants ou des discussions ponctuelles sont menées par les directions des établissements au secondaire I, informées par divers canaux des résultats de la recherche. Cette situation serait due au manque d'informations, de ressources (temps, compétences spécialisées) ou à l'embaras devant ce type de constat. En outre, la réforme de l'inspection scolaire dans la majorité des cantons en a modifié les missions et fonctions. Finalement, la priorité serait donnée à d'autres thèmes.

De nombreux répondants estiment que les résultats de l'étude sont régulièrement discutés, à l'échelon de l'administration du système éducatif, et citent pratiquement les mêmes raisons que celles mentionnées à l'échelon de l'inspection scolaire. D'autres disent que l'administration est attentive au phénomène et s'intéresse à la qualité de l'école, à la bonne réussite des apprentissages et des enseignements en lecture et écriture par un soutien aux projets de promotion de la lecture, à la formation continue du corps enseignant, à la collaboration entre écoles et bibliothèques et aux associations Lire et Ecrire. Le recours aux résultats de la recherche scientifique dans ce domaine ne serait plus ni impossible, ni entravé. D'autres experts qualifient la discussion de très générale et superficielle, de «langue de bois» et de prise de connaissance du problème sans fixation d'objectifs précis. Le discours traduit davantage le souci de combattre les symptômes et de dégager des moyens financiers supplémentaires que celui d'aborder et de résoudre le fond du problème. D'autres encore constatent que le conservatisme empêche la discussion, qu'à cet échelon, la priorité ne semble pas donnée à la qualité des apprentissages, mais à d'autres thèmes tels que le soutien aux enfants surdoués, que le développement de l'institution scolaire évolue vers une autonomisation partielle des établissements et que la didactique est perçue comme secondaire.

Les avis des experts divergent quant à l'existence ou non d'une discussion sur les résultats d'enquête à l'échelon du corps enseignant. Nombreux sont ceux qui estiment que le corps enseignant n'a pas attendu les résultats des enquêtes internationales pour se préoccuper des problèmes pédagogiques dans l'enseignement obligatoire (soutiens intégrés et ateliers de lecture ponctuels dans les classes primaires et dans les filières à exigences de base [dans les structures d'insertion professionnelle et d'accueil au terme de la scolarité obligatoire, en revanche, les enseignants n'ont souvent ni les moyens ni la formation nécessaires pour pallier les problèmes et expriment leur difficulté à éveiller certains élèves], cours de formation continue avec sensibilisation à la problématique à Genève, participation active à l'évolution des plans d'études, des programmes et des méthodes, collaboration ou non avec les services disposés à intervenir). Les enseignants discutent et évaluent les résultats de telles enquêtes de manière non uniforme. Alors qu'ils s'y intéressent dans leurs cours de formation, ils préféreraient se baser ensuite sur leurs propres observations et se plaindraient souvent du déclin des compétences en écriture de leurs élèves.

fectif, l'intensification du soutien au corps enseignant par un service de pédagogie spécialisée ambulatoire et un service psycho-scolaire. Selon d'autres, ces résultats seraient un souci constant des responsables du système éducatif qui se traduit dans la mise en application des lois scolaires (visant le développement harmonieux des élèves par la transmission des meilleurs savoirs, savoir-faire et savoir-être) et dans toutes les analyses précédant les décisions de réforme.

Les autres répondants pensent que ces résultats ne sont que peu ou pas du tout discutés dans la politique éducative, même si le problème a été mis en évidence par la presse et que chaque nouvelle enquête provoque quelques remous. Les raisons indiquées sont: le nombre (peu important) de personnes concernées par le problème, la priorité donnée à d'autres sujets (surtout au choix de la première langue étrangère, à l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement, au développement organisationnel et à la gestion de la qualité, à la formation du corps enseignant, à la pénurie d'enseignants), la difficulté de gagner des voix en politique avec ces mauvais résultats et de décrocher des crédits pour pallier la situation actuelle, la conjoncture économique peu favorable à la prise en compte des besoins des élèves les plus faibles, mais aussi l'absence d'une discussion de fond ou son caractère utopique, si discussion véritable il y a, qui oppose deux types de préjugés (l'effritement du langage et la qualité irréprochable du système éducatif suisse), ainsi que la négation du problème font oublier les efforts investis ces dernières décennies par les voisins européens pour améliorer leur système éducatif. Les mesures d'économies touchant les cours d'appui en particulier ainsi que la faible visibilité de la recherche suisse en éducation poseraient également problème.

Un certain nombre de répondants pensent que ces résultats sont discutés en permanence à l'échelon de l'inspection scolaire lors de l'adaptation des plans d'études, des programmes et des méthodes, dans l'application des lois scolaires, par le biais des résultats aux épreuves cantonales, ainsi que par le suivi de la progression des élèves. Pour les uns, l'intérêt pour l'évaluation de l'enseignement et ses effets s'est accru et une prise de conscience de l'existence de l'illettrisme et de la nécessité de mettre sur pied des mesures ciblées de soutien à la lecture et à l'écriture s'est opérée parmi les experts et dans les institutions directement impliquées dans les innovations didactiques et les réformes de l'organisation de l'enseignement. Quelqu'un qualifie la discussion à cet échelon de superficielle et de générale. Une autre personne a l'impression que cet échelon lutte pour survivre et pour gérer les nouvelles exigences auxquelles il se voit confronté. Une troisième pense que la professionnalisation de cet échelon permettra de mettre en lumière les données sur le système éducatif et le travail empirique y relatif.

D'autres encore pensent qu'il n'existe pas de continuité, à cet échelon, dans la discussion des résultats en question. Des actions de remédiation isolées sont mises sur

risques, susceptible de rencontrer de sérieux problèmes d'apprentissage par la suite. Par conséquent, une intervention urgente s'impose également dans le cadre scolaire si l'on veut endiguer l'illettrisme.

Il n'y a pas de réponse simple à la question de savoir pourquoi, au terme de neuf ans de scolarité, certains adolescents peinent à utiliser les informations écrites. En plus des capacités intellectuelles, l'origine socioéconomique, les langues parlées par la famille, le genre et certains aspects du parcours scolaire, de l'environnement scolaire et du quartier d'habitation n'expliquent, chaque fois, qu'une faible proportion des écarts entre les compétences en lecture.

La recherche en éducation livre toutefois quelques indications sur le rôle joué par l'école dans le problème. Il n'est, par exemple, pas à exclure que le manque d'adéquation entre les cours offerts par l'école, d'une part, et les connaissances préalables, les intérêts et les expériences de vie des élèves, de l'autre, soient en partie à l'origine de la situation. Développer la maîtrise des informations écrites ne revient pas à acquérir une technique, mais à intégrer une pratique culturelle, à laquelle il s'agit de familiariser les enfants. Cette sensibilisation commence très tôt et s'effectue pour l'essentiel dans le cadre familial. Elle sera toutefois insuffisante si l'écriture est peu ancrée dans la culture familiale. Dans ce cas, l'école joue un rôle compensatoire. Par conséquent, les enseignants doivent non seulement être à même de transmettre des techniques culturelles, mais également d'animer des cours de lecture et d'écriture, d'y socialiser les élèves et de les soutenir en cas de difficultés. Ils doivent faire preuve d'une grande sensibilité dans la prise en compte des connaissances préalables des enfants. On attend d'eux qu'ils éveillent les enfants des milieux défavorisés au sens de la langue écrite et parlée. La valeur attribuée au langage par les milieux défavorisés diffère de celle que les milieux favorisés lui attribuent. Cette pédagogie pourra se développer dans le cadre d'une culture scolaire qui permette à l'élève de prendre confiance dans ses propres capacités. C'est pourquoi la didactique recommande un enseignement de la langue maternelle axé sur le potentiel de développement des élèves («entwicklungsorientiert») plutôt que sur leurs lacunes («defizitorientiert»); cette méthode tient compte des connaissances préalables et des intérêts des enfants et soutient leur esprit d'initiative et leur autonomie. Elle présuppose une pédagogie attentive et non discriminatoire, des approches didactiques et méthodologiques poursuivant des objectifs transparents, la compétence de gérer les erreurs de manière à ce qu'elles soutiennent le processus d'apprentissage (p. ex. dans l'évaluation) et un système d'évaluation qui mette en valeur les progrès réalisés.

Les personnes interrogées ne se déclarent pas surprises par les résultats des enquêtes sur les compétences en lecture, mais s'en disent très préoccupées. Elles demandent qu'on approfondisse l'étude des causes, y compris du côté de la didactique spécialisée, et critiquent les points faibles du système éducatif: dans le cadre

D'autres répondants pensent soit que les enseignants luttent souvent en vain contre le conservatisme des autorités scolaires, soit qu'ils discutent ces résultats de manière incomplète, ne percevant pas les apprentissages à leur juste importance, par manque d'une volonté de renouveler l'enseignement des compétences de base ou par méconnaissance des nouveaux concepts de l'enseignement de la lecture. Les autres raisons avancées par les personnes interrogées pour l'absence d'une discussion approfondie sont la priorité donnée à d'autres thèmes, le manque de disponibilité pour aborder des problèmes de fond (sauf dans le cadre de classes à effectif réduit, dans des classes spéciales ou chez les logopédistes, ou encore de manière ponctuelle avec certains élèves), le surmenage ou la résignation et l'énergie investie dans les réformes organisationnelles, qui font passer au second plan les problèmes pédagogiques. Quelqu'un voit la raison dans le fait que le corps enseignant ne se sent pas directement concerné par la problématique, étant donné que les effets de l'enseignement ne sont perceptibles qu'après la scolarité obligatoire. Les enseignants ne seraient donc pas directement confrontés aux résultats de ce qu'ils ont transmis. Il n'existe ni évaluation systématique de la scolarité obligatoire avec système de retour d'information au corps enseignant, ni évaluation des acquis au terme de la scolarité obligatoire. Une autre personne encore pense qu'il reste à trouver un système de diffusion des résultats de la recherche auprès du corps enseignant. Mais la recherche crée plus de questions qu'elle ne livre de réponses, alors que l'objectif du futur corps enseignant est d'apprendre à donner des réponses plutôt qu'à poser des questions.

Résumé et conclusions

Les chercheurs qui ont analysé les compétences en lecture des enfants et des adolescents dans le cadre des enquêtes IEA qualifient d'inquiétant l'écart entre les compétences des élèves indigènes et ceux de langue étrangère. Cependant, les relativement bons résultats que les plus jeunes adultes obtiennent en moyenne aux tests IALS sur les compétences de l'OCDE ne peuvent pas occulter le fait qu'une partie des adolescents n'ont pas les compétences nécessaires pour utiliser des informations écrites au sortir de leur scolarité obligatoire. Parmi ces enfants et adolescents, les garçons, les personnes d'origine sociale modeste et les jeunes dont la langue parlée n'est pas celle de l'enseignement, sont surreprésentés. Ce constat est renforcé par les études les plus récentes en matière de compétences en lecture, effectuées dans le cadre du programme PISA de l'OCDE. Selon ces enquêtes, 20% des adolescents en Suisse maîtrisent très mal la lecture à la fin de leur scolarité obligatoire. Les experts de l'OCDE considèrent que 7% d'entre eux forment un groupe à

De l'avis des experts, le problème de la maîtrise insuffisante de l'écrit est certes abordé occasionnellement par la politique de la formation, mais la discussion ne débouche pas systématiquement sur des mesures concrètes. L'inspection scolaire, encore organisée en système de milice, manque souvent d'informations, de ressources et de compétences pour prendre les décisions appropriées. Dans les cas où l'inspection s'est professionnalisé, et s'efforce de soutenir l'innovation en matière de didactique et de réformer l'organisation des cours, les personnes interrogées constatent une conscientisation croissante quant à la nécessité de prendre des mesures ciblées d'encouragement dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Elles constatent aussi une sensibilisation accrue au problème de la part de l'administration du système éducatif, notamment sur le plan de l'éducation des adultes. Il paraît en revanche plus difficile de familiariser le corps enseignant avec les résultats des recherches sur la lecture et avec les nouvelles approches de l'enseignement dans ce domaine. Cependant, d'après les personnes interrogées, de nombreux enseignants luttent avec énergie contre l'échec scolaire des enfants et des adolescents et s'efforcent sans relâche d'améliorer leur enseignement.

Conclusions

La littérature spécialisée et les experts interrogés s'accordent à dire que le système éducatif et les personnes qui y travaillent jouent un rôle capital dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme. La mise en place d'un système cohérent de mesures appropriées à tous les échelons du système éducatif nécessite cependant de définir clairement l'ordre des priorités et de dégager les moyens nécessaires. Comme les systèmes éducatifs sont du ressort des cantons, les éléments suivants sont importants pour la définition d'une stratégie globale contre l'illettrisme:

- une analyse sérieuse des résultats des recherches sur les compétences en lecture;
- une volonté politique déclarée de prévenir et de lutter contre l'illettrisme, autrement dit de soutenir le développement des compétences en lecture des enfants, des adolescents et des adultes;
- une évaluation régulière des compétences (à l'instar des enquêtes IALS et PISA de l'OCDE) et des recherches approfondies sur les causes de la faible maîtrise des compétences et les interactions de ces causes (chapitre 3);
- le développement, la planification et la mise en œuvre de mesures préventives cohérentes destinées à améliorer la maîtrise des informations écrites à tous les échelons du système éducatif;
- une évaluation et amélioration constante de ces mesures;
- l'intégration des résultats des recherches sur les compétences en lecture dans

de l'enseignement, il faudrait améliorer la méthodologie, le suivi de chaque élève, la motivation du corps enseignant et l'enrichissement des contextes d'apprentissage hors école. Et elles déplorent que l'école n'exerce pas assez son rôle compensatoire, qu'elle soit trop axée sur la sélection au lieu d'harmoniser les connaissances préalables des enfants.

PRISE DE POSITION

du président de l'«Association faitière des enseignantes et des enseignants de Suisse» (ECH), Beat W. Zemp

L'ECH considère que l'illettrisme des élèves en fin de scolarité est un problème inadmissible et qu'il faut entreprendre des efforts supplémentaires pour l'enrayer. Des ressources supplémentaires devront être dégagées pour mettre sur pied des mesures appropriées. A cet effet, il est indispensable que la politique éducative commence par prendre conscience du phénomène de l'illettrisme.

En ce qui concerne les causes de l'illettrisme, l'ECH se pose avant tout la question suivante: comment est-il possible que des enfants suivent une scolarité de neuf ou dix ans sans acquérir, durant cette longue période, les compétences minimales en lecture, écriture ou calcul? Pour obtenir des réponses fiables à cette question, l'ECH estime que les recherches doivent être poursuivies et approfondies, en particulier celles portant sur le processus d'apprentissage de la lecture.

Par rapport aux éventuelles causes scolaires du problème, l'ECH propose:

- Un programme prioritaire d'objectifs contraignants qui doivent être atteints pour chaque apprentissage
- Un programme qui fixe ce que tous les élèves doivent maîtriser à la fin de chaque échelon (école primaire, secondaire I, etc.) n'a de sens que si la totalité des actions éducatives correspondent elles aussi à ces objectifs. Dans les domaines clés, l'apprentissage se poursuit jusqu'à ce que les élèves maîtrisent les connaissances fixées par ces objectifs (mastery learning). Cette conception ne permet pas aux élèves de se «débarrasser» de leurs difficultés d'apprentissage par une mauvaise. Elle insiste au contraire sur la nécessité de maîtriser le savoir, et chaque année (de la scolarité obligatoire, par exemple) offre de nouvelles occasions d'apprendre et de mettre en pratique ses connaissances jusqu'à ce que les objectifs clés soient atteints durablement

d'une éducation qui prépare à la vie) et des personnalités recrutées indépendamment de leurs intérêts particuliers, mais en fonction de leur appartenance aux différents domaines de la société (dont le corps enseignant est partie intégrante).

- Des critères pour définir les objectifs prioritaires
Seront déclarés obligatoires les objectifs d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer, dans un contexte donné, les compétences et la compréhension appropriées, les connaissances spécialisées, le savoir-faire et le savoir-être indispensables pour se comporter de manière civilisée et consciente avec les gens et dans la nature et qui peuvent se prêter à une transmission dans le cadre scolaire, c'est-à-dire être enseignées à chaque degré.
- Des conditions favorables au succès de l'enseignement dans les classes hétérogènes
Pour rendre opérationnelle une conception visant à assurer à tous les élèves l'acquisition des compétences minimales, les différentes entités au sein de l'école devraient d'abord mettre en place les éléments suivants (prérequis):
 - compétences didactiques (formation à un vaste répertoire de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, capacité à différencier l'enseignement; ouverture d'esprit et volonté d'être évalué, de s'autoévaluer et de se perfectionner en permanence; structuration du corps enseignant en fonction des spécialisations existantes ou prévues par l'institution).
 - typologie et grandeur des groupes d'apprenants (petits groupes hétérogènes de moins de 20 élèves; composition variable et flexible)
 - structuration des horaires (périodes réservées à l'échange au sein d'un groupe ou d'un collège, mise sur pied d'égalité et harmonisation des dimensions cérébrale, affective et pratique)
 - système de promotion des élèves (critères clairs et uniformes, unité d'action; reproductibilité des travaux de contrôle)
 - rendre compte/évaluer (évaluations intermédiaires/vérifiabilité; évaluation par un collègue au sens du système d'évaluation formative de la qualité (SEFOQ)
 - matériel didactique (contenant une vaste palette d'exercices; n'imposant aucune démarche spécifique)
 - structuration des directions d'établissements et des équipes (périodes réservées à la coopération; direction professionnalisée avec mandat; respect de la charte et du programme scolaires)
 - appui/assistance/soutien spécifique (maîtres assistants pour les classes très hétérogènes; cours de soutien offerts au sein d'un groupe et dans le cadre scolaire, axés sur les forces et faiblesses des élèves)
 - infrastructures (espaces différenciés permettant d'enseigner en petit et en grand groupe).

- au détriment, s'il le faut, d'autres objectifs, et dans le cadre d'une période d'apprentissage de durée variable.
- Des objectifs contraignants reconduits et approfondis d'un degré à l'autre
Un catalogue d'objectifs contraignants, enseignés à tous les degrés de façon continue, mais qui ne seront intégralement maîtrisés que par une proportion plus ou moins importante des élèves.
- Une concertation sous forme de table ronde pour rassembler les intérêts spécifiques
Ce plan d'études clé n'est pas une addition d'exigences fixées par les commissions spécialisées et les employeurs, mais l'œuvre d'une instance unique qui défend la culture générale en tenant compte, parallèlement, des préoccupations des spécialistes de la didactique et de celles des syndicats, ainsi que des critères en vigueur sur le marché du travail. Cette instance unique regroupe, autour d'une table ronde, des spécialistes de l'éducation (au sens

plurilinguisme. Une vaste palette de textes et de supports médiatiques doit être mise à disposition des élèves et adaptée à leurs intérêts de lecture. L'enseignement devrait viser la maîtrise du langage et accorder plus d'importance à la langue standard (allemand et italien principalement) qu'au dialecte. Les systèmes d'évaluation devraient renforcer les compétences en autoévaluation.

Pour ce qui est des mesures structurelles et de l'appui spécifique, les répondants tiennent la définition d'objectifs d'apprentissage de base («Basislernziele») et leur maîtrise et assimilation systématiques («mastery learning»), l'utilisation renforcée de l'allemand comme langue maternelle ou étrangère (pour la partie alémanique de la Suisse), l'enseignement par niveaux au secondaire I sur le modèle de la scuola media tessinoise, et une articulation transparente et perméable du secondaire II. Les enfants présentant des problèmes de langage doivent être identifiés rapidement et soutenus à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire par les personnes qui les encadrent et, le cas échéant, par les services thérapeutiques compétents. Ces mesures de soutien et de promotion devraient être offertes à tous les degrés du système éducatif. Pour les adolescents de langue étrangère, les experts demandent des cours d'initiation à la langue d'enseignement. Dans le domaine extra-scolaire, ils recommandent l'organisation de manifestations culturelles destinées à développer le goût de la lecture et de la narration, de projets visant l'acquisition créative du langage, l'école des parents et une offre de cours de perfectionnement faciles d'accès comme mesures appropriées.

Pour la formation des enseignants, cela signifie que l'accent doit être mis sur l'apprentissage de l'écrit et de la langue d'enseignement comme langue étrangère, que les résultats des recherches en didactique doivent être utilisés dans la formation et le perfectionnement du corps enseignant, qu'il doit améliorer ses compétences à établir des diagnostics et élargir son répertoire de méthodes pédagogiques et didactiques.

Domaine extra-scolaire et degré préscolaire

Dans les domaines extra et préscolaires, il s'agit avant tout de contribuer à la sensibilisation à la problématique de l'illettrisme, d'une part, et d'offrir des cours, d'accès facile, qui soutiennent directement ou indirectement la promotion de la lecture (conseils ou formation des parents, par exemple), d'autre part. Les centres de conseil aux parents ou les centres familiaux sont en mesure de rendre attentifs les parents à l'importance de la socialisation à la lecture dans le cadre familial et de leur proposer des soutiens appropriés. Il est aussi concevable que l'animation socioculturelle intervienne dans ce cadre (activités de lecture ou contes), ou dans celui du travail hors institution auprès des enfants et des jeunes. Des bibliothèques

5. DISPOSITIFS DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Résultats des recherches et premiers avis des experts

Pour faciliter une vue d'ensemble, nous diviserons ce volumineux chapitre en sections correspondant aux divers degrés du système éducatif. Les résultats des recherches sont présentés avant les avis des experts sur le degré concerné. Les personnes interrogées avaient été priées de citer les mesures qui leur paraissaient indiquées pour prévenir ou combattre les faibles compétences en lecture et écriture (questions 3 et 4 du questionnaire). Le chapitre se termine par une présentation d'approches novatrices en pédagogie et didactique. Une digression est consacrée aux mesures prises dans cinq cantons sélectionnés (Bâle-Ville, Genève, Neuchâtel, Tessin et Zurich).

Généralités

La prévention de l'illettrisme doit commencer là où des familles avec enfants rencontrent des difficultés économiques, sont marginalisées socialement et où leurs membres sont soumis à un stress psychique par le cumul de problèmes tels que la pauvreté, l'étroitesse du logement, la maladie, la toxicomanie et la violence. Dans un pays tel que la Suisse, où les lacunes des politiques sociales et familiales affectent particulièrement les familles avec enfants, l'on suppose qu'un nombre important d'enfants grandissent dans des conditions économiques précaires (COFF, 1997). C'est pourquoi il est d'autant plus important de prévenir l'exclusion sociale et culturelle de ces enfants et de leur faciliter l'accès à la culture de l'écrit. Considérée sous cet angle, la prévention de l'illettrisme doit débiter dans le cadre extra-scolaire pour devenir efficace dans le contexte scolaire, et elle ne saurait se limiter aux premières années de la scolarité.

Avis des experts interrogés

Pour ce qui est de l'enseignement, les personnes interrogées soulignent la nécessité d'un enseignement individualisé, qui observe, accompagne et encourage les élèves au niveau qu'ils ont atteint, tout en respectant la diversité culturelle et le

sous forme de guide à l'attention des jardins d'enfants (Küspert & Schneider, 1999). Le linguiste français Bentolila, qui a surtout travaillé dans des régions et quartiers socialement très défavorisés, souligne également l'importance de la «conscience phonique» (Bentolila, 1996, pp. 140ss.). A son avis, le jardin d'enfants est pour beaucoup d'enfants la première et la dernière occasion de se délivrer de leur manque d'assurance linguistique et de leur délaissement culturel. Pour ces enfants, le jardin d'enfants est aussi la seule possibilité de voir des adultes «en action», c'est-à-dire des adultes qui s'adressent à eux et leur parlent de façon structurée pour expliquer, argumenter ou simplement leur conter une histoire (ibid., p. 152ss.).

Le soutien donné aux enfants de langue étrangère mérite une attention particulière. L'évaluation d'expériences menées dans des jardins d'enfants à Zurich-Schlieren et à Bâle a montré qu'un soutien intégrateur tenant compte de la langue maternelle des enfants profite non seulement aux enfants de langue étrangère, mais aussi aux autres (Sträuli Arslan & Wülser Schoop, 1996; Allemann-Ghionda, 1992). Intégrer chaque enfant dans un groupe qui le soutienne et le pousse à aller de l'avant, éduquer la perception et l'expression comme moyen de communication, rendre possible une grande variété d'expériences linguistiques, développer l'écoute, la compréhension et l'utilisation des symboles ainsi que repérer et traiter les troubles dans ce domaine, sont des mesures essentielles de prévention de l'illettrisme au jardin d'enfants. Dans ce contexte, il est important de connaître les connaissances et compétences préalables ainsi que les prérequis de chaque enfant et d'en tenir compte dans la définition des objectifs d'apprentissage et des approches didactiques. En fonction de leurs prérequis, les enfants doivent pouvoir choisir entre différentes manières d'apprendre, ce qui implique un aménagement varié de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. Le linguiste Zvi Penner montre que les enfants immigrés courent le risque de ne plus apprendre parfaitement la langue de l'enseignement, parce qu'ils débutent cet apprentissage-là relativement tardivement (au jardin d'enfants, par exemple). «De récentes études théoriques sur l'apprentissage du langage prouvent qu'une partie importante des difficultés d'apprentissage des enfants de langue étrangère est due à des 'stagnations sélectives' dans l'acquisition de la langue d'enseignement. Ces moments d'arrêt provoquent des lacunes sensibles dans des sphères spécifiques de l'acquisition du langage et peuvent, par effet 'boule de neige', fortement entraver la capacité de compréhension des enfants. Or, malheureusement, les domaines concernés sont justement décisifs pour la compréhension du langage scolaire (et, plus tard, pour la formation professionnelle): expression désignant les quantités, compréhension des questions, instruction, description d'événements et de leur structure temporelle, etc.» (Penner, 2001, p. 1). Dans ce contexte, Penner a mis au point une conception novatrice et un programme d'incitation à l'apprentissage précoce de l'allemand pour les enfants de langue étrangère; l'accent y est mis sur l'amélioration de la compréhension de la langue en vue de leur scolarisation (ibid., p. 2). Ce program-

de village ou de quartier, d'accès facile et bien intégrées dans la vie sociale, qui se lancent dans une animation incitative rendent un service direct à la promotion de la lecture. Mentionnons tout particulièrement l'action des bibliothèques de rues du mouvement ATD Quart-Monde (ATD: Aide à toute détresse), ou les bibliothèques dites interculturelles (Renens, Bâle, Zurich, Genève, Neuchâtel, Berne, Sion et Thoune).

Divers travaux de recherche indiquent que l'apprentissage du langage écrit est étroitement lié au développement de l'expression orale et de la sensibilité à la langue (Gaillard, 1997; Sassenroth, 1995; Zollinger, 1995; Wettstein & Rey, 1996; Küspert & Schneider, 1999). Wettstein & Rey relèvent par exemple: «Les compétences linguistiques et la culture générale de l'enfant sont de la plus haute importance pour la lecture. Celle-ci ne peut être appréhendée isolément, mais est partie intégrante du langage. Grâce à un vocabulaire riche et un bon sens de la langue, une stratégie de lecture efficace pourra rapidement être mise en place. La culture générale est importante pour que l'enfant connaisse un maximum de contenus, car il lira plus facilement ce qu'il connaît déjà» (Wettstein & Rey, 1996, p. 33). En matière de compétences linguistiques, les auteurs distinguent quatre domaines:

- phonétique et phonologie (capacité de distinguer les sons et de les prononcer correctement);
- sémantique et lexicologie (vocabulaire et concepts);
- grammaire (connaissance de la structure des mots et des phrases);
- pratique (aptitude à communiquer, goût de la parole) (Wettstein & Rey, 1996, pp. 30ss.).

Ces quatre domaines se développant en étroite interdépendance, les chercheurs recommandent de repérer et de traiter très tôt les troubles de l'acquisition du langage (Zollinger, 1995), ainsi que de soutenir méticuleusement, voire systématiquement – et dans les quatre domaines – l'acquisition du langage chez les enfants en âge préscolaire (Küspert & Schneider, 1999; Löffler, 2000, p. 160ss.). Zollinger décrit de façon étonnante l'incapacité de certains enfants à saisir le langage comme système de représentation et les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent dans le cadre scolaire, particulièrement dans l'acquisition du langage écrit (Zollinger, 1995, p. 66s.). Scheerer-Neumann souligne le lien existant entre les troubles du développement du langage et les faiblesses en lecture et en orthographe, et relève que beaucoup d'élèves faibles dans ces domaines rencontrent des difficultés dans les processus métalinguistiques, comme l'évaluation de la grammaticalité d'une phrase, la compréhension de métaphores et, en particulier, la conscience des caractéristiques phonologiques du langage (Scheerer-Neumann, 1997, p. 304). L'Université de Wurzburg a mis au point, testé et évalué un programme d'entraînement (cf. www.phonologische-bewusstheit.de), qui est aussi disponible

En ce qui concerne la période préscolaire, les répondants soulignent le rôle essentiel de modèle que jouent les adultes et jugent primordiale la création d'un cadre d'apprentissage stimulant (médiats audiovisuels, livres d'images, lecture à haute voix). Ils citent des programmes de soutien au développement de la conscience phonologique et le soutien particulier à accorder aux enfants plurilingues. Pour aider les enfants de langue étrangère et ceux issus de familles défavorisées sur le plan socioéconomique, il serait très important de prendre contact avec les parents, les stimuler, les encourager, les consulter et les impliquer.

Les enfants ayant des problèmes de perception et de langage devraient être repérés le plus tôt possible et bénéficier d'un soutien logopédique, psychomoteur et pédagogique. Les personnes interrogées attribuent un fort effet préventif au repérage et traitement précoces des problèmes d'acquisition du langage.

Pour certaines des personnes interrogées, la scolarisation devrait intervenir plus tôt (dès l'âge de 3 ans), et l'apprentissage de la lecture être possible au jardin d'enfants déjà. Si les enfants ont pu développer l'intérêt et le goût de la lecture à ce degré et être confrontés à l'écriture pour la première fois, un échange doit avoir lieu entre le corps enseignant du jardin d'enfants et celui de l'école primaire pour que les compétences de chaque élève en relation avec l'écrit soient prises en compte lors de l'entrée à l'école. La continuité doit également être assurée pour les mesures de soutien spécifique lors du passage d'un degré à l'autre. En matière de structures, le cycle élémentaire pourrait offrir un meilleur suivi individuel et une transition en douceur.

Certains répondants demandent que l'importance du préscolaire dans l'expérimentation de la lecture, des connaissances spécialisées sur les processus d'apprentissage et de socialisation à la lecture et des possibilités de soutien soient abordés dans le cadre de la formation du corps enseignant au niveau du jardin d'enfants.

Ecole primaire

Les premières expériences en relation avec le langage transmises au jardin d'enfants et l'accompagnement des enfants vers la culture de l'écrit doivent se poursuivre à l'école primaire. Dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, ces aspects doivent même être transmis avant la technique proprement dite de lecture et d'écriture («Kulturtechnik»). Ainsi, dans ses objectifs directeurs pour l'allemand, le nouveau plan d'études du canton de Schaffhouse mentionne d'abord les matières «écouter et parler», ensuite seulement les branches «lire et écrire». Aussi bien pour la lectu-

me a été mis en œuvre avec succès dans dix-sept jardins d'enfants du canton de Zurich.

En parallèle à la promotion linguistique, la socialisation à la lecture joue un rôle essentiel au jardin d'enfants, principalement pour les enfants dont l'environnement familial a peu à offrir dans ces domaines. Raconter et lire à haute voix, mettre en scène ou exprimer artistiquement ce qui a été entendu, résumer des histoires ou les prolonger, en particulier celles qui tiennent compte du contexte familial des enfants, jettent les bases de la construction d'un habitus de lecture.

En Suisse alémanique, il est encore courant de ne pas enseigner à lire ou à écrire au niveau préobligatoire, voire de l'interdire formellement. Les enfants habitués à voir leur famille utiliser régulièrement l'écrit et qui en ont commencé à l'apprendre, ne peuvent ni faire valoir ni développer leurs compétences au jardin d'enfants. Quant à ceux qui développent un intérêt pour l'écrit, le jardin d'enfants ne peut répondre à leur soif d'apprentissage. Il en résulte une situation faussée, qui peut aboutir à la perte des compétences déjà acquises et/ou à la perte de la motivation à apprendre, donc à des troubles ultérieurs de l'apprentissage. C'est pourquoi, depuis quelques années, les experts recommandent un aménagement souple de la transition entre le jardin d'enfants et l'école primaire. Les enfants doivent découvrir leur futur cadre d'apprentissage au jardin d'enfants et le ressentir comme motivant pour que la continuité de leur processus d'apprentissage soit garantie. Les observations et expériences au sujet des connaissances préalables, des styles et des rythmes d'apprentissage de chaque enfant faites par le corps enseignant au jardin d'enfants doivent être transmises à celui du primaire. Les essais portant sur les structures et destinés à assouplir la transition – comme l'idée de regrouper le jardin d'enfants et les premières années d'école primaire en un seul degré dit «cycle élémentaire» («Grund-» ou «Basisstufe») (CDIP, 1997) – doivent être soutenus, testés quant à leur validité et, le cas échéant, institutionnalisés (CDIP, 2000b). Une transition plus souple permettrait un apprentissage de la lecture plus conforme au développement de l'enfant et un soutien linguistique continu, et elle donnerait plus de temps pour apprendre à lire aux enfants moins bien préparés (Scheerer-Neumann, 1997, p. 315).

Avis des experts interrogés

37 «Plaisir de lire: les apprenants découvrent que lire à l'école peut aussi divertir et enrichir. De plus, la lecture offre des possibilités d'identification.» (Plan d'études du canton de Schaffhouse, 2001, D-1); «Motivation à écrire: par le biais d'activités variées en relation avec l'écriture, les enfants découvrent de précieux modes de communication. Les élèves découvrent également qu'écrire est une activité intéressante et porteuse de sens.» (ibid.)

- donc un volet important de la promotion de la lecture dans le cadre scolaire;
- des enseignants qui élargissent l'horizon des enfants en leur permettant des lectures simples tout en gardant à leur disposition des lectures plus difficiles» (Bertschi-Kaufmann, 1998, p. 6s.).

Dans son dernier projet de recherche, la chercheuse est parvenue à prouver que le multimédia motive à lire et à écrire, même en dehors du simple temps passé devant l'écran. En jouant avec l'ordinateur, les enfants acquièrent des facultés de lecture spécifiques qui sont indispensables pour la compréhension et l'utilisation féconde des informations. Initier les enfants et les adolescents à ce lettrisme particulier peut aider à ce que le gouffre entre ceux qui lisent beaucoup et ceux qui s'en abstiennent ne s'élargisse encore davantage (Bertschi-Kaufmann, 2000). En plus d'un environnement stimulant, de classes et d'une bibliothèque scolaire qui offrent une grande variété de livres, d'ordinateurs et de cédéroms, les enfants ont toutefois aussi besoin d'enseignants qui les encouragent à consulter les livres et les médias les plus divers, qui observent et accompagnent leur développement, et qui aident ceux qui ont des difficultés de lecture (Bertschi-Kaufmann, 2001). Les enseignants qui s'intéressent à ce travail d'animation et d'accompagnement trouveront de nombreuses idées sur le site Internet du projet de recherche (www.literalitaet.ch).

La prévention de l'illettrisme doit se développer sur deux axes principaux: le corps enseignant d'une part, qui doit établir des rapports renforçant la confiance des élèves en leurs propres capacités à apprendre et à être performants; l'enseignement d'autre part, qui doit être différencié dans ses approches. Les exigences, les rythmes et les contenus d'apprentissage doivent être adaptés aux connaissances préalables, aux besoins et aux intérêts des enfants. L'enseignement de la lecture doit offrir des possibilités d'identification à tous les enfants, c'est-à-dire tenir compte des différences sociales et culturelles ainsi que des différences de genre (différences entre les sexes) lors du choix des lectures et des devoirs d'écriture. Le contexte familial de certains enfants (manque de soutien et d'occasions pour lire et écrire) est souvent à l'origine de leur lenteur et continue à les influencer tout au long de leur scolarité (Kretschmann et al., 1990, p. 51); il faut éviter que le surmenage scolaire ne vienne se superposer au facteur familial. Il est préférable de faire établir un diagnostic minutieux des éventuelles difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des personnes de confiance – ces difficultés pourront ainsi être abordées de manière intégrative dans un cadre familial – que de laisser des spécialistes conclure hâtivement à une dyslexie et prescrire une thérapie.

Le bilinguisme ou le plurilinguisme chez les enfants et les adolescents ne doit pas être considéré comme un handicap, mais comme une chance (Perregaux, 1994), ce qui exige un changement d'attitude de la part de l'école et de la société. Alors que le plurilinguisme des élites jouit d'un grand prestige et que son développe-

re que l'écriture, les premiers objectifs cités ont trait à la motivation.³⁷ Transmettre des expériences relatives au langage et initier à la culture de l'écrit demandent la mise sur pied d'activités variées en relation avec l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture. Au-delà de toutes les controverses sur la meilleure manière d'apprendre à lire, Bentolila signale quelques éléments à distinguer et à enseigner dans ce processus d'apprentissage. Il s'agit d'abord d'apprendre à identifier les mots et à comprendre le lien entre sons et lettres. Mais pour saisir le sens des textes, les enfants doivent aussi connaître la structure grammaticale des phrases. Apprendre à lire consiste en fin de compte à marcher sur le sentier étroit entre la précision et l'interprétation et à appliquer différentes stratégies de lecture selon le type de texte (Bentolila, 1996, p. 156ss.). Bentolila souligne à plusieurs reprises que l'école porte la responsabilité de socialiser ses élèves à la lecture – en particulier les enfants et les adolescents issus des catégories sociales défavorisées – et les conduire vers une maîtrise sûre du langage oral et écrit.

Un projet de recherche sur l'encouragement à la lecture et le développement du processus d'apprentissage dans ce domaine a mis en évidence l'efficacité des incitations et appuis suivants (Bertschi-Kaufmann, 1998):

- «des enseignants qui lisent beaucoup à haute voix et content des histoires aux enfants, qui les aident à aborder les livres et à persévérer dans de longues lectures;
- un environnement stimulant avec une grande variété de livres que les enfants peuvent toucher et choisir et qui leur permette de s'isoler pour lire;
- des lectures pour les filles et les garçons, des livres présentant des héroïnes et des héros. Le point de vue d'auteurs femmes et hommes pour que les enfants puissent s'identifier à leur genre (sexe) et retrouver leurs centres d'intérêts à travers la lecture;
- des occasions d'échanger ses expériences en rapport avec la lecture et de se conseiller mutuellement: les enfants sont experts pour trouver des sujets intéressants. Beaucoup d'enfants abordent des lectures nouvelles et plus difficiles grâce aux 'tuyaux' de leurs camarades;
- la possibilité d'effectuer ses devoirs de lecture à plusieurs et se rendre compte qu'il ne s'agit pas uniquement d'une activité solitaire et silencieuse;
- inciter les enfants à traduire sous forme artistique, mettre en scène et jouer le contenu de leurs lectures (...);
- fournir aux enfants l'occasion de découvrir le côté attrayant de la lecture: projets, semaines du livre, veillées, jeux et concours qui créent une ambiance particulière autour de la lecture et la transforme en événement;
- des adultes désireux de partager les expériences des enfants autour de la lecture, qui participent à leurs lectures, les encadrent et les encouragent par des conseils et des appuis individualisés; le travail avec et auprès des parents est

2000).

Lorsqu'il est question d'enseignements et d'apprentissages élargis, on part du principe que les élèves comprennent correctement les instructions données et sont capables de les appliquer. Tel n'est toutefois pas toujours le cas, comme l'a montré une étude du Centre vaudois de recherches pédagogiques (Henny, 1998). Si les élèves ne comprennent pas les instructions, ils risquent d'échouer aux exercices, non pas parce qu'ils ne maîtrisent pas le sujet, mais faute de comprendre ce qui leur est demandé. L'étude a montré que les données de l'exercice peuvent être mal interprétées sur différents points: lecture trop superficielle, méconnaissance de certains termes, connaissances de base lacunaires ou analyse incomplète d'instructions complexes, finalement incompréhension de l'objectif de l'exercice proposé. Par conséquent, les chercheurs préconisent un entraînement ciblé à la compréhension des données d'exercices (poser des questions ciblées, répéter et paraphraser ou faire effectuer une analyse grammaticale).

Au début des années 1980, l'enseignement du français a été réformé dans les cantons romands (entre autres, pour accorder plus d'importance à l'aspect oral et communicatif de la langue). L'évaluation de cette réforme a porté entre autres sur les compétences en lecture en fin de 2e, 4e et 6e primaire. Les résultats en fin de 4e année ont révélé un certain nombre de lacunes dans ce domaine. Certains enfants avaient de la peine à repérer les idées centrales d'un texte et à en suivre l'enchaînement, à identifier l'auteur et à établir d'autres liens. L'évaluation en fin de 6e année a également révélé certaines lacunes dans la compréhension des textes. Sur cette base, les chercheurs ont formulé des recommandations pour amener les élèves à mieux en comprendre le sens par une étude plus approfondie et active (Soussi, 1995, p. 107ss.).

Reitsma pense qu'au-delà du déchiffrement efficace et de la reconnaissance des mots, d'autres stratégies sont importantes pour comprendre un texte. Les indications fournies par le contexte peuvent aider à reconnaître, voire à prédire certains mots. L'attention sélective portée aux idées clés, l'utilisation des titres et sous-titres, l'autoquestionnement peuvent également faciliter et approfondir la compréhension des textes (Reitsma, 1995, p. 163). Les lecteurs expérimentés ne reconnaissent pas seulement les mots, mais utilisent maintes stratégies de manière souple, contrairement aux lecteurs peu entraînés. Reitsma a pu montrer que grâce à un enseignement ciblé transmis par des personnes formées à cet effet, les lecteurs faibles parvenaient à acquérir des stratégies leur facilitant la compréhension de textes.

Une étude vaudoise est parvenue à des résultats identiques. Des classes de 6e année ont suivi un entraînement intensif à différentes stratégies d'écriture. Les élèves ont d'abord lu différents textes narratifs, les ont analysés, racontés et transformés, puis ont pu étudier certains éléments de la narration de manière approfondie (début,

ment est encouragé et sanctionné positivement (apprentissage de langues étrangères), celui des enfants immigrés des catégories sociales les moins favorisées n'est pas ressenti, en général, comme digne d'être préservé et développé, mais est plutôt un prétexte de discrimination, souvent invoqué comme cause d'une mauvaise réussite scolaire (Allemann-Ghionda, 1997). Pour que le plurilinguisme soit un succès, la langue maternelle et celle de l'enseignement doivent être consolidées simultanément. Il faut offrir aux enfants plurilingues des cours dans leur langue et culture d'origine, en plus d'autres mesures éventuelles d'appui dans la langue de l'enseignement (cours de langues nationales aux étrangers). Une étroite coopération des personnes impliquées dans l'enseignement et la coordination des cours complémentaires et réguliers sont les prérequis du succès du plurilinguisme. Dans ce contexte, l'éveil et le développement de la conscience langagière, des différences de forme et de structure entre les langues, jouent un même rôle capital. Cette prise de conscience appelée «*language awareness*» en anglais doit être encouragée. Pareille approche doit prendre en considération les compétences linguistiques et langagières préalables de chaque enfant et le sensibiliser aux phénomènes du langage ainsi qu'aux différences entre les langues. De nombreuses fournitures scolaires ont été mises au point ces dernières années pour soutenir ce travail (Schader, 2000, est un exemple d'ouvrage approprié à tous les degrés). De plus, l'Œuvre suisse des lectures pour la jeunesse (OSL) a traduit ses brochures en différentes langues pour éveiller chez les enfants de langue étrangère le plaisir de lire et les soutenir dans le développement de leurs compétences linguistiques.

L'approche traditionnelle considère que les compétences de base en lecture et écriture sont acquises et intégrées au terme de la 2e ou 3e primaire. Or, l'acquisition de ces compétences doit être considérée comme un processus continu, qui peut et doit être développé et approfondi toute une vie durant. Développer la lecture et l'écriture reste une tâche essentielle de l'école obligatoire, au-delà de l'école primaire. Cela signifie que toutes les branches, non pas uniquement les cours de langue, doivent donner à l'élève l'occasion de s'exprimer, d'écouter, de lire et d'écrire (cf. Ruf & Gallin, 1990; Beck, Guldemann & Zutavern, 1995; Hollenstein, 1996). Par exemple, discussion des matières apprises (qui soutient le développement de la métacognition), apprentissages dits «*élargis*» (ateliers et projets, travail en groupe, etc.) et différentes méthodes pédagogiques (apprentissage par la recherche, par le dialogue, etc.). L'accent mis sur la communication et l'écriture libre en 1re et 2e primaire ne doit pas compromettre la promotion de l'orthographe. Une introduction systématique à cette dernière peut se révéler utile, comme le montre l'évaluation d'un cours testé dans diverses classes de 4e et 5e primaire, qui s'appuie sur la méthode des morphèmes fréquemment utilisée dans les cours «*Lire et Ecrire*», d'une part, et suit le principe du «*mastery learning*», d'autre part, où un sujet doit être compris et assimilé avant que le suivant ne soit abordé (Leemann Ambroz,

comme langue de l'enseignement, les experts estiment appropriée la mesure selon laquelle sont proposées aux élèves des situations réelles d'écriture. Il faut aussi encourager les élèves à passer de la lecture scolaire à la lecture passe-temps. Pour prévenir l'illettrisme, les experts recommandent d'individualiser le soutien aux élèves et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ainsi l'ordinateur et le multimédia, qui associent à l'écran son, image et écriture, rendent cette dernière plus attrayante pour des utilisateurs peu confiants dans leurs compétences en écriture.

Une attention particulière doit être portée aux enfants de langue étrangère afin qu'ils assimilent la langue de l'enseignement. Parallèlement, il faut tenir compte de leur langue maternelle dans les fournitures et l'enseignement («*language awareness*» ou conscience du langage) et leur donner la possibilité de la promouvoir et de la consolider en suivant des cours de langue et de culture d'origine. Les méthodes d'évaluation devraient permettre un soutien individualisé et valoriser le contenu, l'imagination et les progrès, plutôt que les erreurs et l'apparence de l'écriture. Les experts recommandent que les enseignants titulaires se coordonnent et se concertent, respectivement articulent les mesures de soutien et de promotion de manière intégrative. Pour les enfants qui courent un risque accru d'avoir de faibles compétences en langage écrit (enfants issus de milieux défavorisés socioéconomiquement ou de langue étrangère), les experts estiment qu'il est important d'établir un contact avec les parents et de les impliquer dans le cadre scolaire.

L'apprentissage de la lecture ne saurait être considéré comme acquis au terme de la 2e ou 3e primaire. Conçu en fonction des intérêts des élèves, l'enseignement doit permettre à chacun de développer ses habitudes personnelles de lecture et introduire progressivement les élèves à des textes plus longs, des livres entiers, des documents et des graphiques. Il doit transmettre des stratégies pour aborder différents genres de textes et de médias et permettre aux élèves d'assimiler différentes techniques d'apprentissage efficaces. Il faut encourager l'autonomie des élèves et promouvoir la lecture en classe (utiliser des ouvrages de référence, accéder aux bibliothèques et à Internet, prévoir des heures de lecture libre).

Pour faciliter le passage des élèves du primaire au secondaire I et poursuivre le soutien individualisé à ce degré, un expert propose que les enseignants s'informent des exigences scolaires au secondaire I et du niveau des connaissances des enfants au terme de l'école primaire. D'autres experts recommandent également la planification de ce passage par une information ciblée et une bonne communication entre les enseignants des deux degrés. D'autres encore renvoient aux examens cantonaux comparatifs («*Vergleichsprüfungen*») à l'école primaire et aux tests du secondaire I, et une personne demande qu'on facilite la transition pour les élèves

description des personnages et des lieux). L'objectif était de donner aux jeunes l'occasion de varier leurs techniques de rédaction. Les résultats ont montré que ces exercices n'avaient pas fondamentalement modifié le développement de leur expression écrite, mais qu'ils l'avaient enrichie et contribué à améliorer orthographe et grammaire. En outre, cet entraînement avait fortement motivé les élèves (Bonnet & Huser, 1996; cf. aussi Bonnet, Corblin & Elalouf, 1998).

Avis des experts interrogés

Au-delà du choix judicieux d'une méthode et de fournitures scolaires pour le début de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'individualisation de cet enseignement et une utilisation plus conséquente de la langue allemande («Hochdeutsch»)

«Lesen und Schreiben für alle» (PLUS), un projet des écoles hambourgeoises

Au milieu des années 1990, la ville de Hambourg a commencé à réorganiser le soutien aux enfants ayant des difficultés en lecture et écriture (orthographe comprise); ce soutien n'était plus donné au sein de l'institution scolaire en dehors des heures de classe ordinaire, mais conçu selon les principes de la prévention, de l'intégration et de la coopération. La raison de cette réforme tenait au constat scientifique que le soutien donné en petit groupe favorisait le progrès individuel, mais que le nombre d'enfants nécessitant un appui ne cessait de croître. En outre, un «effet de porte tournante» découlant des critères rigides d'admission aux cours d'appui était à l'œuvre: les enfants répondant aux critères étaient sélectionnés, envoyés en traitement, puis en étaient libérés dès qu'ils ne remplissaient plus les critères; après quelque temps, ils étaient réadmis parce que les bénéfices de la thérapie n'avaient pas été assez durables. Les études sur la prévention avaient en revanche montré «qu'une amélioration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que des mesures de soutien préventives pouvaient réduire sensiblement les problèmes de lecture et d'orthographe» (May, 1996). La nouvelle conception de l'enseignement prévoit que les enfants développent leur propre manière d'accéder au langage écrit, que l'appui commence dès la première année scolaire et qu'il soit assuré par un second enseignant (conseiller en écriture) qui soutient l'enseignant principal plusieurs fois par semaine. La lecture et l'écriture doivent être favorisées dans toutes les branches et davantage de temps doit être accordé à cet effet. Le bilinguisme est considéré comme une connaissance préalable qui oriente la suite du travail. Parallèlement à leurs cours de soutien, les conseillers en écriture se voient attribuer d'autres fonctions au sein de l'établissement scolaire: ils planifient les cours d'appui avec les enseignants ordi-

naires, coordonnent des projets de lecture et d'écriture regroupant différentes classes, organisent des conférences thématiques sur l'acquisition de l'écrit, introduisent le sujet au conseil des parents et impliquent ces derniers dans les projets existants. Finalement, ils introduisent les enseignants titulaires des classes aux méthodes de l'observation des apprentissages et du repérage prospectif des difficultés en lecture et écriture. Ce soutien intégré profite avant tout aux écoles situées dans les quartiers socialement difficiles. Les élèves ayant des problèmes spécifiques, et qui ne peuvent être suffisamment soutenus en classe, peuvent recourir au soutien de psychologues extra-scolaires spécialement formés à cet effet (cf. Legasthenie-Erlass Hamburg).

ternelle correspond à celle de l'enseignement, mais dont le langage quotidien hors du cadre scolaire diffère du langage proche de l'écrit décrit ci-dessus (ibid., pp. 24ss.). En raison des différents arrière-plans langagiers, les élèves n'ont pas tous le même degré de maîtrise du langage et leurs besoins en structures d'appui varient. Ils peuvent avoir besoin d'améliorer le niveau de maîtrise ou différents aspects du langage. Sur le plan des compétences linguistiques, de nombreux adolescents de langue étrangère doivent élargir leur vocabulaire et leur connaissance des règles grammaticales, ou développer la capacité de les appliquer rapidement, spontanément et de manière souple. Sur le plan des compétences sociolinguistiques ou celui de la capacité à s'exprimer conformément à la situation, tous les élèves doivent approfondir leurs connaissances culturelles. La compétence discursive, c'est-à-dire l'expression orale claire et structurée sur un sujet donné, à établir des liens et à prendre position, implique une bonne maîtrise du langage, mais aussi de la terminologie spécialisée et la capacité à saisir des phrases complexes et à en formuler soi-même. Finalement, il faut aussi soutenir la compétence stratégique des adolescents, c'est-à-dire celle de résoudre les problèmes de langage en se servant de moyens auxiliaires, en recourant aux paraphrases ou en mobilisant le savoir préexistant. Selon Portmann, l'enseignement en général doit sensibiliser les adolescents aux processus et exigences langagiers. En plus des cours de langue, l'enseignement dans les autres branches devrait permettre une promotion ciblée du langage, parce que les résultats sont meilleurs dans ce contexte que dans celui limité par le temps des cours d'appui et de rattrapage (ibid., p. 12).

Le passage de la scolarité obligatoire au degré post-obligatoire est une phase cruciale, en particulier pour les jeunes qui ont des difficultés récurrentes de lecture et d'écriture dans la langue de l'enseignement. Comme notre société attache toujours plus d'importance à la lecture et l'écriture, et que les exigences ne cessent de croître, une faible maîtrise des compétences dans ce domaine devient rapidement un obstacle pour la suite du parcours de formation. Les jeunes risquent d'être exclus du processus de formation et directement propulsés sans qualifications sur le

de langue étrangère.

Degré secondaire I

Il est frappant de constater qu'il n'existe que peu de travaux de recherche à ce degré. Dans une analyse approfondie des performances en lecture des élèves de 14 ans effectuée à Genève sur la base des données IEA (compétences en lecture des enfants et des adolescents), Daniel Bain a pu montrer que les personnes ayant de faibles compétences en lecture lisaient plus lentement que les autres et que, de ce fait, elles ne parvenaient à résoudre qu'une partie des exercices du test. Elles avaient par ailleurs des difficultés à s'y retrouver dans un long texte et à en extraire les informations demandées, à en saisir le sens général et, par exemple, de déduire la morale d'une histoire. Par manque de culture générale, certains élèves ont peiné à comprendre les textes; d'autres ne sont pas parvenus à trouver les informations demandées dans un tableau par la réflexion. Bain souligne que les élèves testés avaient déjà bénéficié de mesures de soutien (cours d'appui, admission en classe spéciale ou redoublement) et que ces mesures ont eu un effet, même s'il était limité. Les adolescents lisent lentement et ont des difficultés dans certains domaines (cf. ci-dessus), mais ils ne sont pas non-lecteurs (ils lisent peu de livres, mais des revues, des bandes dessinées, des articles de journaux sur le sport, le cinéma et la musique). Le chercheur craint que, au terme de leur scolarité obligatoire, ces jeunes personnes utilisent toujours moins une compétence qu'ils ne maîtrisent pas bien. Par conséquent, Bain propose que les établissements du secondaire I prennent des mesures complémentaires afin que l'enseignement de la lecture se poursuive au secondaire II et soit utile aux adolescents. Le chercheur concède cependant que la tâche n'est pas aisée pour le corps enseignant parce qu'elle consistait, souvent, à devoir remotiver des élèves découragés (Bain, 1993). A cet âge, une remotivation est d'autant plus difficile que l'envie d'appartenir à un groupe de pairs est forte et il n'est pas rare que les élèves faibles se distancient des exigences scolaires pour chercher leur identité dans des comportements à risque, en dehors de l'école (Fend & Stöckli, 1997, pp. 12s.).

Paul R. Portmann a analysé la promotion linguistique dans de nombreux établissements du secondaire, où les classes ne sont plus monolingues ni monoculturelles. Il constate que de nombreux adolescents de langue étrangère n'atteignent qu'avec peine le niveau de langage requis dans les classes régulières, même après avoir suivi des classes d'accueil et des cours de langues (Portmann, 1998, p. 11). Selon lui, les enfants et adolescents sont confrontés dans le cadre scolaire à un discours et à un mode de pensée qui diffèrent de leur langage quotidien. Discours et mode de pensée sont thématiques. Ils ne soutiennent pas l'action, mais l'expression orale, la compréhension et la production de l'écrit, visent la maîtrise des formes du langage, sa logique, cohérence, justesse terminologique et intelligibilité. Ces exigences peuvent même poser des problèmes aux élèves dont la langue ma-

variée, et dans des situations de communication intéressantes. Par la découverte de différentes manières d'écrire en fonction de la situation et des médias, les élèves gagnent en aisance face aux styles et aux règles de l'écriture. Encourager leur expression écrite devrait primer sur la transmission des règles et normes. Les experts soulignent encore la nécessité de tenir compte de la langue d'origine des élèves, de les amener à réfléchir sur leur parcours de formation, de les accompagner davantage dans leur apprentissage et d'intégrer le développement des compétences de base dans un contexte plus vaste. Il est par ailleurs souhaité que l'enseignement intègre un cursus organisé en domaines spécifiques («Kerncurriculum»). Les mesures de soutien et d'encouragement sont également considérées comme importantes à ce degré, à condition d'être individualisées et d'encourager les forces des élèves. A ce même degré, les systèmes d'évaluation devraient en premier lieu fournir des informations et soutenir le processus d'apprentissage. Le corps enseignant doit être sensibilisé au fait que la promotion de la lecture et de l'écriture n'est pas uniquement la tâche des écoles à exigences élémentaires. Un expert demande que dans le cadre de leur formation continue, les enseignants puissent développer leurs compétences à établir des diagnostics.

Il faudrait harmoniser le passage du secondaire I à l'école professionnelle et sensibiliser les adolescents au fait que la formation de base n'est pas achevée au terme de la scolarité obligatoire. Une personne souligne, dans le même sens, qu'il existe un fossé méthodologique entre les deux degrés. Une autre demande que des tests soient effectués au secondaire I et leurs résultats transmis au secondaire II. Des passerelles devraient permettre aux adolescents de combler leurs lacunes scolaires et les jeunes sans emploi pouvoir bénéficier de cours de lecture et d'écriture dans le cadre de l'assurance-chômage. Finalement, les adolescents de langue étrangère devraient pouvoir suivre des cours d'intégration et d'introduction aux différents métiers.

Secondaire II

Même si les mécanismes de sélection opérant au sein de notre système éducatif ne permettent qu'aux adolescents ayant une maîtrise passable des compétences en lecture et écriture d'accéder aux écoles à plein temps du secondaire postobligatoire, la promotion des compétences dans ce domaine reste importante à cet échelon. Il s'agit, par exemple, de leur transmettre des stratégies d'accès aux textes longs, complexes et exigeants, ou de leur enseigner à rédiger correctement des textes de toute nature. Les difficultés en lecture et écriture doivent aussi être traitées à ce degré.

marché du travail. C'est alors que commence le cercle vicieux si souvent décrit (faible maîtrise des compétences en lecture – poste de travail non qualifié où les compétences en lecture sont peu demandées – stratégies pour éviter les situations où les compétences en lecture seraient demandées – perte de ses qualifications – enfin érosion progressive des compétence en lecture). La décision de suivre une 10e année scolaire ou d'emprunter une passerelle (vers la formation professionnelle) peut s'avérer utile pour combler les lacunes et résoudre les problèmes, mais ces offres doivent être soigneusement conçues et motivantes. Se basant sur les expériences allemandes, Müller admet que beaucoup de jeunes inscrits dans des dispositifs préprofessionnels peinent à acquérir le niveau requis pour entrer en apprentissage. Leur niveau de connaissances scolaires élémentaires et de compétences en lecture et en compréhension, en écriture autonome et en calcul est non seulement alarmant, mais ils ont une attitude résignée face à l'apprentissage et manquent de confiance en eux-mêmes (Müller, 1993, p. 44). Il faut prévoir des mesures de formation qui les aident d'abord à défaire les blocages psychiques et sociaux et ensuite à développer l'apprentissage; un simple entraînement à la lecture ou à l'orthographe n'est pas suffisant (ibid., p. 45).

Kretschmann et al. recommandent également de relier les cours de formation aux préoccupations actuelles des adolescents: définir une orientation de vie, choisir une profession, structurer le temps libre, quitter les parents, nouer des relations avec les pairs, rencontrer un partenaire et découvrir la sexualité. Les adolescents qui ont déjà eu des expériences décourageantes en rapport avec la lecture et l'écriture doivent (re)construire leur confiance en eux-mêmes et consolider celle en leurs propres capacités, voire corriger des schémas d'auto-attribution négatifs (s'attribuer la seule responsabilité de son succès ou de son échec) (Kretschmann et al., 1990, pp. 67ss.).

Les jeunes d'immigration récente ont la possibilité de suivre des cours d'intégration durant une année, mais ces mesures ne sont pas toujours suffisantes pour leur permettre d'acquérir les bases en vue d'entamer une formation professionnelle. L'entrée en apprentissage devra être facilitée par des cours préalables intensifs dans la langue régionale ou par une deuxième année de cours d'intégration et par l'encadrement individualisé des adolescents à l'école professionnelle (coaching) (Rieder, Schluep & Kofmel, 2001).

Avis des experts interrogés

Plusieurs experts demandent que l'enseignement soit plus fortement orienté vers la communication, que les élèves étudient des textes courants, stimulants et liés à leurs centres d'intérêt, qu'ils aient plus souvent l'occasion d'écrire, de façon plus

les sujets enseignés. Il leur est difficile d'appréhender le langage comme moyen de communication, ils n'ont pas de compétences en méta-communication et leur connaissance des règles langagières est si limitée qu'ils ne sont pas en mesure d'utiliser le langage de manière souple (pour des jeux de mots, par exemple). Les enseignants des écoles professionnelles essaient d'organiser leurs cours de la façon la plus stimulante possible, ils font passer l'aspect relationnel avant les performances, et finissent par abaisser encore davantage le niveau des exigences scolaires (Stauffer, 1999).

La loi suisse sur la formation professionnelle, qui régit les apprentissages notamment dans les arts et métiers et l'industrie, prévoit que les apprentis qui ont de faibles performances scolaires bénéficient de cours d'appui dans les branches obligatoires (LFPr, art. 27, al. 1). Ces cours, qui sont loin d'être offerts dans toutes les écoles professionnelles, se concentrent en général sur le langage et les mathématiques, et sont combinés avec des techniques et des conseils d'apprentissage. Un projet lancé dans le cadre du 2e arrêté sur les places d'apprentissage, dont l'objectif est de repérer suffisamment tôt les apprentis risquant de ne pas terminer leur formation, montre que les maîtres d'apprentissage considèrent ces cours d'appui comme une aide utile et souhaitent leur développement. Les écoles professionnelles les jugent avec plus de retenue et soulignent la nécessité d'établir préalablement des conditions-cadres favorables (planification, insertion dans la journée d'étude) (Informationsbulletin Projekt Früherfassung, 2, 2000).

Dans le cadre du 2e arrêté sur les places d'apprentissage, la Confédération a soutenu la mise sur pied d'un centre de contact et de compétences dans les mesures élargies de soutien pédagogique, qui conseillera les institutions (écoles), l'administration et le monde politique dans les questions de la formation des adolescents et des adultes en difficultés d'apprentissage et peu performants (cf. www.lehrstellenbeschluss2.ch). L'Union syndicale suisse a initié et soutenu ce projet. Une des priorités étant la promotion langagière, un premier congrès intitulé «Barriere Sprachkompetenz» s'est déroulé à Zurich, le 2 novembre 2001.

Avis des experts interrogés

Au secondaire II, il est primordial de stabiliser les habitudes de lecture et d'écriture. Cet habitus pourra être consolidé grâce à la prise en considération des centres d'intérêt de chacun (littérature classique, mais aussi de divertissement et pour la jeunesse) et des modes d'écriture des adolescents, et en abordant des lectures plus conséquentes. L'enseignement devrait non seulement soutenir le développement des connaissances, mais aussi celui des capacités. Les dispositifs doivent donc fournir aux adolescents de langue étrangère et à tous ceux qui ont des difficultés à

En Suisse alémanique, les compétences langagières des candidats à la maturité et des étudiants de première année ont fait l'objet d'une recherche sur plusieurs années à l'Université de Zurich. La «grille zurichoise d'analyse de texte» a permis d'étudier la qualité des écrits dans différentes branches du gymnase et de formuler des thèses quant à la promotion des compétences langagières au gymnase et dans les hautes écoles (Sieber, 1994). Les chercheurs ont ainsi pu montrer que les compétences langagières étaient meilleures qu'il n'y paraissait et que l'affirmation du déclin du langage était réfutable. Ils concèdent cependant que la fourchette des compétences est très large et que la promotion du langage est parfaitement justifiée face à l'augmentation constante des exigences. Les chercheurs observent notamment des disparités sur le plan de la socialisation à la terminologie spécialisée: il existe un décalage entre ce qu'exige et transmet l'école, et ce qui est demandé hors du cadre scolaire. Exprimer des liens complexes peut s'avérer problématique et les chercheurs constatent que les hautes écoles n'offrent guère de possibilités d'acquérir et d'exercer de telles compétences. Par un travail de conscientisation sur le langage et au moyen de celui-ci, les jeunes adultes pourraient appréhender et acquérir différents modes d'expression (ibid., p. 342).

Rützel relève qu'en Allemagne, où le système de formation professionnelle est proche de celui de la Suisse, les compétences à maîtriser le langage (écrit) dans ce domaine prennent toujours plus d'importance. Des sujets enseignés toujours plus abstraits, des textes et terminologies spécialisées toujours plus complexes, mais aussi des formes et méthodes d'enseignement spécifiques font du langage un facteur clé de réussite dans la formation; une faible maîtrise des compétences langagières et linguistiques augmente le risque d'échec dans la formation professionnelle (Rützel, 1993, p. 73).

Dans le système suisse de formation professionnelle, le problème de l'illettrisme met au jour le déséquilibre suivant: d'un côté, la maîtrise du langage (écrit et oral) devient de plus en plus exigeant, de l'autre, un nombre grandissant d'adolescents motivés par un apprentissage ont de faibles compétences dans ce domaine. Les enseignants des écoles professionnelles se rendent compte que les jeunes manquent de motivation et d'endurance pour des textes longs et exigeants, ou peinent à comprendre des textes spécialisés. A l'école professionnelle, de nombreux jeunes écrivent à contrecœur et ces difficultés les conduisent à développer une attitude craintive et défensive (cf. Grassi, 1992). Une enquête vaudoise s'est penchée sur des personnes en formation ayant des difficultés à s'exprimer par oral et par écrit. Elle montre que ces jeunes choisissent toutes les filières de formation (mais plus fréquemment celles à exigences élémentaires) et que leur parcours scolaire est souvent marqué par des ruptures et des échecs. Les problèmes d'apprentissage de ces jeunes proviennent entre autres du fait que leur mode d'expression ne correspond pas à celui de l'école et qu'il leur est donc pratiquement impossible de comprendre

nationale suisse pour l'UNESCO, laquelle a abordé le sujet dans plusieurs sessions (cf. Commission nationale suisse pour l'UNESCO 1986, 1992a, 1992b, 1993). Depuis 1995, le Comité organise chaque année un concours («Alpha») et décerne un prix pour des projets novateurs. Il regroupe des représentants de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, de la Direction du développement et de la coopération, du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, des associations régionales «Lire et Ecrire», de la fondation ECAP, du mouvement ATD-Quart Monde et de l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière. Le Comité soutient la pétition «Lire et écrire, un droit!» lancée en 1998 par les associations, et qui demande aux autorités fédérales de prendre des mesures d'urgence pour assurer à tous les adultes l'accès à une éducation de base.

Le Comité suisse de lutte contre l'illettrisme regroupe, entre autres institutions, toutes celles qui s'occupent traditionnellement d'intégration et de soutien aux personnes défavorisées et marginalisées. Deux organisations qui s'engagent prioritairement dans la promotion des compétences langagières et linguistiques sont présentées plus en détail ci-dessous.

«Lesen und Schreiben für Erwachsene» est une association établie à Zurich depuis 1985, dont l'objectif est de soutenir les mesures d'éducation continue pour des adultes ayant de faibles compétences en lecture et écriture. En tant qu'organisme faïtier, elle soutient les groupes de travail et associations régionaux qui lui sont rattachés dans l'organisation et la mise sur pied de mesures d'éducation permanente en allemand. Cette structure collabore étroitement avec ses partenaires romand, l'«Association Lire et Ecrire», et tessinois, l'«Associazione Leggere e Scrivere».

«Lesen und Schreiben für Erwachsene» bénéficie d'un soutien financier de l'Office fédéral de la culture pour la gestion de ses centres de coordination (115 000 francs par an pour chacun des secrétariats romand et alémanique). Le centre de coordination de Zurich assume un mandat suprarégional pour la Suisse alémanique et fournit toute une gamme de services internes et externes. Ses tâches principales comprennent l'information, la sensibilisation, les relations publiques, la documentation, la formation continue, la recherche de fonds pour les activités suprarégionales, la gestion du secrétariat de l'association, la coordination des travaux régionaux, la promotion de nouvelles offres, la gestion du site Internet (www.lesensschreiben.ch) et la représentation de l'association dans de nombreux organismes.

Ce n'est pas l'association faïtière qui organise les cours, mais les groupes et associations régionaux et locaux. Ces derniers sont encore responsables de leur finance-

atteindre le niveau requis un soutien élémentaire en lecture et écriture.

En ce qui concerne l'école professionnelle, plusieurs personnes interrogées font référence aux cours d'appui pour apprentis, aux cours de langue et aux pré-apprentissages destinés aux jeunes de langue étrangère, etc. Un expert demande que le cursus scolaire soit organisé par thèmes.

A ce degré aussi, les experts préconisent le renforcement des compétences du corps enseignant à observer et à établir des diagnostics.

Formation continue, perfectionnement

Comme l'a montré l'enquête IALS, le pourcentage de personnes ayant une faible maîtrise des compétences en lecture est plus élevé chez les personnes d'un certain âge que chez les jeunes, ce qui signifie que la lutte contre l'illettrisme doit être poursuivie à l'âge adulte. L'augmentation des exigences professionnelles appelle – comme cela fut souligné à maintes reprises déjà – une formation tout au long de la vie. Or, de nombreuses personnes ne peuvent accéder à la formation continue en raison de leurs faibles compétences en lecture et écriture (Wild, 1993, p. 33). Ainsi, ces personnes suivent beaucoup plus rarement des cours de formation continue que celles dont le niveau de compétences est plus élevé (Notter, 1997b, p. 8). A tous les degrés du système éducatif, il devrait donc être possible de traiter les difficultés en rapport avec la lecture et l'écriture, de même que d'élargir et d'approfondir les compétences dans ce domaine. Une large palette de cours de langues de niveau élémentaire établie dans le cadre de la formation professionnelle continue, voire la transmission de compétences langagières couplée à celle de compétences professionnelles dans la formation continue, pourraient éliminer les obstacles majeurs à une formation tout au long de la vie.

Ces cours n'auront de résultats positifs que s'ils ne tolèrent aucune stigmatisation des apprenants. Cet état de fait est possible par le dépassement de la division entre personnes sachant lire et illettrées et en considérant le développement des compétences en lecture et écriture comme un processus continu. La motivation des apprenants à suivre ces cours est l'élément clé de leur succès et implique une large sensibilisation pour le sens et l'utilité de l'écrit et pour un niveau suffisant de compétences en lecture et écriture. En Suisse, de telles campagnes n'ont été lancées qu'occasionnellement. Les médias électroniques y tiennent une place importante (cf. expériences faites à l'étranger: Allemagne, Grande-Bretagne; chapitre 2).

Au niveau national, la seule institution qui s'attaque au problème de l'illettrisme est le Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, créé en 1990 par la Commission

sante de la langue cible. Les adultes de langue étrangère ayant de faibles, voire pas de compétences en lecture et écriture, ont la possibilité de suivre les cours offerts par L'ECAP. Cet institut de recherche et de formation continue, fondé par le syndicat italien CGIL, existe en Suisse depuis les années 1970. En 1984, l'ECAP est devenu fondation, avec pour objectif le développement de l'offre de formation pour les jeunes et les adultes, principalement les immigrés et les personnes peu qualifiées. La fondation gère sept centres régionaux (Argovie, Bâle, Soleure, Suisse centrale, Winterthour, Zurich et Tessin) qui proposent des cours d'allemand (cours du soir, durant la journée, cours intensifs, cours pour certains corps de métier) et en partie des cours d'alphabétisation (en allemand). Une autre institution soutenue par les organisations syndicales d'inspiration chrétienne, l'ENAI, travaille dans le même sens en Suisse.

Depuis 1994, la ville de Lausanne soutient un projet avec le concours de cinq associations visant des buts analogues, chacune pour un public cible différent et regroupées au sein de la «Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes» (CIFEA). Ces associations (dont «Lire et Ecrire») s'efforcent de faciliter l'accès des immigrés et des personnes ayant de faibles qualifications professionnelles aux dispositifs de formation et au marché de l'emploi.

D'autres institutions, en partie subventionnées par l'Etat, proposent également des cours de langues pour adultes: les universités populaires, les écoles professionnelles et les écoles-clubs Migros. Leur vaste offre compte aussi des cours de langue régionale pour les locuteurs indigènes ou de langue étrangère. Par ailleurs, il existe une multitude de petites institutions régionales, cantonales ou communales qui ont souvent été créées dans le seul but d'offrir ce type de formation.

Diverses enquêtes sur l'attitude de la population suisse en matière de formation continue mettent en relief l'application du «principe de Saint Matthieu» («A tout homme qui a, l'on donnera et il sera dans la surabondance, mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré»). Ce sont surtout les jeunes personnes, au bénéfice d'un niveau élevé de formation et bien intégrées au marché du travail, qui suivent une formation continue. En revanche, les personnes plus âgées, ayant un bas niveau de formation, occupant des places de travail peu qualifiées ou exclues du marché de l'emploi participent moins souvent à des activités de formation continue. Les enquêtes OCDE/IALS ont en outre montré que, dans bien des pays, les personnes ayant de faibles compétences en lecture suivent beaucoup plus rarement que les autres une formation continue. En Suède, au Danemark et en Nouvelle-Zélande toutefois, un plus grand nombre de personnes ayant un faible niveau de compétences (niveaux 1 et 2) accèdent à la formation continue. Une expertise de l'OCDE relative à l'éducation des adultes en Suisse demande que des mesures soient prises dans ce domaine pour en élargir l'accès de certains groupes

ment ou subventionnement, des relations publiques dans leur région et du suivi des enseignants et des participants. En Suisse alémanique, de tels groupes et associations existent dans les cantons ou régions d'Argovie, Bâle, Berne, la partie alémanique du canton de Fribourg (pour des questions d'organisation, ce canton est rattaché à la Suisse romande, mais il aligne le contenu de ses cours sur celui de la Suisse alémanique pour l'aspect linguistique), les Grisons, Lucerne, Schaffhouse, Soleure, Saint-Gall, Zurich et Zoug. L'offre de cours est plus ou moins développée et soutenue à des degrés divers par les cantons et les communes. Les contributions financières des pouvoirs publics et un bénévolat fortement développé permettent de maintenir bas le prix des cours (de 200 à 400 francs par semestre). L'association faitière entretient le «Fonds Alpha» à l'intention des apprenants à revenus modestes et qui ne sont pas au bénéfice de subsides cantonaux (fonds pour les finances de cours, par exemple); le Fonds Alpha permet d'accorder une contribution individuelle aux frais d'inscription.

Là où le soutien étatique fait défaut et où les activités dépendent uniquement du bénévolat, l'offre reste ponctuelle, irrégulière, et donc insuffisante. L'expérience montre qu'une offre trop restreinte ne crée pas non plus de demande durable, parce que cette situation ne constitue pas une base suffisante pour susciter un intérêt continu de la part des participants potentiels. Considéré sous cet angle, le taux de couverture financière de l'association et des offres de cours régionales est insuffisant par rapport à la demande supposée.

Fondée en 1988, l'association romande «Lire et Ecrire» organise et coordonne elle-même ses cours et elle forme ses enseignants. Le secrétariat assume les mêmes tâches que son pendant alémanique et gère son propre site Internet (www.lire-et-ecrire.ch).

Dans le cadre de l'Arrêté fédéral en faveur de la formation continue («Weiterbildungsoffensive»), l'association faitière «Lesen und Schreiben für Erwachsene» a pu établir, pour la Suisse alémanique, un inventaire des possibilités de formation à l'intention des personnes peu habituées à apprendre qui a ensuite été publié en plusieurs numéros jusqu'en 1998. Depuis, cet inventaire appelé «Lernkiosk» est géré comme une banque de données au centre de coordination de «Lesen und Schreiben für Erwachsene» de manière «passive», c'est-à-dire que les nouvelles offres n'y sont plus systématiquement enregistrées, ni la validité des anciennes vérifiée. Le «Lernkiosk» recense aussi l'offre de cours d'autres organismes visant à l'acquisition et au développement des compétences en lecture et écriture (orthographe), en particulier les écoles professionnelles, les universités populaires et les écoles-clubs Migros.

La précondition pour fréquenter les cours mentionnés est une connaissance suffi-

témoigner de leurs expériences.

- Structures de l'association et du secrétariat. Le Comité et le secrétariat ont dû se préparer à de nombreuses inscriptions. Une augmentation du nombre des intéressés implique une présence téléphonique plus importante pour les entretiens de conseil. Les procédures et ressources ont été analysées, optimisées ou complétées si besoin était.
- Locaux et infrastructures. Une augmentation du nombre des cours implique un plus grand nombre de locaux. Il a fallu conclure de nouveaux arrangements avec les propriétaires ou chercher de nouvelles salles. Le secrétariat a déménagé avant le début de la campagne.
- Offre, développement de la qualité et renouvellement de la conception. L'ancienne conception a été examinée et complétée si nécessaire. Un groupe a été formé au sein du Comité pour assurer et développer la qualité de l'offre et celle du secrétariat, pour entreprendre les adaptations nécessaires ou mettre sur pied des formations continues.
- Les responsables de formation. Il travaillent sur mandat et touchent des honoraires. Comme il s'est avéré qu'ils ne pouvaient assurer, à eux seuls, l'augmentation du nombre de cours, il a fallu en recruter de nouveaux, les préparer à leur fonction et former de nouvelles équipes.³⁸
- Financement de l'offre. Les anciennes subventions ne correspondaient ni à l'importance que le canton entendait donner à ce domaine, ni aux possibilités financières des participants. Il a fallu adapter les dispositions concernant les subventions.

L'objectif consistant à doubler le nombre de places en deux ans a été atteint. 208 personnes terminaient un cours en 1999 et elles étaient 381 en 2001. Le nombre des abandons par année a légèrement augmenté.

Les subventions du canton ont été adaptées à l'importance de la tâche. Jusqu'en 2000, le canton de Berne accordait 200 francs au plus par heure de cours pour un taux de couverture des coûts de 30%. A partir de 2001, la contribution maximale est passée à 250 francs par heure et le taux de couverture a été abaissé à 20%. Cette contribution comprend le dédommagement des responsables de cours, les autres dépenses liées aux cours (prestations sociales, frais, matériel, locaux), les frais généraux de fonctionnement (administration, publicité ordinaire). Des subsides supplémentaires peuvent être accordés pour des projets spécifiques.

Le rapport coût/profit est impressionnant. Alors que le nombre des cours est passé de 9 à 14 entre 1997 et 2001, celui des participants (en fin de cours) est passé de 141 à 381 pendant la même période. En 1997, la totalité des contributions cantonales³⁹ était de 140'308 francs; en 2001, elle atteindra probablement 230'000

Campagne cantonale bernoise «Qu'il est bon de savoir lire et écrire!»
(«Lesen und Schreiben – ein gutes Gefühl»)

Conformément au principe de subsidiarité énoncé dans la loi bernoise de 1990 sur l'éducation des adultes, la Section Education des adultes du Département cantonal de l'instruction publique du canton de Berne a choisi de mettre l'accent sur les formations de remise à niveau en 1999. Les résultats alarmants de l'étude IALS de 1995 et du rapport suisse 1999 de Notter et Stoll («Lesen – eine Selbstverständlichkeit») ont décidé le canton à passer à l'action dans le domaine de l'illettrisme.

Depuis 1987, l'association «Lesen und Schreiben für Erwachsene» (LundS) offre des cours subventionnés dans six centres du canton, fréquentés par 140 à 200 personnes chaque année. Mais pour un canton qui compte quelque 90'000 illettrés, ce n'est pas suffisant!

Une campagne a été préparée avec le concours de LundS en 2000 avec pour objectifs de:

- sensibiliser la population et les milieux politiques: les illettrés ne seront plus victimes de stigmatisation;
- atteindre un plus grand nombre de personnes: la demande en cours aura doublé en deux ans.

Un conseiller externe a supervisé la planification et le déroulement de la campagne. Une analyse minutieuse de l'état de la situation de l'association, de la conception des cours, du matériel publicitaire utilisé et des prescriptions cantonales a mis au jour les points sur lesquels il était nécessaire d'intervenir. Les résultats de l'analyse ont été intégrés aux mesures d'accompagnement de la campagne et les préparatifs suivants ont été faits:

- Conception de la campagne et messages. On a fait appel à des spécialistes de la publicité et à d'anciens et actuels participants aux cours. Ces derniers ont évalué les moyens publicitaires, et quelques-uns se sont déclarés disposés à

38 En général, deux personnes enseignent en partenariat («team teaching»).

39 Il s'agit des contributions annuelles pour la gestion ordinaire des cours et le secrétariat, coûts de la campagne et de la restructuration du secrétariat non compris.

40 La contribution est calculée sur la base des chiffres de l'année précédente. A mi-janvier 2002, les comptes apurés de 2001 ne sont pas encore disponibles.

francs. ⁴⁰ La contribution moyenne par cours était de 15'797 francs en 1997 et sera sans doute de 16'491 francs en 2001, ce qui correspond à 208 francs (1997) et à 217 francs (2001) par heure de cours. La contribution par personne et par heure était de 21 francs en 1997 et sera probablement inférieure à 18 francs en 2001. En 1999 et 2000, l'analyse de la situation, les préparatifs de la campagne, matériel publicitaire compris, et le déroulement de la campagne dans les deux régions linguistiques du canton ont coûté 120'000 francs.

Les cours durent 38 semaines, à raison de 2 heures par semaine sur une année. Les participants ont des devoirs à faire. Les cours ont lieu en différents endroits. Un nouveau cours est lancé à partir de 12 inscriptions. Les cours sont donnés par deux personnes, un homme et une femme, si possible. Un certain nombre de modules plus courts sont proposés en complément des cours pour récapituler ou approfondir des sujets particuliers.

Source: Margrit Dünz, directrice de la Section Education des adultes, Département de

national, les conditions structurelles et matérielles font défaut (mandat officiel, mandat de prestations, controlling, etc.) pour mener une lutte efficace, professionnelle et globale contre l'illettrisme. Il faudrait examiner la création d'une association faïtière nationale (l'association faïtière de Zurich ne couvre que la Suisse alémanique).

Sont également mentionnés les cours pour les personnes de langue étrangère, qu'il s'agisse d'alphabétisation ou d'apprentissage de la langue nationale de la région. Il faudrait que les cours à tous les degrés de formation et de perfectionnement soient accessibles et que les personnes intéressées considèrent comme évident de les suivre et s'en jugent capables.

Quelques experts aimeraient inciter les patrons à développer des cours de formation pour leurs employés ou à informer toute personne désireuse de suivre un perfectionnement des possibilités existantes; pour ce faire, les entreprises devraient encadrer leurs employés dans la planification de leur parcours professionnel et développer leurs compétences à établir des diagnostics. D'autres experts mentionnent le bilan et la validation des compétences, combinés à des cours spécifiques ou des «chèques de formation», comme le prévoit la loi genevoise sur la formation des adultes. Pour pouvoir juger l'efficacité des mesures de formation continue, un certain nombre d'experts proposent d'évaluer l'offre existante. Il faudrait aussi que les pouvoirs publics prennent à leur charge le travail fourni jusqu'ici par un grand nombre de bénévoles.

Avis des experts interrogés

De nombreuses personnes interrogées citent les offres de «Lire et Ecrire», des universités populaires, de l'école des parents et celles d'autres organismes, dont l'assurance-chômage, et qualifient notamment les cours de «Lire et Ecrire» de novateurs et efficaces. Un expert note que les associations «Lire et Ecrire» font preuve de beaucoup de bonne volonté et d'engagement («goodwill»), mais qu'au niveau

Dans la province des Flandres (Belgique), les personnes ayant un faible niveau de formation disposent de trente centres de formation élémentaire, reconnus et financés par l'Etat. La formation élémentaire doit d'abord transmettre et améliorer les compétences de base dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. Elle sert aussi de point de départ aux étapes suivantes, comme les filières de formation et de perfectionnement. Les centres sont soutenus par une cellule de coordination, qui lance des projets novateurs en matière de développement de la formation élémentaire, conseille les centres, gère les relations internationales, publie une revue et tient une bibliothèque richement dotée. Quant aux centres, ils comportent une structure professionnalisée, avec une équipe de collaborateurs pédagogiques engagés à plein temps, du personnel administratif et un coordinateur. La formation des collaborateurs pédagogiques est prescrite par la loi et consiste en une filière modulaire qui compte environ mille heures de cours. Ce cycle postgrade a été conjointement organisé par une faculté socio-pédagogique, une faculté de formation des enseignants et une structure de coordination des centres de formation élémentaire. Les cours offerts dans les centres couvrent cinq disciplines: néerlandais (langue maternelle), néerlandais (seconde langue), alphabétisation dans la langue maternelle, compétences sociales et calcul. Chaque discipline présente différents niveaux, tous adaptés aux connaissances préalables des apprenants. En parallèle à cette offre de base, l'accent est mis sur les conseils d'entrée et de sortie de formation dans le cadre desquels d'autres cours sont donnés (orientation, motivation, prise de décision et information).

Source: Doom, 2000

programmes de formation continue et la transposition pédagogique des résultats de la recherche est difficile et suppose une phase préalable d'expérimentation sur le terrain, sans quoi elle est absurde et dangereuse. Il existe la crainte d'avoir à changer d'orientation pédagogique et, pour certains hauts fonctionnaires de l'administration scolaire, de se remettre en cause. La pédagogie est très créative, mais elle se voit bloquée par le système politico-économique (par exemple fixation du taux d'élèves qui doivent réussir leur baccalauréat).

Quelques répondants indiquent le caractère avant tout sélectif du système éducatif visant l'acquisition de compétences professionnelles immédiatement utilisables sur le marché, la répartition en niveaux et classes d'âge. Par ailleurs, ces découvertes seraient encore trop peu connues et mal intégrées à la formation continue du corps enseignant. Finalement, l'apprentissage de la lecture serait trop orienté vers l'acquisition d'une technique au détriment d'une réelle socialisation.

Pour les personnes ayant répondu par l'affirmative à la seconde question, les démarches pédagogiques favorisant une vraie construction des connaissances (méthode de stimulation qui ne décourage pas l'élève et qui active les différentes compétences et modes d'approches des problèmes) ainsi qu'une meilleure connaissance de tous les obstacles aux apprentissages constitueraient une prévention efficace contre l'illettrisme. En effet, même si les découvertes des sciences cognitives ne sont pas connues en détail, les aspects techniques de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont importants, mais tout à fait insuffisants pour une bonne maîtrise de l'écrit et du traitement de l'information. La dimension affective joue aussi un rôle important. A Genève, les enseignants en charge des premiers degrés de l'enseignement obligatoire seraient sensibles à ces aspects et en tiendraient compte dans leur enseignement. Pourtant, l'enseignement de la lecture et des techniques de traitement de l'information devrait se poursuivre tout au long de la scolarité obligatoire. Au Tessin, cette pédagogie serait intégrée à la formation des enseignants et à leur pratique quotidienne. Un expert nuance en soulignant qu'une telle pédagogie ne serait pas une réponse exhaustive à un problème social complexe. Pour les autres, le plaisir de créer, d'apprendre et de vivre les textes, la motivation et stimulation des enfants de parents peu formés, les appuis pédagogiques, la transparence des objectifs et du sens des apprentissages seraient les éléments d'une telle pédagogie. Cette pédagogie devrait mettre à disposition une vaste palette de contenus, de formes et de méthodes correspondant aux différents types d'apprenants. Pour certains, elle devrait partir des centres d'intérêt des apprenants

41 Dortier, Jean-François (1999). Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Editions Sciences humaines

Avis des experts interrogés sur les innovations pédagogiques et didactiques

Une question qui nous a particulièrement intéressées était, d'une part, celle de savoir si la pédagogie tenait compte des dernières recherches en sciences cognitives sur le fonctionnement du cerveau et l'apprentissage ⁴¹, selon lesquelles les diverses dimensions humaines (intellectuelle, affective, corporelle, etc.) interagissent, s'influencent mutuellement et donnent naissance à des propriétés émergentes telles que l'intelligence, le sens ou la conscience. D'autre part, si une pédagogie tenant compte de ces découvertes pouvait contribuer à la prévention de l'illettrisme (questions 5.1 et 5.2 du questionnaire). Enfin, nous voulions savoir quelles réformes du système éducatif étaient souhaitables et lesquelles existaient déjà pour prévenir et lutter efficacement contre l'illettrisme (questions 5.3 et 5.4). Pour éviter les redites, nous avons inclus les réponses directement dans le résumé et les conclusions.

Les experts ayant répondu par l'affirmative à la première question indiquent qu'au jardin d'enfants et dans les premières années de l'école élémentaire, l'apprentissage cognitif est relié à l'expression ludico-créative (jeu, récitation de textes et création libre par l'écriture) et que plus tard prévaut l'aspect cognitif, qui peut influencer l'auto-estime des jeunes et leur lien affectif avec l'école. À l'école primaire, la différenciation de l'enseignement et l'évaluation formative généralisée seraient largement répandues. Elle est à l'étude pour le secondaire I. Au cycle d'orientation genevois, les nouveaux plans d'études tiennent compte des acquisitions récentes des sciences de l'éducation. Il serait important de prolonger, en les adaptant aux échelons suivants, les expériences pratiques faites au jardin d'enfants. D'autres experts pensent que le sujet est abordé dans la pédagogie à l'école obligatoire, mais qu'il n'y a pas de formation spécifique du corps enseignant sur ce point. Il existerait bien l'idéal d'une éducation globale et intégrée, mais les interactions mentionnées dans l'étude ne seraient pas toujours organisées de manière optimale. À l'opposé, une personne regrette le manque d'attention accordé à la dimension intellectuelle dans l'enseignement de l'écriture.

Les personnes ayant répondu par la négative pensent que la pédagogie actuelle ne tient pas compte des dernières recherches en sciences cognitives dans les écoles publiques et encore moins après l'école obligatoire. En plus de la recherche cognitive, la pédagogie devrait tenir compte des dimensions sociologique et économique au carrefour desquelles elle se situe. Le débat didactique tiendrait compte de certains éléments s'appuyant sur des concepts constructivistes et cognitifs et les nouvelles méthodes et moyens d'enseignement tenteraient de les opérationnaliser, non sans difficultés. Ces découvertes ne font pour l'instant que l'objet de

élémentaire).

Comme l'apprentissage de la lecture est plus qu'une simple technique, une initiation motivante à l'écrit et une approche ludique du langage doivent être mises en place à ce moment et poursuivies à l'école primaire. Les enseignants sont des modèles et peuvent éveiller et soutenir le goût de lire, mécanisme clé de la promotion de la lecture, par un enseignement varié et stimulant et avec différents moyens de communication. Grâce à des objectifs d'apprentissage clairement définis, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage élargies et à une évaluation formative, les élèves prendront confiance en leurs capacités d'apprentissage et en leurs compétences. Le développement des compétences à traiter les informations écrites doit se poursuivre au-delà des premières années de scolarité et ne pas se limiter à certaines branches (enseignement de la langue parlée et écrite, par exemple) ou à certains types de cours de soutien (cours d'intégration destinés aux élèves de langue étrangère, par exemple). Au cours de la scolarité obligatoire, les élèves doivent avoir l'occasion d'aborder progressivement des textes plus longs et complexes, d'apprendre à en décoder les différents genres (littérature et poésie, mais aussi documents et graphiques) et de s'exprimer par écrit dans des situations réelles de communication. Les étapes sensibles du parcours scolaire étant les points de transition (le passage à la scolarité post-obligatoire, notamment), des mesures de soutien individualisées doivent être mises en place pour éviter que les adolescents ne soient exclus du système éducatif (ou pour en faciliter l'accès aux jeunes immigrés [redacted] raîche date).

Parallèlement aux mesures préventives destinées aux enfants et adolescents, d'autres mesures doivent être conçues pour combattre l'illettrisme à l'âge adulte. Ces offres doivent être d'accès facile et tenir compte du contexte de vie des participants.

Conclusions

Une stratégie réussie de prévention et de lutte contre l'illettrisme au sein du système éducatif doit comprendre les points suivants:

- avoir pour objectif déclaré de transmettre à tous les élèves des compétences suffisantes à utiliser les informations écrites;
- sensibiliser directement et indirectement les parents (conseils, formation) à la promotion du langage et de la lecture et mettre sur pied des institutions qui les soutiennent dans leurs tâches d'encadrement et d'éducation;
- permettre au jardin d'enfants et à l'école d'assumer une fonction compensatoire en matière de promotion du langage et de socialisation à la lecture et donner un soutien intégrateur aux enfants qui peinent à apprendre à écrire;

et ne pas sanctionner les erreurs, mais au contraire encourager tous les efforts fournis. Pour d'autres, la formation continue du corps enseignant devrait mieux tenir compte des résultats des recherches cognitives, un large débat politique et citoyen devrait avoir lieu et des moyens financiers plus importants devraient être consentis pour l'analyse et le développement de ce type de concepts. D'autres encore sont en faveur d'une collaboration entre les chercheurs en sciences cognitives et la pédagogie spécialisée à tous les niveaux.

Pour les répondants qui doutent qu'une telle pédagogie puisse contribuer à prévenir l'illettrisme, les mesures à prendre devraient être d'ordre social et didactique. Des études en France auraient montré que des sujets sans problèmes physiologiques et «avec un QI tout à fait normal» (sic) ne parvenaient pas à apprendre à lire. D'autres estiment que les études sur les inhibitions psychologiques sont intéressantes, mais difficilement transposables en pédagogie. Les enseignants devraient (si ce n'est pas déjà le cas) recevoir une formation mettant en évidence les différentes sources de difficulté (construction des correspondances graphèmes-phonèmes lors de l'apprentissage, inhibitions intellectuelles, etc.) pour pouvoir orienter les enfants et leur familles vers des spécialistes.

Résumé et conclusions

La prévention de l'illettrisme ou plutôt la promotion des compétences à pratiquer le langage écrit doit commencer dès le jeune âge. Il s'agit, dans une première étape, de mettre en place des conditions-cadres sociales qui permettent aux enfants de grandir à l'abri de la pauvreté et de la marginalisation, et à la population immigrée de s'intégrer à notre société. Des cours d'accès facile (centres de conseils et formations) peuvent sensibiliser les parents, toutes origines sociales confondues, à l'importance de l'apprentissage du langage et de la promotion de la lecture. Si le cadre familial est trop peu stimulant, des institutions complémentaires et, en premier lieu, le système éducatif, doivent repérer les problèmes d'apprentissage du langage ou de socialisation à la lecture et promouvoir cette dernière. Les enfants de langue étrangère méritent une attention particulière en matière de soutien linguistique, par la prise en compte de leur langue maternelle notamment. C'est au jardin d'enfants que de nombreux enfants découvrent le rôle du langage comme moyen de communication. L'initiation à l'écriture devrait être possible dès le jardin d'enfants et le passage à la scolarité obligatoire devrait s'effectuer dans la continuité pédagogique et le souci de soutenir l'enfant (à l'instar du «sostegno pedagogico» tessinois, qui accompagne les enfants en difficulté du jardin d'enfants jusqu'au cycle d'orientation, ou alors grâce à des mesures structurelles (création d'un cycle

nes ayant des difficultés en lecture et écriture osent s'y inscrire. Le lieu et les horaires ainsi que le temps et l'énergie que les participants doivent y consacrer doivent être adaptés aux besoins des personnes actives et de celles qui ont charge de famille.

- La promotion des compétences en langage écrit doit intervenir là où son bénéfice est le plus évident: au travail, dans l'éducation des enfants et durant les loisirs. Les mesures de formation avec un bilan de compétences préalable, ciblées, à faible coût ou couplées au financement de «bons de formation» semblent le plus prometteuses.
- L'offre doit être gérée et évaluée de manière professionnelle et la formation continue du corps enseignant ainsi que le développement de la qualité des cours doivent être assurés.

Illustration: Exemples de mesures prises par différents cantons

Dans cette digression, nous exposons l'évolution en cours dans les cantons que nous avons sélectionnés (Bâle-Ville, Genève, Neuchâtel, Tessin et Zurich). Nous complétons les brèves introductions aux mesures présentées par des exemples qui nous ont paru particulièrement novateurs et efficaces après notre travail de recherche et notre enquête par questionnaire.

Canton de Bâle-Ville: Mise en application de la charte d'intégration par le biais de la promotion linguistique

Un des principaux objectifs du programme de législature du Conseil d'Etat du canton de Bâle-Ville pour les années 1997 à 2001 a été l'instauration d'une politique migratoire et d'intégration. En 1999, il a approuvé une charte d'intégration («Integrationsleitbild») qui attribue aux mesures éducatives un rôle clé. A plusieurs reprises, il est souligné dans la charte que les chances de formation sont davantage influencées par l'origine socioéconomique que par l'appartenance ethnique et culturelle et que les écarts persistent dans ce domaine. Pour l'école, la charte fixe les objectifs directeurs suivants:

- Tous les enfants et adolescents ont les mêmes chances de suivre une formation.
- L'acquisition et la promotion des compétences linguistiques sont prioritaires.
- La grande diversité d'origine et de compétences des enfants et des adolescents est un potentiel que l'école reconnaît, valorise et promeut.

- considérer les compétences en langage écrit comme un processus d'apprentissage continu, la vie durant, et l'appliquer à tous les degrés du système éducatif;
- favoriser un type d'enseignement qui tienne compte de l'histoire, des centres d'intérêt individuels et, en particulier, des langues maternelles des élèves, et saisisse les opportunités de lecture et d'écrire dans toutes les branches;
- soutenir les formes élargies d'apprentissage et d'enseignement, un environnement stimulant et une grande variété de matériels et de moyens de communication;
- favoriser une approche formative de l'erreur et de l'évaluation qui renforce la capacité d'autoévaluation des élèves;
- promouvoir une formation et un perfectionnement du corps enseignant qui tiennent mieux compte des résultats de la recherche en sciences cognitives, éducatives, et de celles portant sur l'acquisition du langage et de la lecture et permettent aux enseignants d'enrichir leurs outils didactiques et méthodologiques et d'améliorer leurs compétences à poser des diagnostics;
- favoriser les tendances qui veulent intégrer davantage les résultats des recherches sur la cognition, l'apprentissage, l'acquisition du langage et la lecture, ou qui visent à améliorer la capacité de diagnostic et à élargir l'arsenal didactique et méthodologique;
- tenir compte du fait que les enfants et les adolescents peuvent échouer dans un système scolaire sélectif où l'enseignement du langage joue un rôle important, et concevoir des dispositifs de rattrapage aux points de transition du système éducatif;
- contribuer à fournir aux enfants, adolescents et adultes des occasions d'utiliser le langage oral et écrit de façon créative et détendue, à l'intérieur comme à l'extérieur du système éducatif et des dispositifs de formation.

Puisqu'un nombre plus important d'adultes que de jeunes sont concernés par l'illettrisme, la prévention doit être accompagnée de mesures de lutte efficaces qui devront remplir les critères suivants:

- Mieux faire connaître aux adultes les offres de formation existantes en matière de lecture et d'écriture et les motiver à les suivre. Il s'agit de créer un contexte dans lequel les apprenants ne se sentent pas stigmatisés par le fait de suivre ces cours, mais considèrent cette possibilité comme allant de soi. Cette tâche pourrait être assumée dans une large mesure par l'association faïtière «Lire et Ecrire» et des partenaires sélectionnés. Pour ce faire, il faudrait d'abord créer une association faïtière de portée nationale, améliorer la structure organisationnelle, définir un mandat officiel de prestations et un système de contrôle, et fournir les ressources humaines et financières nécessaires.
- Les cours de formation offerts doivent être d'accès facile pour que les person-

Pour soutenir le travail des enseignants auprès des élèves de langue étrangère ou plurilingues, le service scolaire du Département de l'instruction publique a publié en 1998 un vade-mecum, révisé en 2000, qui répertorie, entre autres mesures, celles de promotion et de soutien (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2000). Des mesures de pédagogie spécialisée, intégrées ou non aux cours réguliers, existent à tous les échelons de la scolarité obligatoire. Ces classes spéciales regroupant au maximum 14 élèves offrent une formation scolaire adaptée aux problèmes spécifiques de chaque enfant grâce à des enseignants ayant suivi une formation complémentaire en éducation spécialisée. Les enfants faibles dans certaines disciplines sont soutenus individuellement et de façon ambulatoire parallèlement à l'enseignement ordinaire. Les mesures de pédagogie spécialisée sont décidées après examen du service psychologique des écoles ou du centre d'orientation et du service médico-pédagogique. D'autres mesures, en particulier de promotion linguistique, sont développées dans le cadre de la mise en application de la charte d'intégration et doivent être harmonisées entre elles. Le programme politique du gouvernement du canton de Bâle-Ville fixe aussi l'intégration et l'éducation com-

Le projet scientifique «Standardsprache» examine si la pratique systématique de l'allemand standard («Hochdeutsch») dans les jardins d'enfants comptant de nombreux enfants de langue étrangère (75% au moins) constitue une meilleure base pour l'apprentissage de l'allemand (écrit et parlé) comme langue seconde que l'enseignement en dialecte alémanique.

Depuis septembre 2001, les enseignants disposent d'un manuel pour la promotion linguistique («Deutschlich besser», Handbuch zur Sprachförderung) qui regroupe les connaissances de base sur le langage, son acquisition, son développement et sa promotion ainsi que des indications pour effectuer un bilan des compétences linguistiques. Ce manuel fournit également des pistes de promotion possibles. Entre janvier et juin 2002, les enseignants bénéficieront en outre d'un programme de perfectionnement attrayant, consacré à la promotion linguistique et langagière et à l'intégration. Les cours et conférences sont également ouverts aux enseignants de l'école primaire.

Finalement, un groupe de travail intitulé «charte d'intégration» cherche à améliorer l'intégration dans les jardins d'enfants dans le cadre du budget ordinaire.

Source: Département de l'instruction publique du canton de Bâle-Ville, jardins d'enfants de Bâle-Ville: «Der Förderunterricht an den Kindergärten der Stadt Basel», document de base à l'intention du corps enseignant des jardins, janvier 1999

Pour la promotion linguistique dans les jardins d'enfants de Bâle-Ville, les enseignants de classes comptant plusieurs enfants de langue étrangère sont assistés par des enseignants spécialisés dans ce type de soutien («Förderlehrkräfte»), une à trois demi-journées par semaine. Ces derniers appuient les enfants de langue étrangère et allemande sur le plan du langage en les faisant interagir et vivre des expériences communes. Cette forme intégrative les aide à élargir leur compétences en communication, à se débrouiller hors de leur sphère familiale, à mieux comprendre le monde, à nommer les choses et exprimer leurs propres sentiments. Les enfants de langue étrangère sont soutenus dans leur apprentissage du vocabulaire de base de la langue allemande et sont ainsi capables de tenir des conversations simples.

Les classes comptant deux enfants germanophones au plus ont la possibilité d'offrir une quatrième demi-journée d'appui (pour 2 ans, à l'heure actuelle). L'institutionnalisation de cette offre complémentaire dépendra des résultats de l'évaluation.

Canton de Genève: cycle d'orientation et école des parents

Les directives du Département de l'instruction publique de janvier 1993 relatives à la scolarisation des élèves arrivant à Genève sans connaître le français (4–20 ans) fixent des mesures pour faciliter l'intégration des jeunes migrants non francophones dans les écoles genevoises (de l'école enfantine au postobligatoire) d'une part, et pour les aider lors d'un éventuel retour dans leur pays d'origine, d'autre part. Notre analyse des dispositifs d'appui et de soutien aux élèves en difficultés scolaires et sociales se concentre, à titre d'exemple, sur le Cycle d'orientation (CO) et l'école des parents qui lui est associée.

Le CO reçoit des élèves migrants de 12–15 ans qui sont regroupés dans les différents collèges du canton par petits effectifs (10–11 élèves). Ces classes permettent aux jeunes qui ont un passé scolaire régulier de bénéficier d'un enseignement intensif du français langue seconde, accompagné du programme de la scolarité ordinaire de leur degré, et aux autres de rattraper leur retard scolaire, l'objectif étant l'accès à toutes les sections du Cycle d'orientation. Un après-midi par semaine est réservé aux cours de langue maternelle dans le but de maintenir et de valoriser la culture d'origine et de permettre aux élèves de mieux aborder la structure de la langue française, à partir de la connaissance de la structure de leur propre langue. Les enseignants de langue maternelle conseillent les jeunes, in-

terviennent au sein de la classe ou s'entretiennent avec eux et leurs parents. Le cours est obligatoire et intégré à l'horaire régulier. Ces cours permettent le cas échéant d'alphabétiser certains dans leur propre langue. A tout moment, les élèves qui ont acquis des connaissances en français suffisantes peuvent être transférés en classe ordinaire, après avoir effectué un stage préalable, la moyenne étant d'une année. D'après une évaluation du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois datant de 1993 et portant sur la volée 1988–89, suivie durant 4 ans, globalement aucun élève n'a accumulé de retard par rapport à l'ensemble de son cursus scolaire. Leur taux de réussite est sensiblement le même que celui de leurs collègues ayant suivi leur entière scolarité à Genève, à égalité de classe socio-économique.

Par une pédagogie adaptée aux adultes, les activités de l'école de parents du Cycle d'orientation ont pour but de permettre à ces derniers de mieux comprendre le travail de leurs enfants et de les encourager à acquérir de nouvelles connaissances ou en rafraîchir d'autres, de se mettre au courant des méthodes et des programmes du cycle, d'entrer en contact avec les maîtres et le milieu scolaire de leurs enfants et finalement de rencontrer d'autres parents dont les préoccupations ou les intérêts sont les mêmes que les leurs. Sont offerts des cours de langues (allemand, anglais, italien, espagnol sur plusieurs niveaux, français pour non-francophones et alphabétisation), d'informatique et d'Internet, pour apprendre à apprendre, d'histoire, de latin, de maths et de peinture, en relation directe avec l'enseignement donné aux élèves du CO. De plus, des ateliers d'échanges et d'information sur l'école publique genevoise sont mis en place durant l'année scolaire avec le concours de traducteurs-interprètes pour les groupes de parents non francophones.

Source: Directives relatives à la scolarisation des élèves arrivant à Genève sans connaître le français (4–20 ans), janvier 1993, et entretiens avec différents responsables du système éducatif genevois

Canton de Neuchâtel: classes de préformation et de préapprentissage
et services pédagogiques au CPLN

Notre analyse des dispositifs d'appui et de soutien aux élèves en difficultés scolaires et sociales se concentre, à titre d'exemple, sur le Centre professionnel du Littoral neuchâtelois (CPLN).

Créé en 1974 par le regroupement des écoles professionnelles situées sur le territoire communal de la Ville de Neuchâtel, le CPLN est composé d'unités spécifiques réparties selon des domaines de formation. Aujourd'hui, il s'articule en trois divisions (technique, commerciale et artisanale) qui abritent au total huit écoles et un lycée préparant à la maturité professionnelle, auxquels s'ajoute un secteur spécialisé dans la formation continue. Les prestations offertes couvrent toute la gamme des niveaux de qualifications prévus par les législations cantonales et fédérales à l'exception du niveau HEP.

A l'instar du canton de Genève, il existe un secteur offrant aux élèves en difficultés d'apprentissage des solutions de formation transitoires (classes de préformation et classes de préapprentissage). Les classes de préformation visent à offrir, en une année, un accès à un apprentissage simple ou à une formation élémentaire. Ces élèves sont en général issus de classes terminales (aptitudes pratiques surtout). Ils doivent réussir un examen d'admission en français et mathématiques ainsi qu'un test d'aptitudes, doivent être insérés dans une entreprise comme manœuvre ou ouvrier non qualifié et être au clair sur leur choix professionnel. Le programme d'enseignement est composé à 40% de formation théorique dispensée en classe et de 60% de formation pratique en entreprise. Le plan d'études varie légèrement selon le choix du candidat (français et calcul prioritairement, culture générale, nouvelles technologies). Le suivi et l'encadrement des élèves sont assurés par le maître de classe qui organise des séances de bilan avec les entreprises, les responsables légaux et le corps enseignant. L'élève est dédommagé pour ces journées de formation pratique en fonction des prestations. Le montant est fixé par les entreprises et versé au CPLN qui redistribue les montants à parts égales entre tous les élèves de préformation une fois par mois. A la fin de l'année, l'élève reçoit une attestation de fréquentation de préformation pour autant que son travail en entreprise et à l'école ainsi que son engagement au cours de l'année (fréquentation) le permettent.

Les classes de préapprentissage visent à offrir aux élèves sortis promus ou non de la fin de la scolarité obligatoire, section préprofessionnelle ou à certaines conditions section moderne en une année une dernière chance de faire l'apprentissage souhaité. Les élèves peuvent y consolider leurs acquis scolaires, se préparer aux examens d'entrée dans une autre école, affirmer leur choix professionnel et chercher une place d'apprentissage. Les élèves sont soumis à un examen d'admission et à un test d'aptitudes. Durant le premier semestre tous les élèves suivent les mêmes cours sur 3,5 jours et effectuent 1,5 jour en entreprise. Les cours comprennent de la théorie (français, mathématiques, langues, culture générale, santé, etc.) et de la pratique (dessin technique, sciences expérimentales, laboratoire, maquettes, etc.). Au deuxième semestre, les cours sont liés à l'option profession-

dans leurs relations avec le cadre de l'établissement, le lieu d'apprentissage et le milieu familial ou à la suite d'événements relevant de leur vie privée. Les conseillers établissent généralement des contacts avec les jeunes à leur propre demande, à celle de leurs représentants légaux, à la suite d'une communication transmise par les membres de la direction, du corps enseignant ou des offices régionaux d'orientation professionnelle. Après avoir tenté d'identifier les difficultés des élèves en concertation étroite avec les enseignants, les parents et les maîtres d'apprentissage, ce service les oriente vers une des structures d'appuis existant au CPLN. En cas de problèmes médicaux, le service-conseil sert de relais avec le réseau externe (service d'orthophonie, neuropsychologie, etc.). Il étudie la possibilité de mettre en place, à l'interne, une structure consolidée pour répondre aux besoins des apprentis atteints de dyslexie, dysphasie, etc. Pour pallier les problèmes scolaires, des cours de méthodes d'apprentissage, des cours pour élèves de langue étrangère, des cours pour les faiblesses en français et des cours de branches professionnelles ont été mis sur pied. La prise en charge est intégrée à l'horaire des cours. Interrogés sur le pourcentage d'élèves-apprentis faisant recours à leur service, les conseillers les ont estimés à 10–15% (3800 élèves au total), faute de statistiques précises. Ils ont observé que les élèves souffraient du manque de continuité existant entre le secondaire I et le postobligatoire au niveau de la méthodologie d'apprentissage et de travail, de l'encadrement ainsi que du langage utilisé dans les cours. D'après leurs observations, les difficultés scolaires étaient en général liées à des problèmes découlant de l'histoire de vie des jeunes, ce qui créait une multiproblématique difficile à démêler. A leur sens, il faudrait agir sur différents plans à la fois, ces éléments s'influençant les uns les autres. Ils ont également souligné le décalage grandissant entre un monde du travail en rapide mutation, avec une technicité accrue, faisant appel à des compétences nouvelles (nouvelles technologies, compétences sociales, capacité d'abstraction grandissante, etc.) et un modèle scolaire uniforme, universel et rigide quant au temps de travail et aux stratégies d'apprentissage des élèves. Le rôle des conseillers est alors de négocier des solutions individualisées avec les maîtres d'apprentissage ou les enseignants, la pédagogie différenciée n'étant pas encore généralisée et institutionnalisée dans les classes. Ils sont d'avis qu'il faudrait analyser le fond des difficultés d'apprentissage des jeunes pour comprendre le problème de l'illettrisme. A leur sens, les élèves sont intelligents, mais ont des rythmes d'apprentissage différents (une certaine lenteur), souffrent d'un manque de concentration ou de motivation et ont parfois des difficultés de pensée logico-déductive (le rapport entre les mots et la pensée est perturbée, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à comprendre les données d'un exercice à partir d'un certain niveau d'abstraction et doivent expérimenter pour comprendre).

Source: www.cpln.ch et entretiens avec les conseillers aux apprentis et aux élèves

nelle et les élèves sont intégrés à une classe d'un des domaines suivants: préapprentissage paramédical, industriel, commercial, artisanal, services, SPEE-DY (présence plus importante en insertion professionnelle pour les élèves qui ont trouvé une place d'apprentissage) et orientation (pour les élèves dont le choix professionnel n'est pas encore arrêté). Les débouchés sont une formation élémentaire, un apprentissage dual en entreprise, un apprentissage à plein temps dans une école des métiers ou une école de culture générale.

Pour accompagner et conseiller les élèves-apprentis, le CPLN abrite également des services pédagogiques (service de conseils aux élèves, groupe santé, service de bilan de compétences portfolio, service des sports, service enseignement de culture générale, bibliothèque/médiathèque et service informatique pédagogique).

Le service de conseil aux apprentis et aux élèves a pour mission d'apporter son soutien aux apprentis et aux élèves rencontrant des problèmes d'ordre personnel

Canton du Tessin: soutien pédagogique et préapprentissage d'intégration

Notre analyse des dispositifs d'appui et de soutien aux élèves en difficultés scolaires et sociales se concentre, à titre d'exemple, sur le soutien pédagogique («sostegno pedagogico») et la formation professionnelle.

Les services de soutien pédagogique ont été introduits à l'école enfantine et aux degrés primaire et secondaire inférieur en 1984/85. Ces services poursuivent deux objectifs en collaboration avec l'institution scolaire: maintenir les élèves dans la structure régulière dans les meilleures conditions possibles et favoriser le meilleur développement de leur personnalité et potentialités cognitives. Pour ce faire, les services de soutien assument trois fonctions essentielles: prévenir les possibles difficultés scolaires à travers une action de sensibilisation et de réflexion en commun (observation en classe, échange et programmation d'activités avec l'enseignant), favoriser le développement des pratiques de différenciation de l'enseignement (orientation de l'action pédagogique, programmation et mise en place d'activités spécifiques) et intervenir lorsque des difficultés se manifestent (prise en charge individualisée des élèves). Le projet pédagogique comprend les points suivants: analyse et description de la situation, définition des objectifs à atteindre, élaboration des options pédagogiques et d'un itinéraire didactique éventuel, répartition des responsabilités entre les intervenants, définition des

temps de réalisation et des modalités d'évaluation. Le but est de permettre à l'élève de développer des savoirs et savoir-faire pour contenir ses difficultés. Les interventions se font de manière concertée entre enseignant, intervenant, parent et élève. Le travail peut avoir lieu en classe ordinaire ou dans un local à part, individuellement ou en groupe. Les activités se déroulent généralement sur 45 minutes à raison de 1–2 fois par semaine.

Les recommandations 2000 de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie reconnaissent à tous les jeunes exclus le droit à une formation. C'est dans ce cadre que le Service de la formation professionnelle (secondaire II ou supérieur) du canton du Tessin s'est vu attribuer des subventions fédérales pour sa formule de préapprentissage d'intégration («*Pre tirocinio d'integrazione*») qui facilite l'accès au marché du travail des jeunes de 15 à 21 ans. Ce projet, mis sur pied il y a 8 ans, combine le préapprentissage et les cours d'intégration. L'offre s'étend sur une année et comprend sur trois jours une formation scolaire individualisée (mathématiques, langues, branches commerciales et cours d'introduction spécifiques aux métiers choisis) et sur deux jours de la pratique en entreprise qui permet aux jeunes de se familiariser avec les processus de travail. L'objectif étant qu'au terme de l'année, la plupart des jeunes concluent un contrat d'apprentissage dans l'entreprise qui les a accueillis en stage. Ce projet est le fruit d'une collaboration interdépartementale regroupant six spécialistes des domaines de la santé et de la prévention intervenant sur des thèmes tels que la connaissance des structures sanitaires et sociales, la sexualité, la contraception, le SIDA, les toxicodépendances et la violence. En raison de la grande diversité des provenances (ex-Yougoslavie, Turquie, Amérique latine, Sri Lanka, Portugal, Espagne, ex-Union soviétique, mais aussi des Suisses de l'étranger ou des autres régions linguistiques du pays), les élèves sont immergés dans la langue locale. Certains ont dû être alphabétisés avant de pouvoir suivre le préapprentissage d'intégration.

De plus, un projet de rattrapage de la formation scolaire de base est à l'étude sur Internet; un autre offrant des cours de rattrapage, de formation continue et de reconversion est en cours de concrétisation avec le canton des Grisons. Ce deuxième projet est susceptible d'être étendu à l'ensemble du territoire national au terme d'une phase pilote.

Source: Die Integrationsvorlehre im Kanton Tessin, Panorama 4, 2001

A l'instar d'autres cantons, le système éducatif zurichois accorde une importance particulière à l'enseignement de la lecture et de l'écriture («Kulturtechniken»). Pour développer ces compétences, les efforts pour améliorer l'enseignement sont permanents et les enfants qui ont des difficultés à apprendre le langage écrit bénéficient d'une palette de mesures de soutien (thérapies logopédique et de la dyslexie, mesures générales d'appui et de promotion, cours de dialecte alémanique et d'allemand pour les enfants et adolescents de langue étrangère, cours de langue et culture d'origine, etc.). Malgré ces dispositifs, les enfants issus de familles défavorisées ou d'origine étrangère ont des résultats scolaires nettement inférieurs à la moyenne. Des retards en allemand et en mathématiques sont également constatés dans les écoles où la proportion d'enfants d'origine étrangère et issus de famille peu scolarisées est importante (Moser & Rhy, 2000). Le projet «Qualité dans les écoles multiculturelles» («Qualität in multikulturellen Schulen», QUIMS) cherche à répondre à cette problématique, car les études et les expériences faites aussi bien en Suisse qu'à l'étranger ont montré qu'il existe des écoles et des concepts d'enseignement qui assurent la réussite scolaire des enfants évoluant dans un milieu hétérogène (cf. Rüesch, 1999; Häusler, 1999).

Avec pour dénomination «Qualität in multikulturellen Schulen», les écoles intéressées et comptant un grand nombre d'enfants de familles immigrées mettent en œuvre des projets de développement qui tiennent compte des particularités locales et sont axés sur les domaines d'intervention suivants qui sont des modules de QUIMS:

- renforcer le soutien à l'apprentissage et à la performance scolaire
- renforcer la promotion linguistique et langagière
- développer une évaluation de l'apprentissage et une planification des dispositifs d'appui appropriés
- impliquer les parents et coopérer avec eux
- stimuler l'apprentissage par des mesures complémentaires aux sphères scolaire et familiale
- encourager une culture scolaire de la reconnaissance.

Dans le module appelé «promotion du langage», l'enseignement se fait en équipe («team teaching») en remplacement du cours intitulé «allemand pour personnes de langue étrangère» et vise la promotion linguistique et langagière efficace et globale de tous les enfants. Après un bilan de compétences linguistiques établi par des professionnels, tous les enfants (y compris ceux qui apprennent

l'allemand en langue seconde) sont soutenus individuellement à l'aide de moyens de communication variés (livre, cassettes audio, logiciels pédagogiques). L'évaluation d'une équipe d'enseignement à deux par des externes a montré que les élèves profitent de cette forme d'enseignement tout autant que les enseignants, qui doivent toutefois faire preuve de beaucoup de souplesse et d'un esprit coopératif. Le projet QUIMS est censé fournir des bases qui pourront être utilisées dans d'autres écoles après son échéance en 2005. Un grand nombre de mesures testées dans les écoles sont décrites dans un manuel publié par le «Lehrmittelverlag» du canton de Zurich (Mächler et al., 2000).

Source: www.quims.ch

Le canton de Zurich offre une grande variété de cours pour le perfectionnement professionnel des personnes peu habituées à se former (cours de lecture et d'écriture pour adultes, d'allemand pour germanophones et personnes de langue étrangère, perfectionnement allemand, etc.). Parallèlement aux institutions privées, il existe les deux sections «FS-Lingua» et «EB-Wolfbach» de l'Ecole professionnelle cantonale de formation continue. C'est même à cette dernière que l'association Lire et Ecrire a délégué l'organisation de ses cours, tout en restant l'interface pour les contacts, conseils et informations.

Début 2001, le Département de la santé et de l'environnement de la ville de Zurich a lancé un projet de promotion du langage sur le lieu de travail («Sprachförderung am Arbeitsplatz»), avec le concours des services municipaux des affaires interculturelles et des questions féminines, ainsi que de la communauté de travail «Arbeit und Sprache». Ce projet est spécialement adapté aux conditions de travail dans les homes et les hôpitaux de la ville de Zurich et s'adresse aux employés subalternes. Il combine des cours à l'intention des supérieurs du personnel de langue étrangère et des ateliers destinés à ce dernier. Les supérieurs apprennent à promouvoir les compétences de leurs collaborateurs à communiquer en allemand en concevant des places de travail stimulantes pour l'apprentissage. Pour les employés de langue étrangère, les ateliers permettent un apprentissage pratique et en situation, dans lequel ils peuvent développer leurs compétences linguistiques et communicationnelles sur le plan professionnel.

Source: Panorama, 5, 2001, p. 54

ECLAIRAGE

Andrea Bertschi-Kaufmann,
chercheuse en éducation

Avec l'autorisation de la spécialiste, nous présentons, ci-dessous, un extrait de la retranscription d'un entretien effectué en été 2001.

En matière de promotion de la lecture, un certain nombre d'étapes ont été franchies

Dans les années 1990, la promotion de la lecture a subi des changements sans doute plus importants en Suisse, grâce à la souplesse de son système scolaire, qu'en Allemagne. Ils se retrouvent dans les plans d'études, les livres de lecture, le matériel didactique et les offres en formation continue. Bon nombre d'écoles ont renouvelé leurs assortiments de livres, l'aménagement et l'architecture de leur bibliothèque ainsi que la conception des livres de lecture et des manuels d'enseignement qui donnent de nombreuses indications pour concevoir un enseignement ouvert. Les occasions de lire se multiplient et beaucoup d'enseignants y encouragent leurs élèves. Toutefois, le système scolaire n'a pas de stratégie systématique pour promouvoir la lecture, mais la liberté de lire y est respectée, ce qui explique pourquoi le changement ne s'est pas répandu de manière uniforme. En revanche, les enseignants désireux de développer de telles activités trouvent les appuis nécessaires.

En raison de l'accord tacite selon lequel la promotion de la lecture est exclusivement l'affaire du degré primaire, les changements décrits y étaient plus forts qu'au secondaire I. A cet échelon, les enseignants des filières à exigences élémentaires voient leur tâche dans le maintien des compétences en lecture, tandis que dans celles à exigences élargies, ils les voient dans l'introduction des élèves à la littérature, souvent sans faire de lien avec leurs centres d'intérêts. Est négligé le développement de la capacité à utiliser les textes informatifs et ceux contenant des données techniques, avec pour conséquence l'incapacité des adolescents à gérer les problèmes quotidiens.

Au secondaire I, il existe cependant aussi des enseignants inventifs qui élargissent et assouplissent leur enseignement, même s'ils le font dans le domaine littéraire, au détriment de la capacité de leurs élèves à utiliser les textes informatifs

et «techniques». Cet état de fait s'explique aussi par l'offre des éditeurs s'adressant, à quelques exceptions près, aux enfants jusqu'à 12 ans. Par conséquent, les textes simples et intéressants pour les adolescents font défaut. Les bandes dessinées ou globalement l'accès au texte par l'image sont mal perçus à l'école.

Perspectives dans la formation du corps enseignant

Un changement de paradigme est en train de s'opérer dans la formation du corps enseignant. La conception de l'enseignant-animateur change au profit de l'enseignant observateur des processus d'apprentissage. Le corps enseignant doit donc apprendre comment observer ces processus et à l'aide de quoi. Des connaissances spécialisées, notamment relationnelles sont nécessaires pour ce faire. A long terme, cela signifie aussi de renoncer à former des généralistes au bénéfice d'enseignants responsables d'un domaine privilégié («Schwerpunkt-Lehrpersonen»). Dans le domaine de la lecture, les enseignants devraient mieux connaître le développement du langage et de l'écriture ou les différentes sortes de textes et de médias. Les enseignants formés comme généralistes conduisent parfois les enfants sur un sentier étroit, parce que leur savoir spécialisé est trop restreint. La formation de généralistes laisse trop peu de place pour étoffer ce savoir. Les étudiants qui approfondissent un domaine spécifique («Schwerpunkt») s'en tirent mieux. En revanche, il existera toujours des pédagogues sensibles aux difficultés d'apprentissage qui aideront les élèves avec beaucoup d'attention.

Collaboration possible des enseignants et des parents pour la promotion de la lecture

L'école obligatoire accueille des enfants issus des différentes catégories sociales. C'est sa tâche et c'est aussi là que surgissent les problèmes. Les enseignants qui demandent aux parents de participer à la promotion de la lecture anticipent un certain niveau d'éducation et émettent aussi souvent des jugements. Cette demande peut être comprise comme une exigence et provoquer des sentiments de culpabilité chez les parents. Cette situation ne favorise pas la promotion de la lecture. Il est recommandé aux enseignants d'organiser des animations qui incitent à la lecture et d'y inviter les parents pour qu'ils voient ce qui s'y passe. Il est également recommandé de travailler avec des moyens très variés de communication: lecture à haute voix, cassettes, «livre du film», bandes dessinées qui sont autant d'approches indiquées.

ECLAIRAGE

Eliane Niesper, ancienne directrice du centre de coordination alémanique de l'Association Lire et Ecrire

Les propos ci-dessous sont extraits de la retranscription d'un entretien effectué en été 2001; notre interlocutrice a cessé son activité au sein de l'Association Lire et Ecrire avant la publication du présent rapport.

Répartition des participants aux cours de l'Association Lire et Ecrire

Les statistiques de l'Association Lire et Ecrire montrent qu'en 2000, 64 cours réunissant 750 participants ont été organisés dans 8 régions. Le canton de Berne dispose d'une statistique détaillée pour les cours de 1999. Il en ressort que le taux de participation féminine était de 47%, que les classes d'âge les plus représentées étaient les 26–35 ans (31%) et les 36–45 ans (32%), que 80% des participants indiquaient l'allemand comme langue maternelle, que 50% n'avaient pas suivi de formation professionnelle, que 18 % avaient suivi un apprentissage de deux ans, que 30% avaient une formation professionnelle et que 2% étaient encore en formation. 60% des participants sont originaires de zones rurales, les 40 % restants de zones urbaines. Cette structure des participants ne peut cependant être généralisée à l'ensemble du pays; elle ne cesse d'évoluer avec le temps et varie selon les régions. Les cours ont permis de regrouper un grand nombre de documents et d'informations sur la biographie des participants, mais aucune analyse systématique n'a encore été effectuée. On y trouverait entre autres des indications sur l'origine sociale des participants et sur celle des causes de leurs faibles compétences en lecture et écriture.

Formation des responsables de cours

Les cours sont en général donnés par deux personnes («team teaching»). La plupart des enseignants utilisent la méthode des morphèmes et peuvent répondre aux besoins individuels des participants, en leur transmettant, par exemple, des stratégies d'apprentissage de soutien. En Suisse alémanique, les responsables de cours ont en général suivi une formation pédagogique de base; ils sont formateurs d'adultes, logopédistes ou travaillent dans la prévention de la dyslexie. Ils sont également censés avoir de l'expérience en matière d'éducation des adultes.

Trois ou quatre fois par an, des cours de perfectionnement sont organisés à leur intention, au niveau régional ou suprarégional. Dans les autres régions linguistiques, les associations Lire et Ecrire organisent elles-mêmes des cours et forment les responsables, souvent des bénévoles, à cet effet.

Problèmes et perspectives

Les problèmes de l'association sont l'inégalité de leur répartition géographique et la disparité du soutien financier selon les régions. La faiblesse chronique des ressources financières entrave la régularité dans le travail et entraîne une dépendance trop importante à l'égard de quelques personnes. Ce problème affecte aussi le centre de coordination, doté jusqu'ici d'un poste à mi-temps (désormais à 80%). Les subventions fédérales ne couvrent que les frais directs. Le centre de coordination aurait besoin d'être agrandi. Des moyens financiers complémentaires seraient nécessaires pour le développement d'activités donnant au centre une marge de manœuvre pour assurer les relations publiques, prendre des mesures de prévention et de lutte contre l'illettrisme, et intervenir sur le plan politique; ainsi, le centre pourrait se profiler davantage comme «centre de conseil en alphabétisation». Un groupe de travail national de recherche, de coordination et d'évaluation composé de décideurs politiques devrait être constitué et le grand public davantage sensibilisé afin que l'illettrisme ne soit plus tabou, de façon à ce que même les milieux qui n'ont pas l'habitude de se former puissent fréquenter les cours sans la moindre gêne. Pour ce faire, il faudrait, par exemple, lancer une véritable campagne, qui ne soit pas un alibi, mais qui ait l'envergure de celle contre le sida. La prévention est une préoccupation essentielle de l'association. Les départements cantonaux de l'instruction publique et autres institutions éducatives devraient concevoir des mesures harmonisées de prévention. L'association souhaite développer le dialogue avec les responsables du système éducatif dans le but de faire intégrer ses expériences dans la planification et l'organisation du système. L'illettrisme est cependant un problème qui ne sera jamais résolu par la seule prévention. Des cours qui permettent aux adultes de combler les lacunes de leur formation initiale seront toujours nécessaires.

6. DISPOSITIFS DE PRÉVENTION ET DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME DANS D'AUTRES DOMAINES

Synthèse de recherches

Praticiens et chercheurs préconisent d'articuler les dispositifs scolaires et extra-scolaires vus précédemment avec ceux d'autres domaines, principalement professionnels et sociaux.

Pour Monique Saillant-Eckmann, par exemple, la lutte contre l'illettrisme devrait faire partie d'un ensemble de mesures de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion, à trois moments différents: 1) en amont, à l'école, 2) au moment de l'entrée dans la vie professionnelle et 3) en aval, dans une situation d'exclusion (Saillant-Eckmann; citée dans Fragnière & Compagnon, 1992, p. 129).

Il s'agit de réduire la distance culturelle et sociale entre l'école et les élèves par un encadrement préscolaire et, tout au long de la scolarité obligatoire, par des activités de socialisation ainsi que des cours d'appui et de soutien. Les mesures ont démontré leur efficacité par l'individualisation de leur approche, mais il faut rester attentif aux dangers de stigmatisation et de culpabilisation individuelles qu'elles peuvent entraîner en raison de cette individualisation. Un accent particulier devra être mis sur la formation du corps enseignant pour qu'il apprenne à travailler avec des familles culturellement et socialement distantes de l'école (familles défavorisées et migrantes).

A l'entrée dans la vie professionnelle, les jeunes peu qualifiés scolairement doivent être soutenus pour ne pas se décourager et ne pas se déqualifier (mesures de rescolarisation, possibilités souples de formation). La formation continue doit s'ouvrir aux personnes peu qualifiées, les offres variées, ciblées et axées sur les compétences de base. Dans ce contexte, deux groupes méritent une attention particulière: les jeunes filles et les femmes, d'une part, les jeunes étrangers récemment arrivés en Suisse, d'autre part.

Dans des situations d'exclusion, il est primordial d'améliorer les compétences sociales des personnes concernées. Ne pas se limiter à des actions de type scolaire, mais élargir leur objectif à la formation-insertion avec le concours de professionnels divers (enseignants, formateurs de terrain, travailleurs sociaux, personnel de

au long de la vie, la sensibilisation de l'opinion publique, le renforcement de la recherche et la mise à disposition des moyens financiers nécessaires. En bref, la lutte contre l'illettrisme doit devenir une priorité politique.

Toutefois, certaines personnes interrogées pensent qu'il est moins urgent d'inventer des stratégies en dehors du système éducatif que de faciliter l'accès matériel, financier et psychologique des adultes à la formation continue existante. Pour ce faire, elles préconisent de développer le niveau culturel des enseignants et d'intégrer des activités culturelles à l'enseignement, par exemple la pratique généralisée du théâtre.

Pour une majorité de répondants, il est important de développer des dispositifs spécifiques de lutte contre l'illettrisme, non seulement au sein du système éducatif, mais également dans les domaines suivants: en politique économique, de l'emploi, en politique sociale, d'intégration et en politique culturelle.

Globalement, les politiques économiques et de l'emploi doivent permettre l'extension et l'approfondissement de la formation continue en emploi. Ce, d'une part, par l'élaboration de lois incitant (voire obligeant) les entreprises à affecter une bonne partie de leur budget formation à l'encouragement et à la formation du personnel faiblement qualifié et/ou faiblement scolarisé (généralisation du congé-formation rémunéré, cours de lecture et d'écriture sur le lieu de travail comme au Canada, aux Etats-Unis ou en Suède, etc.). D'autre part, par une collaboration plus intensive entre les systèmes économique et d'éducation par le biais d'investissements de la part des employeurs dans des projets de formation. Ces mesures devraient viser à développer tant la culture générale que la personnalité des participants et intégrer les jeunes en valorisant les compétences manuelles et sociales au même titre que les compétences cognitives. Les employeurs engagés devraient être récompensés pour leurs initiatives. Les récalcitrants devraient verser une contribution aux organismes de formation. Les mesures de formation mises sur pied par les syndicats devraient être davantage soutenues et la formation de base de remise à niveau intégrée à la formation continue.

Quelqu'un relève non sans ironie une contradiction entre le fait que l'entreprise ne peut se permettre l'emploi de personnes ne sachant ni lire, ni écrire, et celui que d'un point de vue macro-économique, l'abaissement du niveau culturel semble être un facteur de croissance. La même personne se demande si le sens supérieur du langage qui entraîne un développement supérieur de la conscience était vraiment souhaité par les employeurs, ceux-ci préférant généralement «un personnel docile, pas trop sensibilisé à la culture».

La politique sociale devrait prévoir un volet de «repérage» de l'illettrisme lors du

santé). Il s'agit d'intégrer formation de base, action sociale et socio-culturelle et insertion professionnelle. Pour avancer dans cette direction, encourager les recherches-actions, les actions-terrains, les expériences pilotes interdisciplinaires, conçues avec les personnes concernées elles-mêmes. Situer les actions là où les personnes se trouvent. Soutenir et subventionner des projets plutôt que des institutions et coordonner les professionnels d'horizons divers. L'objectif étant l'acquisition d'un ensemble de compétences en même temps qu'une reconnaissance des compétences existantes, ce que les latino-américains appellent «capacitación» (Sailant-Eckmann; citée dans Fragnière & Compagnon, 1992, pp. 129ss.). C'est, pour Pier-Angelo Neri (Neri; citée dans Fragnière & Compagnon, 1992, p. 122), la base même de la stratégie pédagogique en formation continue: partir du connu pour aller vers l'inconnu; prendre appui sur les éléments positifs et actualisables (acquis personnels, expérimentiels et professionnels) pour permettre leur transfert à d'autres groupes de connaissances et compétences.

Avis des experts interrogés

Nous avons demandé aux répondants s'ils jugeaient nécessaire d'envisager d'autres stratégies, en dehors du système éducatif (englobant également la formation continue), pour prévenir et lutter contre l'illettrisme. Si oui, lesquelles et dans quels domaines. Si non, pourquoi (question 5.5 du questionnaire).

A l'exception de quelques répondants pour lesquels l'école se doit de former des jeunes compétents en lecture et écriture et devrait se concentrer sur cette tâche, personne ne répond par la négative. Cet effort accru à l'école obligatoire doit être complété par une offre de formation continue. Ainsi, les apprentissages qui n'ont pas pu être acquis à l'école peuvent être rattrapés ultérieurement. Les offres actuelles devraient être consolidées et étendues et les formations de remise à niveau intégrées à la formation continue.

Dans ce sens, la minorité des semi-illettrés adultes conscients de leurs lacunes ressentant fortement des raisons de les combler et prêts à faire les efforts nécessaires devraient être fortement encouragés. Une politique de lutte contre l'illettrisme devrait articuler un ensemble de mesures cohérentes et concertées entre décideurs politiques, partenaires sociaux, milieux de l'éducation, associations, médias, etc. Globalement, les stratégies devraient s'adresser aux élèves arrivant au terme de la scolarité obligatoire et à leurs familles ainsi qu'aux salariés et pouvoir s'associer le concours des écoles de formation professionnelle continue, des entreprises et des administrations. Parmi les mesures citées figurent: la prévention, la formation tout

traitement (communal ou régional) des dossiers d'aide sociale pour sensibiliser les personnes concernées à l'écrit et les aiguiller vers des mesures de formation de base. Pour renforcer l'équité sociale, les dispositifs de formation doivent être articulés avec des mesures sociales préventives de plus large envergure. Les exemples cités rejoignent les mesures décrites dans les recherches au début du chapitre. Finalement, la politique familiale devrait être renforcée pour laisser aux gens le temps et l'énergie de s'occuper de leurs enfants.

L'apprentissage de la langue (orale et écrite) du pays d'accueil est considéré comme le principal facteur d'intégration. La politique d'intégration doit favoriser des mesures dans ce sens, mais également permettre aux populations migrantes de continuer à approfondir leur langue d'origine pour rester en contact avec leur culture, ce indépendamment de leur statut. Pour ce faire, il importe de définir clairement les objectifs de tels cours, de mieux faire connaître les offres existantes, de poursuivre les efforts entrepris sur le plan de l'intégration scolaire et de l'interculturalisme, de la différenciation de l'enseignement, des soutiens spécifiques, de la valorisation des compétences non cognitives, des cours bilingues et d'éviter les concentrations d'immigrants dans certaines régions (exemples: mise sur pied de centres d'échanges et de rencontres dans les quartiers pour informer et conseiller les parents, pour permettre les rencontres entre étrangers et population locale, pour valoriser les compétences de soutien des parents d'enfants étrangers). Mise sur pied d'ateliers d'écriture et de lecture tels que «Work in Progress» (cf. descriptif en fin de chapitre).

La politique culturelle doit créer des espaces d'expression qui permettent aux personnes en situation d'illettrisme de se découvrir acteurs du monde, par exemple en favorisant l'accès aux manifestations (entrées au théâtre, au concert ou à l'opéra pour cinq francs), en poursuivant la politique culturelle d'encouragement à la fréquentation du livre dans les communes, à la création de prêts de livres adaptés aux utilisateurs dans les grands magasins et les centres de loisirs, à l'instar des pays nordiques, et à l'ouverture d'ateliers d'écriture et de lecture tels que «Work in Progress».

Les autres domaines (par exemple les associations, les médias, etc.) doivent faire valoir et soutenir le travail de proximité fourni par les associations de terrain. Le financement de ces associations doit être renforcé et leurs activités professionnalisées. Les subventions devraient cependant s'inscrire dans le cadre d'une politique globale de lutte contre l'illettrisme. Les médias devraient contribuer à la lutte contre l'illettrisme de plusieurs façons: s'attaquer au tabou lié au problème en diffusant intensément des informations à ce sujet, encourager les adultes en situation d'illettrisme à se former (par exemple spots réguliers), tenir compte du fait qu'une grande partie de la population est perdue face à un langage compliqué, prévoir des

émissions qui permettent à ces adultes de mieux s'orienter dans leur environnement quotidien par l'acquisition de nouvelles compétences et indiquer les offres de formation avec les numéros de téléphone correspondants. En Suisse alémanique, l'allemand doit être renforcé comme langue de communication avec les concitoyens étrangers. Une grande partie des écrits (formulaires administratifs, notices de médicaments, modes d'emplois ...) sont rédigés dans un langage inaccessible aux adultes en situation d'illettrisme. La compréhension de chaque écrit devrait être «testée» et les écrits adaptés aux personnes qui ont des difficultés face à l'écrit. Une vaste campagne d'information à l'instar de celles sur le sida, le racis-

TÉMOIGNAGE

L'écrivain et penseur neuchâtelois, Roger Favre, à propos de son projet «Work in Progress», de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme

Diagnostics: L'illettrisme est le sous-produit d'une crise du langage identifiée voici plusieurs décennies déjà par des esprits aussi lucides que Denis de Rougemont (voir notamment «Penser avec les mains» publié en 1936) ou Georges Steiner (voir «Langage et silence»). L'illettrisme est l'indice d'une baisse générale du niveau culturel pressentie par la philosophe Simone Veil qui, voici une soixantaine d'années, présageait le prochaine altération des formes de l'art et de la politique par «épuisement de la vie métaphysique» (citation de mémoire). Longtemps déjà avant la Seconde Guerre mondiale, l'Américain Lewis Mumford (voir notamment «Techniques et civilisations» paru en anglais en 1934) avait décrit sans dogmatisme, mais sans complaisance, les processus de dérèglement du comportement qui résultent de la subordination de la personne humaine aux lois de la mécanique et plus précisément aux nécessités de l'appareil de production. (Dans un commentaire concordant avec ceux de Mumford, de Rougemont remarquait en 1928 dans son pamphlet «Le péril Ford»: «Je dis que les êtres doués de quelque sensibilité spirituelle deviennent par le seul fait de rester eux-mêmes dans un monde «fordisé», des anarchistes. Car l'esprit n'est pas une faculté destinée à amuser nos moments de loisir. Il a des exigences effectives; et ces exigences sont en contradiction avec celles que le développement de la technique impose au monde moderne ...»). Dans le prolongement des préoccupations de de Rougemont et de Mumford, sous l'influence directe au demeurant du second, ces américains d'aujourd'hui qu'on appelle les «écologistes de l'esprit» continuent la même réflexion humaniste sur les finalités de la science impliquant celle touchant au langage. Au rang des plus

connus, le linguiste Noam Chomsky et l'informaticien Joseph Weizenbaum. Alors qu'il était un des maîtres de l'intelligence artificielle du MIT de Boston, Weizenbaum, voici une vingtaine d'années, avait ruiné les espoirs de ceux qui voient un sauveur du langage dans l'ordinateur et sanctifient du même coup les pouvoirs de la communication électronique (voir son ouvrage paru en anglais en 1976 sous le titre «Computer Power and Human Reason» chez Freeman & Co, San Francisco). Les quatre ouvrages cités jusqu'ici (de Rougement, Steiner, Mumford et Weizenbaum) constituent une grille propice au déchiffrement de cette nébuleuse constituée aujourd'hui par l'illettrisme et les autres aspects de la crise du langage. Conjugués aux données consignées par Roger Girod dans «L'illettrisme» (Collection «Que sais-je?» aux Presses universitaires de France, 1997), ils permettent de situer l'ordre des problèmes rencontrés à tous les niveaux de la formation des jeunes, à tous les niveaux de l'expression verbale, de la vie sociale jusque dans les sphères de la création littéraire. C'est dans ce sens que j'ai choisi de présenter le problème de l'illettrisme comme membre de la commission formée pour traiter du sujet par la Société suisse des écrivain(e)s en janvier 2001.

Remède de base: l'illettrisme et la crise du langage révèlent ce qu'il faut bien appeler une crise spirituelle au delà de toutes les croyances comme de tous les secours que les Eglises traditionnelles sont censées apporter en pareille situation. De Rougement: «... quand la parole se détruit, quand elle n'est plus le don qu'un homme fait à un homme, c'est l'amitié humaine qui se détruit. Telle est l'inquiétude des masses. Elle n'est pas matérielle d'abord, elle est d'abord cette inquiétude du cœur et de l'esprit qui naît de la mort des amitiés» («Penser avec les mains»). Le moyen le plus direct de conjurer ce qui collectivement nous menace passe par une pédagogie digne de ce nom. Réhabiliter un enseignement du langage privilégiant la maîtrise de la parole et de son enracinement corporel, en revenir à la mémorisation de textes substantiels précédant l'improvisation orale, favoriser l'éveil du sens rythmique et l'écoute au sens musical des jeux de la phrase, c'est rendre à chacun l'instrument de sa propre mesure, celui de la connaissance de soi par laquelle nous sommes reliés à autrui. La méthode de stimulation verbale «Work in Progress» n'ajoute probablement rien aux techniques d'entraînement de tous les conteurs savants depuis les premiers aèdes grecs de l'Antiquité jusqu'aux griots africains qui sont nos contemporains. Tout au plus, y incorpore-t-elle l'exercice de l'écriture, à la fois miroir et condensateur de l'imagination spéculative. Inspiré par la méthode de création du poète James Joyce, «Work in Progress» ne fait que reprendre les recommandations de pédagogues du langage comme Rudolf Steiner, Jean Piaget ou Emile Jaques-Dalcroze. Ces derniers noms en attestent: il y a longtemps que les remèdes de base à l'illettrisme et à la crise du langage existent. La seule question qui subsiste est de savoir pourquoi on se donne tant de peine pour éviter de les appliquer.

me ou la promotion de la santé devrait être mise sur pied et la recherche sur l'illettrisme intensifiée.

Le projet «Work in Progress» est une méthode tous publics de stimulation du langage, dont elle combine les pratiques orales et écrites. Elle se pratique en groupe de 10 à 15 participants qui se trouvent tour à tour public et intervenants, et se développe dans un enchaînement dynamique de trois phases principales.

La première phase tire parti de l'enracinement corporel du verbe par la parole. Elle vise à éveiller les fondements rythmiques de cette dernière par a) la lecture à voix haute et la mémorisation de textes particulièrement riches en consonances, pour ouvrir l'oreille du récitant à la musicalité de la langue (dans le sens des préoccupations de Jaques-Dalcroze) et b) par l'improvisation solitaire d'histoires sur un thème donné ou l'improvisation collective à travers des jeux de rôles. La seconde phase fait intervenir l'écriture comme moyen de condenser et de structurer le récit précédemment improvisé (ou la scène improvisée à plusieurs dans le cas du jeu de rôles). La troisième phase consiste à interpréter le texte couché sur le papier par celui qui l'a composé, de manière à restituer au verbe sa couleur, son rythme et la prosodie que l'écriture ne peut que suggérer. L'ensemble de ces trois phases permet au participant de prendre sa propre mesure dans un jeu à caractère collectif où l'imagination personnelle tient un rôle primordial.

«Work in Progress» est destiné à toutes celles et tous ceux soumis au besoin de fortifier comme d'enrichir leurs facultés d'expression orales ou écrites et constitue un outil d'application multiple dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme. C'est d'ailleurs sous cet aspect que la méthode a été honorée du Prix Alpha par la Commission nationale suisse pour l'UNESCO en 1997.

Une expérience dans ce domaine est actuellement menée dans le cadre du Centre culturel neuchâtelois pour la période d'octobre 2001 à juin 2002.



Résumé et conclusions

Les recherches et les personnes interrogées préconisent de développer des dispositifs de lutte contre l'illettrisme concertés entre les politiques économique, de l'emploi, sociale, d'intégration, culturelle et dans les domaines associatifs et de la communication, et de les articuler avec les dispositifs du système éducatif. L'illettrisme étant un phénomène multidimensionnel et complexe, il s'agit de le prévenir et de le combattre sous le plus grand nombre d'angles possibles et par des approches diverses. Ces dispositifs doivent être évalués et actualisés en perma-

nence.

Conclusions

La lutte contre l'illettrisme doit devenir une priorité politique, car le phénomène concerne une partie importante de la population (suisse et étrangère) et se répercute sur la société et l'économie en terme de compétitivité. Une politique globale et concertée de lutte contre l'illettrisme regroupant tous les domaines politiques et sociaux en un réseau de partenariat doté d'un pouvoir décisionnel doit être mise sur pied.

Ce réseau pourrait comprendre:

- les Offices fédéraux de la culture (OFC), de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) ainsi que de l'éducation et de la science (OFES)
- toute institution liée aux questions familiales, sociales et d'intégration à l'échelon fédéral
- la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
- les organisations du corps enseignant
- les organismes et associations faitières engagés de longue date dans la lutte contre l'illettrisme
- les universités, les hautes écoles pédagogiques et d'autres hautes écoles spécialisées
- les partenaires sociaux.

Ce réseau pourrait être organisé autour d'un observatoire de l'illettrisme doté d'un secrétariat scientifique. L'observatoire aurait pour objectif de définir des axes de recherche dans le domaine de l'illettrisme, d'échanger des informations et des expériences pertinentes et d'évaluer les dispositifs mis en place. Il fournirait ainsi au réseau politique des informations scientifiques pertinentes servant à la prise de déci-

Depuis, ces mesures ont été mises en œuvre et l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), dotée d'un pouvoir décisionnel, a remplacé le GPLI.

42 «La pauvreté et la lutte contre la pauvreté» étude réalisée en 1980 par la Fondation pour la recherche sociale pour le compte du Programme européen de lutte contre la pauvreté, et «Contre la précarité et la pauvreté: 60 propositions» enquête réalisée en 1981 par Gabriel Oheix et qui suggérait la mise en place d'un groupe de travail destiné à préparer une campagne de lutte contre l'illettrisme.

En France, ce sont deux rapports officiels consacrés à la pauvreté ⁴² qui ont mis en lumière le thème de l'illettrisme au début des années 1980, se faisant l'écho des mouvements associatifs tels ATD Quart-Monde et de travailleurs sociaux. En 1982, le ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale créa une plateforme de réflexion à laquelle participèrent la plupart des autres ministères. Deux rapporteurs furent chargés de l'animation des travaux de ce groupe dans la phase de rédaction d'un rapport au ministère de l'Éducation nationale. En 1984, le conseil des ministres adopta le rapport «Des illettrés en France» s'inspirant des principales propositions qui y étaient émises: ébauche des grandes lignes d'une politique de lutte contre l'illettrisme et création d'une structure interministérielle associant des partenaires publics, le GPLI (Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme), pour assurer le suivi de cette politique visant l'insertion professionnelle et sociale au-delà de la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Jusqu'en 1999, le GPLI a assumé un rôle à la fois d'écoute et d'impulsion, en lien avec les différentes instances administratives ou associatives, et toujours en relation avec les expériences nées du terrain. Il a donné une cohérence d'ensemble à la lutte contre l'illettrisme, rassemble les logiques propres à chacun pour les inscrire dans la durée.

Un rapport d'avril 1999 à l'intention de la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à la Secrétaire d'État à la Formation professionnelle a dressé un bilan de la situation de l'illettrisme sur le territoire français et propose une série de recommandations pour une politique de lutte actualisée: 1) améliorer le repérage et l'orientation (organiser un réseau local, former les agents d'accueil, développer les repérages dans les entreprises et dans les fonctions publiques), 2) organiser et améliorer les réponses de formation (réaliser une carte de l'offre, capitaliser, évaluer et diffuser les méthodes, conseiller des outils, professionnaliser les formateurs), 3) situer la formation dans une politique d'ensemble, de l'école à l'entreprise (tisser des liens avec l'école, articuler formation et emploi, en associant les entreprises et les fonctions publiques à la lutte contre l'illettrisme), 4) traduire cette politique dans les dispositifs de financement, 5) se doter d'une organisation territorialisée, 6) créer un comité d'évaluation de l'action et 7) créer une instance nationale de coordination pour définir une politique et la mettre en œuvre (transformer l'organisation nationale, animer une politique de recherche au service de l'action, sensibiliser, communiquer, organiser des échanges sur les pratiques).

ANNEXES

Liste des membres du groupe d'accompagnement au rapport de tendance

Jean-Christian Cary, ATD Quart-Monde, Neuchâtel

Christine Chenux, Office fédéral de la culture, Section Culture et société, Berne

Elisabeth Derisiotis, présidente «Dachverband Lesen und Schreiben für Erwachsene» (Suisse alémanique), Zollikerberg

Margrit Dünz, Direction de l'instruction publique du Canton de Berne, Office de la formation du corps enseignant et des adultes, cheffe de la Section de la formation des adultes

Franziska Forter, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Zurich

Marimée Montalbetti, Office fédéral de la culture, cheffe de la Section Culture et société, Berne

Pier-Angelo Neri, président du Comité suisse de lutte contre l'illettrisme, Genève

Brigitte Pythoud-Schwartz, Association Lire et Ecrire de la Suisse romande, Oleyres

Bruno Remund, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Berne

Peter Wirth, Amt für Berufsbildung, Berufsberatung, Weiterbildung, St-Gall

Liste des répondants au questionnaire sur l'illettrisme

Roger Girod, professeur de sociologie, Confignon

Pierre-Alain Gentil, Conseiller aux Etats, Delémont

Rosita Della Morte, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Berne

Katharina Leemann Ambroz, pédagogue spécialisée et formatrice d'enseignants,
Aathal-Seegräben

Claude Zweiacker, chef du Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel

Regula Schröder-Naef, chercheuse en éducation, Zurich

Jürg Dietiker, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Aarau

Bruno Remund, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Gümliigen

Roger Favre, écrivain, directeur de projets, Neuchâtel

Sandrine Aeby et Jacques Weiss, chercheuse et directeur, Institut de recherche et de
documentation pédagogique de la CIIP, Neuchâtel

Anne Soussi, chercheuse, Service de la recherche en éducation, Genève

Jacqueline Lurin, chercheuse, Service de la recherche en éducation, Genève

Daniel Bain, chercheur, Genève

Martine Chavaz, Association Lire et Ecrire, Neuchâtel

Andrea Bertschi-Kaufmann, cheffe du «Zentrum Lesen», HEP AG, Zofingen

Ueli Keller, chef du «Ressort Schulen», Bâle-Ville

Georges Schürch, directeur général du Cycle d'orientation, Genève

Paolo Buletti, Associazione Leggere e Scrivere, Muralto

Werner Senn, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern, Abteilung Unterricht und Entwicklung, Lucerne

Jolanda Lötscher, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt

Marianne Extermann, directrice de l'enseignement secondaire postobligatoire, Genève

Diego Erba, chef de la «Divisione della scuola del Dipartimento istruzione e cultura», Bellinzona

Markus Truniger, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Abteilung Interkulturelle Pädagogik, Zurich

Heidi Hügli, formatrice d'adultes, Bâle

Peter Schär, Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Berne

François Stoll, professeur de psychologie, Université de Zurich

Emanuele Berger, Dipartimento istruzione e cultura, directeur de l'«Ufficio studi e ricerche», Bellinzona

Jacqueline Perrin, directrice de l'enseignement primaire, Genève

Peter Sieber, chef «Prorektorat Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen», HEP ZH, Zurich

Association Lire et Ecrire de la Suisse romande, Oleyres

Hans Ambühl, secrétaire général de la CDIP, Berne

L'état de la situation de l'illettrisme en Suisse

Questionnaire

Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête! Nous vous saurons gré de répondre à chacune des questions dans l'espace imparti, et de retourner ce document à l'adresse figurant en dernière page.

Définition retenue

Dans ce questionnaire, l'illettrisme définit un phénomène social apparu dans les pays industrialisés, où une scolarité de 9 ans est obligatoire. Il désigne le fait d'un public d'adultes maîtrisant la langue du pays (ou de la région) dans lequel ils vivent, et qui, bien que normalement scolarisés dans ce pays – du moins dans la durée – , maîtrisent mal ou presque pas les compétences de base (lecture, écriture [rédaction] et calcul ⁴³) que cet enseignement obligatoire est censé transmettre. Ces personnes sont faibles dans l'une de ces branches, voire dans les deux ou les trois. ⁴⁴

En ce qui concerne la terminologie et même si cela revient à créer un néologisme, nous utilisons le même terme en français et en allemand, soit illettrisme et Illettrismus.

L'illettrisme se distingue de l'analphabétisme qui désigne des personnes n'ayant pas été scolarisées et qui, par conséquent, n'ont pas appris à lire, écrire et calculer dans leur langue maternelle. L'analphabétisme est principalement répandu dans les pays en voie de développement.

Selon les auteurs du volet suisse ⁴⁵ d'une étude OCDE sur la littératie, 10,4% des personnes de 16–65 ans en Suisse (alémanique et romande) ne disposent pas des compétences de base suffisantes pour être pleinement intégrées dans notre société moderne. Certaines, mais pas toutes, peuvent déchiffrer des phrases simples portant sur le quotidien, inscrire des mots sur une fiche et additionner deux petits nombres.

Pour éclairer ces constats, nous désirons connaître votre opinion sur les points figurant sur les prochaines pages.

43 Différemment des définitions adoptées par la Suisse et par l'UNESCO, certaines enquêtes françaises et allemandes ne retiennent que la lecture et l'écriture dans leur définition des compétences de base.

44 Selon Roger Girod (1998). L'illettrisme. Paris: PUF, pp. 5–6

45 Notter, Bonerad & Stoll, 1999, p. 297

les facteurs à eux seuls déterminants de la faible maîtrise des compétences de base des élèves comme des adultes n'ont pas encore été clairement établis.

- 1.3. Que pensez-vous de ces résultats?
- 1.4. De quels autres facteurs les futures recherches sur l'illettrisme devraient-elles, selon vous, tenir compte?

Conséquences:

Selon la même enquête OCDE, la faible maîtrise des compétences de base a des conséquences sur l'employabilité, la qualité du travail et la qualité de vie des personnes concernées (conséquences micro-sociales).

- 1.5. Que pensez-vous de ces résultats?
- 1.6. Quelles sont, selon vous, les conséquences de l'illettrisme sur la société en général (conséquences macro-sociales)?

Axe 2: Sensibilité et réaction du système éducatif

2. Sensibilité du système éducatif face à l'illettrisme

Des recherches sur l'illettrisme ⁵⁰ démontrent qu'en Suisse 5% environ des jeunes possèdent des compétences insuffisantes en lecture et écriture au terme de leur scolarité obligatoire. Dans les filières du secondaire I à exigences de base, ils seraient même 12%.

- 2.1. Que pensez-vous de ces résultats?
- 2.2. A votre avis, ces résultats font-ils l'objet d'une discussion au sein du système éducatif, ce:

a) à l'échelon de la politique éducative? oui non

Si oui, de quelle façon, à votre avis?

Si non, pourquoi ne sont-ils pas discutés, à votre avis?

b) à l'échelon de l'inspection scolaire? oui non

Si oui, de quelle façon, à votre avis?

46 Girod (1998). L'illettrisme. Paris: PUF, p. 75

47 OCDE (2000). La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes, p. 57

48 Sexe, âge, langue étrangère, niveau de scolarité des parents, niveau et années de scolarité du répondant, participation à la vie active, branche d'activité, catégorie professionnelle, fréquence de lecture de notes de service au travail, participation à l'éducation ou à la formation des adultes, fréquence de lecture de livres à la maison et fréquence de participation à des activités bénévoles ou communautaires, *ibid.*, p. 56

49 Pourcentage de la variance expliquée

Si oui, lesquels?

h) Secondaire I (filières à exigences élargies)? oui non

Si oui, lesquels?

i) Passage du secondaire I au secondaire II? oui non

Si oui, lesquels?

j) Secondaire II (gymnase/lycée, écoles de degré diplôme)? oui non

Si oui, lesquels?

k) Secondaire II (écoles professionnelles, écoles préparant à la maturité professionnelle)? oui non

Si oui, lesquels?

l) Passage du secondaire II au tertiaire? oui non

Si oui, lesquels?

m) Tertiaire (formations professionnelles supérieures, hautes écoles: hautes écoles spécialisées, universités, écoles polytechniques fédérales)? oui non

Si oui, lesquels?

n) Formation continue (de type professionnelle ou générale)? oui non

Si oui, lesquels?

Dispositifs spécifiques:

Les enfants et jeunes socio-économiquement défavorisés courent de plus grands risques de quitter l'école obligatoire sans maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture.

3.2. Connaissez-vous des dispositifs ou ensembles de mesures spécialement conçus pour réduire ce risque?

oui non

Si oui, merci de nous indiquer où trouver des informations complémentaires à ce sujet.

Les jeunes migrant-e-s courent également de plus grands risques de quitter l'école obligatoire sans maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture.

contre l'illettrisme?

oui non

Si oui, lesquelles et à quel(s) échelon(s) du système éducatif?

Si non, pourquoi?

5.5. A votre avis, faudrait-il envisager d'autres stratégies, en dehors du système éducatif (englobant également la formation des adultes), pour prévenir et lutter contre l'illettrisme?

oui non

Si non, pourquoi?

Si oui, lesquelles et dans le(s)quel(s) des domaine(s) cité(s) ci-après:

a) Politique économique?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

b) Politique de l'emploi?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

c) Politique sociale?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

d) Politique d'intégration?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

e) Politique culturelle?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

f) Autre(s) domaine(s) (par exemple associations, médias, etc.)?

oui non

Si oui, quels types de mesures et pourquoi?

Autres remarques générales sur l'illettrisme

51 Dortier, Jean-François (1999). Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Sciences Humaines

3.3. Connaissez-vous des dispositifs ou ensembles de mesures spécialement conçus pour réduire ce risque?

oui non

Si oui, merci de nous indiquer où trouver des informations complémentaires à ce sujet.

3.4. Connaissez-vous des dispositifs ou ensembles de mesures particulièrement novateurs dans le cadre de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme?

oui non

Si oui, merci de nous indiquer où trouver des informations complémentaires à ce sujet.

4. Politiques de pratiques éprouvées («Best Practice Policies»)

4.1. A votre avis, lesquelles des mesures citées au point 3 semblent faire leurs preuves dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme?

A votre sens, qu'est-ce qui fait leur efficacité?

5. Prospectives

Selon les dernières recherches en sciences cognitives sur le fonctionnement du cerveau et l'apprentissage ⁵¹, les diverses dimensions humaines (intellectuelle, affective, corporelle, etc.) interagissent, s'influencent mutuellement et donnent naissance à des propriétés émergentes telles que l'intelligence, le sens ou la conscience.

5.1. Selon vous, la pédagogie actuelle tient-elle compte de ces découvertes?

oui non

Si oui, à quel(s) échelon(s) du système éducatif cité(s) au point 3 et comment?

Si non, pourquoi, à votre avis?

5.2. Selon vous, une pédagogie tenant compte de ces découvertes peut-elle contribuer à la prévention de l'illettrisme?

oui non

Si oui, comment, à votre avis?

Si non, pourquoi, à votre avis?

5.3. A votre connaissance, le système éducatif envisage-t-il des réformes (par exemple pédagogiques, structurelles, etc.) autres que les mesures citées au point 3 pour prévenir et lutter contre l'illettrisme?

oui non

Si oui, lesquelles?

Si non, pourquoi, à votre avis?

5.4. A votre avis, le système éducatif devrait-il envisager d'autres réformes pour prévenir et lutter

neue Schulpraxis, Beiheft September 2001)

Berwert, Vreni; et al. (2000). Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Band 2 (4.–6. Klasse). Zürich: Sabe

Besse, Jean-Marie (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Paris: Magnard

Bonnet, Clairelise; Corblin, Colette & Elalouf, Marie-Laure (1998). Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans: un stade de développement. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Bonnet, Clairelise & Huser, Natacha (1996). Apprendre à écrire en 6e. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Bouvet, Catherine; et al. (1995). L'illettrisme: une question d'actualité. Paris: Hachette

Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (éds) (1995). Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Bruner, Jérôme (1987). Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Haupt

Büchel, Patricia; et al. (1987). Franca und Mehmed im Kindergarten. Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1997). Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse. Berne: CDIP (Dossier 48B)

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2000a). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Berne: CDIP (Etudes et rapports 10)

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2000b). Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz vom 31. August 2000. Berne: CDIP

COFF (Commission fédérale de coordination pour les questions familiales) (1997). Auswirkungen von Armut und Erwerbslosigkeit auf Familien. Ein Überblick über die Forschungslage in der Schweiz. Berne: COFF

Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1986). Rencontre Analphabétisme fonc-

Bibliographie

Allemann-Ghionda, Cristina (1992). Pilotprojekt bilingual-bikulturelle und multikulturelle Kindergärten. Schuljahr 1991–1992. Basel: C. Allemann-Ghionda

Allemann-Ghionda, Cristina (1997). Perspektivenwechsel? Von der kulturellen Differenz zur soziokulturellen Heterogenität. Dans: Silvia Grossenbacher et al. (éds): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt

Association Lire et Ecrire Suisse romande (1990). «Prête-moi ta plume pour écrire un mot». Genève: Alpha Offset

Association Lire et Ecrire Suisse romande. Dossiers de presse 1990–1997 et 1998–2000. Oleyres

Bain, Daniel (1993). Les «mauvais lecteurs» au Cycle d'orientation (Education et recherche, 3, 260–278)

Balhorn, Heiko & Rossa, Dagmar (1995). Vom Schriftspracherwerb und dem Händewaschen. Es gibt didaktische Kunstfehler. Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (éds): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Barré-De Miniac, Christine & Lété, Bernard (1997). L'illettrisme – de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Paris: De Boeck Université

Beck, Erwin; Guldemann, Titus & Zutavern, Michael (1995). Eigenständig lernen. Sankt Gallen: UVK Fachverlag

Benoît, Michel & Neri, Pier-Angelo (1999). Alphabétisation, Francophonie, Pays industrialisés – réponses au questionnaire, Suisse. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Comité suisse de lutte contre l'illettrisme

Bentolila, Alain (1996). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris: Plon

Bertschi-Kaufmann, Andrea (éd.) (1998). Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2001). Multimedia – ein Beitrag zur Leseförderung (Die

Jugendlicher in Basel-Stadt. Basel: Erziehungsdepartement

Fend, Helmut & Stöckli, Georg (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. Dans: Franz E. Weinert (éd.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Fragnière, Jean-Pierre & Compagnon, Anne (éds) (1992). Echec scolaire et illettrisme. Lausanne: EESP

FSEA (Fédération suisse pour la formation continue) (2001). Examen thématique de l'apprentissage des adultes: Suisse. Note de synthèse. Zurich: FSEA

Gaillard, François (1997). Comprendre pour apprendre à lire (Swiss Journal of Psychology, 3, 165–174)

Giese, Heinz W. (1983). Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Alfabetisierungsarbeit und zur wissenschaftlichen Untersuchung des Analphabetismus in der Bundesrepublik. Dans: Heinz W. Giese & Bernhard Gläss (éds): Analphabetismus in der BRD. Osnabrück: Universität Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)

Giese, Heinz W. & Gläss, Bernhard (éds) (1984). Analphabetismus in der BRD II. Osnabrück: Universität Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)

Giese, Heinz W. & Gläss, Bernhard (1984a). Analphabetismus und Schriftkultur in entwickelten Gesellschaften. Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland (Der Deutschunterricht, 6, 1984, 25–37)

Girod, Roger (1998). L'illettrisme. Paris: PUF

Grassi, Andreas (1992). Funktionaler Analphabetismus, berufliche Grundausbildung und Fortbildung. Dans: Commission nationale suisse pour l'UNESCO: Séminaire La culture des illettrés. Rapport final. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Gremiger Kost, Eva (1999). Tandem: ein Projekt zum Unterricht mit einer Begleitlehrperson im Schulkreis Zürich-Limmattal. Bericht der externen Evaluation. Zürich: Bildungsdirektion, Projekt QUIMS

Grissemann, Hans (1984). Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: Huber

Grossenbacher, Silvia (1999). Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit

tionnel: faits, chiffres, stratégies. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1991). Table ronde Analphabétisme et illettrisme, deux problèmes complémentaires à résoudre. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1992a). Séminaire Le droit d'écrire. Rapport final. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1992b). Séminaire La culture des illettrés. Rapport final. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1993). Journée d'étude Lire et écrire: qualification clé pour le marché du travail. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Dehn, Mechthild (1995). «Elementare Schriftkultur» als Prävention von Analphabetismus in der Grundschule (Beiträge zu Jugendliteratur und Medien, 6. Beiheft, 12–21)

Döbert-Nauert, Marion (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband, Pädagogische Arbeitsstelle

Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett

Doom, Ad (2000). Grundbildung in Flandern (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 43, 2000, 7–9)

Dorenbusch, Hannes (1978). Zur Sekundarstufenlegasthenie. Unveröffentlichte Semesterarbeit. Universität Zürich: Institut für Sonderpädagogik

Dortier, Jean-François, (1999). Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Auxerre: Sciences humaines

Ehling, Bettina; et al. (1981). Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Werkstattbericht 32)

Eicher, Thomas (éd.) (1997). Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen (2000): Vademecum. Leitfaden für Lehrkräfte zur Schulung fremd- und mehrsprachiger Kinder und

teilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Band 1 (1.–3. Klasse). Zürich: Sabe

Kazis, Cornelia (éd.) (1991). Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos

Keck, Rudolf W. & Sandfuchs, Uwe (éds) (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (1999). Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Leemann Ambroz, Katharina & Vögeli, Andreas (1991). Ohne Du kein Ich. Beziehungsanalphabetismus in Elternhaus und Schule. Dans: Cornelia Kazis (éd.): Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft. Basel: Lenos

Leemann Ambroz, Katharina (2000). Grundbausteine der Rechtschreibung. Eine systematische Einführung in die Rechtschreibung ab der 4. Primarklasse. Zug: Klett

Legasthenie-Erlass Hamburg. Projekt «Lesen und Schreiben für alle» (PLUS). www.legasthenie.net/erlasse/hamburg.html

Löffler, Claudia (2000). Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover: Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Loppacher, Urs (1997). Zum konkreten Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im Zürcher Schulhaus Limmat A. Dans: Silvia Grossenbacher et al. (éds): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt

Louvet-Schmauss, Eva & Prêteur, Yves (1995). Familienerziehung und Schriftspracherwerb als individuelle Konstruktion. Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füsse-nich (éds): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Mächler, Stefan; et al. (2000). Schulerfolg kein Zufall. Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

May, Peter (1996). Integrative Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten durch koope-

Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Hamilton, Mary (2000). Erwachsenenalphabetisierung in England (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 43, 2000, 19–22)

Hammink, Kees (2000). Alphabetisierung in den Niederlanden – früher und heute (Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 45, 2000, 16–17)

Häusler, Myrtha (1999). Innovation in multikulturellen Schulen. Zürich: Orell Füssli

Henny, Anne-Françoise (1998). De la difficulté de compréhension de la lecture de consignes et de quelques solutions. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques

Hodel, Irène (1985). Analphabetismus bei jugendlichen und erwachsenen Schweizern. Erste Aussagen anhand von Umfragen in schweizerischen Institutionen. Lizentiatsarbeit

Hollenstein, Armin (1996). Schreibanlässe im Mathematikunterricht. Eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe. Bern: Haupt

Hollenweger, Judith (1998). Lesen und Schreiben in der Schule. Überlegungen zu schulischen Lernprozessen. Dans: Judith Hollenweger & Thomas Studer (éds): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Lang

Hubertus, Peter (1995). Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (éds): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Hurrelmann, Bettina; et al. (1993). Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann

Hurrelmann, Bettina; et al. (1995). Leseklima in der Familie. Eine neue Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (éds): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Informationsbulletin Projekt Früherfassung, hrsg. v. Institut für Qualitätsmanagement und angewandte Betriebswirtschaft an der Fachhochschule für Wirtschaft St. Gallen

Jurt-Betschart, Josy; Hofstetter, Marie-Theres & Vogel-Wiederkehr, Silvia (2000). Beur-

OCDE (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris: OCDE

OCDE (1997). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris: OCDE

OCDE (2000a). *Regards sur l'éducation, enseignement et compétences*. Paris: OCDE

OCDE (2000b). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: OCDE

Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2001). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes. Synthèse du rapport national PISA 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique

Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta

Penner, Zvi (2001). *Zum Pilotprojekt «Prophylaktische Frühintervention bei fremdsprachigen Kindern im Vorschulalter»*. Unveröffentlichter Kurzbericht vom 13. 9. 2001

Perregaux, Christiane (1994). *Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Lang

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli

Reitsma, Pieter (1995). *Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten*. Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (éds): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle

Rieder, Iren; Schluop, Madeleine & Kofmel, Iwan (2001). *Berufliche Integration fremdsprachiger Jugendlicher*. Dans: *Integration oder Re-Integration. Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren*. Tagungsdokumentation. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP Schriftenreihe Nr. 12)

Riedi-Brüesch, Barbara (1994). *Funktionaler Analphabetismus und die Didaktik der Kern-*

rativen Förderunterricht. Erste Erfahrungen aus dem Hamburger Projekt «Lesen und Schreiben für alle». Dans: Bundesverband Legasthenie (éd.): Legasthenie. Bericht über den Kongress 1995 in Darmstadt. Emden: Ostfriesische Beschützende Werkstätten

Moser, Claus (1999). A fresh start. Improving literacy and numeracy. London: Department for Education and Employment

Moser, Urs & Rhy, Heinz (1999). Evaluation der 6. Klassen im Kanton Zürich. Die Qualität der Primarschule. Wichtige Untersuchungsergebnisse. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Moser, Urs & Rhy, Heinz (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer

Müller, Horst-Manfred (1993). Bildungsdefizite Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf. Dans: Werner Stark (éd.): Berufliche Bildung und Analphabetismus: eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett

Myrberg, Mats (1998). Der Matthäus-Effekt. Dans: Wer schreibt, der bleibt – und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress, Evangelische Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Stuttgart: Klett

Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg: Bergmann & Helbig

Notter, Philipp; et al. (1996). Lernziel Lesen. Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer

Notter, Philipp (1997a). Ausbildung und Lesekompetenzen. Eine Analyse aufgrund der Schweizer Daten des «International Adult Literacy Survey» (Education et recherche, 3, 1997, 292–314)

Notter Philipp (1997b). Besteht ein Weiterbildungsbedarf im Bereich «Lesen»? (Education permanente, 2, 1997, 6–9)

Notter, Philipp; Bonerad, Eva-Marie & Stoll, François (éds) (1999). Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum «International Adult Literacy Survey». Chur: Rüegger

OCDE (1992). L'illettrisme des adultes et les résultats économiques. Paris: OCDE

den: Leske + Budrich

Stauffacher, Verena (1992). Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Luzern: Edition SZH

Stauffer, Caroline (1999). Lutte contre «l'illettrisme». Les difficultés de communication orale et écrite d'adolescents en formation professionnelle. Lausanne: Centre vaudois d'aide à la jeunesse

Sträuli Arslan, Barbara & Wülser Schoop, Gert (1996). Vielsprachige Kindergruppen. Teamteaching und Sprachförderung am Beispiel Kindergarten. Begleitbericht zum Gemeindeversuch im Kindergarten Schlieren. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

The National Agency for Education (2000). The Foundation for Lifelong Learning. A Comparative International Study of Adult Skills in Understanding and Using Printed and Written Information. Stockholm: Skolverket (Report No. 188)

UNESCO (1987). Workshop europäischer Bildungsexperten zur Prävention von funktionalem Analphabetismus und zur Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt. Schlussbericht und Empfehlungen. Paris: UNESCO

UNESCO (1990). Annuaire international de l'éducation

Union européenne, Commission (1988). Europe sociale. Suppl. 2/88: Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme

Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene (1987). «Wer nicht lesen kann, muss fühlen». Funktionaler Analphabetismus bei jugendlichen und erwachsenen Schweizern. Ursachen, Folgen, Lösungsansätze. Zürich: Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene

Weinert, Franz E. (éd.) (1997). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Wettstein, Peter & Rey, Annemarie (1996). Kognitive Wahrnehmungs- und Sprachförderung. Anregung für die basale Förderung von Wahrnehmung und Sprache zur Prävention und Behandlung von Lern- und Entwicklungsstörungen (Schriftspracherwerbsstörungen, Rechenschwäche). Uster: Verlag BSSI

Wiedenmann, Marianne (éd.) (1997). Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz

Wild, Judith (1993). Hängt die Vermittelbarkeit mit den Grundqualifikationen zusam-

ideen. Eine Analyse mit Hilfe des Transaktionsmodells von Herzog. Lizentiatsarbeit

Romberg, Susanne (1993). Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag

Rossa, Martin & Rossa, Dagmar (1995). Erstunterricht in Neuseeland. Dans: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (éds): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle

Rüesch, Peter (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli

Ruf, Urs & Gallin, Peter (1990). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Zürich: LCH

Rützel, Josef (1993). Berufspädagogik und Analphabetismus. Dans: Werner Stark (éd.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett

Sassenroth, Martin (1995). Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. 2 éd., Bern: Haupt

Schader, Basil (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli

Scheerer-Neumann, Gerheid (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. Dans: Franz E. Weinert (éd.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe

Schräder-Naef, Regula, (1998). Biographies éducatives d'adultes. Rapport de valorisation. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation

Sieber, Peter (Hrsg.) (1994). Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer

Sieber, Peter (1998). Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung. Dans: Judith Hollenweger & Thomas Studer (éds): Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Bern: Lang

Soussi, Anne (1995). Comment lisent-ils en sixième? Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique

Spychiger, Maria; et al. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Dans: Wolfgang Althof (éd.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opla-

men? Dans: Commission nationale suisse pour l'UNESCO (1993). Journée d'étude Lire et écrire: qualification clé pour le marché du travail. Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO

Zollinger, Barbara (1995). Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt

Adresses Internet:

Suisse

www.iik.ch
www.lehrstellenbeschluss2.ch
www.lesenschreiben.ch
www.lire-et-ecrire.ch
www.literalitaet.ch
www.quims.ch

Allemagne

www.alphabetisierung.de
www.phonologische-bewusstheit.de

Grande-Bretagne

www.basic-skills.co.uk
www.dfes.gov.uk/readwriteplus/

Rapports de tendance du CSRE déjà parus

No 1

Silvia Grossenbacher: L'appui pédagogique à l'école. Le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse
1994

No 2

Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität
éd. par Silvia Grossenbacher
1999, paru en allemand seulement

No 3

Urs Vögeli-Mantovani: Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz
1999, paru en allemand seulement

(Il existe une version abrégée de ce rapport:

Urs Vögeli-Mantovani: Pour une évaluation plus formative et moins sélective: le développement de l'évaluation scolaire en Suisse.

Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique,
2000, 50 p.)

No 4

Catherine Cusin, avec la collaboration de Silvia Grossenbacher:
Au coeur de redéfinitions. L'interface école/famille en Suisse
2000

Adresse de commande:

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

Entfelderstrasse 61

5000 Aarau

tél. 062 835 23 90

fax 062 835 23 99

e-mail: skbf.csre@email.ch

www.csre-skbf.ch