
Chapitre 1 | Chapter 1

De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement

Régine Pierre
Université de Montréal

LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

[...] Chacun est fréquemment choqué par la pauvreté d'expression de bien des jeunes gens pourtant déjà chargés de responsabilités. L'ignorance des règles élémentaires de la grammaire et de l'orthographe gagne toutes les classes de la société y compris la catégorie des intellectuels. Rares sont les jeunes universitaires qui savent écrire sans faute. (Belgique—Ministère de l'Éducation nationale belge: 1983, Bruxelles in de Landsheere: 1988)

[...] il ne fait pas de doute qu'un grand nombre d'élèves de nos classes les plus avancées, filles et garçons de 14 et 15 ans, ne peuvent pas écrire de phrases simples, ne sont pas capables d'exprimer leur pensée sur des sujets communs sans l'aide d'un dictionnaire ou d'un maître. Ils ne peuvent écrire sans fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. On rougit de honte à la lecture d'une lettre qu'ils vous écrivent. [...] Qu'en est-il donc des centaines et des milliers d'enfants de citoyens moins favorisés qui quittent l'école avant de terminer leurs études? (États-Unis—Travers: 1983, in de Landsheere: 1988)

[...] un égalitarisme aveugle écrase les meilleurs élèves sans aider les plus faibles; la conscience professionnelle disparaît, tant les maîtres sont découragés; les méthodes nouvelles d'enseignement conduisent au désordre et au bavardage; la connaissance de la langue et de l'histoire s'effondre; les élèves ne savent plus rien, n'apprennent plus à raisonner; l'école fait progresser, non la connaissance, mais l'ignorance [...]. (Angleterre—Gaussen: 1984, in de Landsheere: 1988)

Comme on peut le voir après la lecture de ces quelques citations, la crise de l'enseignement de la langue que nous avons vue ressurgir au cours des dernières années est un phénomène quasi universel qui revient de façon cyclique et qui donne lieu à des analyses de la langue, de ses modes d'apprentissage et des méthodes d'enseignement en vigueur qui changent peu d'une époque à l'autre et se ressemblent étrangement d'un pays à l'autre. Ce phénomène témoigne de l'importance que la société a toujours accordée à la langue et de la place prépondérante qu'elle accorde à l'écrit qui se traduit entre autre par le fait qu'un des buts essentiels de l'école est d'initier les enfants à l'écrit et que son efficacité est évaluée par sa capacité à réaliser ce but.

Malheureusement, aussi bien aujourd'hui que par le passé, les analyses qui abondent dans les journaux et que malheureusement trop souvent les responsables de l'éducation endossent, ne font que reproduire les modèles interprétatifs qui sont utilisés chaque fois qu'une nouvelle crise de la langue ressurgit. Ces modèles reposent sur la compréhension du sens commun de ce qu'est la langue, de son fonctionnement et de ses mécanismes d'apprentissage. Quels que soient les époques, les changements sociaux et les méthodes pédagogiques en vigueur à l'époque, les analyses se ressemblent étrangement et les mesures qui sont prises le sont davantage sur la base de considérations politiques ou idéologiques que scientifiques ou pédagogiques. Les fondements de ces mesures sont très souvent une vision naïve de l'apprentissage de la langue que l'on réduit à l'apprentissage des mécanismes élémentaires comme la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe en écriture, l'application des mécanismes de décodage en lecture et la connaissance du vocabulaire. D'une époque à l'autre, avec certaines variantes plus ou moins significatives, on oscille irrémédiablement entre le retour aux apprentissages de base et des approches globales davantage centrées sur le sens et sur des apprentissages fonctionnels. Ainsi au niveau de l'apprentissage de l'écrit, on met davantage l'accent sur l'écriture que sur la lecture, sur l'orthographe que sur les processus de production de l'écrit, sur les mécanismes de décodage que sur la compréhension. En fait, on met l'accent sur ce qui est tangible, visible, analysable par le profane sans intégration des connaissances scientifiques qui pourtant se sont considérablement développées au cours des 20 dernières années, sans analyse des facteurs sociaux qui déterminent les usages et les contraintes d'utilisation de la

langue propres à chaque époque et surtout sans prise en compte des processus d'apprentissage et de l'efficacité relative des méthodes d'enseignement.

Comme nous allons essayer de le montrer dans la suite de cet article, on peut penser que la crise de l'enseignement à laquelle nous faisons face reflète l'évolution de la place de l'écrit dans notre société et notamment sur le marché de l'emploi et le fait que l'école n'a pas su encore s'adapter aux nouvelles exigences de la société créées par ces conditions nouvelles d'utilisation de l'écrit.

Pour comprendre la situation actuelle, il importe toutefois de faire un retour en arrière pour voir comment a évolué la place de l'écrit à travers le temps. Ceci nous permettra de répondre à une première question au coeur du débat sur la langue: peut-on dire que le taux d'analphabétisme augmente comme on le prétend actuellement dans les médias? Mais avant de répondre à cette question, il importe de se pencher sur le concept d'alphabétisation et de voir dans quelle mesure il permet encore de rendre compte des niveaux de maîtrise de l'écrit nécessaires pour fonctionner dans la société actuelle. Nous allons essayer de montrer dans la suite de cet article, que l'analyse qui est faite actuellement du problème de l'analphabétisme est faussée du fait que les modèles d'analyse qui sont appliqués ne tiennent pas compte de l'évolution des besoins de formation en relation avec l'évolution des standards de ce que nous allons maintenant définir comme littéracie.

DE L'ALPHABÉTISATION À LA LITTÉRACIE

En effet, l'une des causes de confusion dans ce débat, particulièrement en français, vient de ce que l'on ne s'entend pas sur ce que supposent la maîtrise et l'acquisition de l'écrit. Pourtant les recherches sur la question ont considérablement évolué au cours des 30 dernières années et aux États-Unis on commence à en sentir les effets sur les conceptions de l'enseignement. Malheureusement, les problèmes que posent la formation des maîtres, le peu de recherches qui se fait en français et le nombre relativement faible de publications font que, en français, ces recherches sont mal connues et qu'elles influencent peu les courants pédagogiques, renforçant indirectement les conceptions traditionnelles et le retour aux apprentissages de base. Au Québec, on a ainsi vu ressurgir le débat sur l'orthographe et se multiplier les tests de

connaissances orthographiques et grammaticales qui sont même adoptés comme tests d'admission dans les universités. Face aux faibles taux de réussite des étudiants, on met maintenant sur pied, au niveau collégial et universitaire des cours de récupération centrés essentiellement sur les connaissances grammaticales et orthographiques. Toutes ces initiatives s'appuient sur la notion traditionnelle d'habiletés langagières et sur les conceptions traditionnelles de l'enseignement fondées sur la transmission de connaissances et l'exercice répétitif de notions élémentaires. Pendant ce temps, dans les universités américaines, on propose aux étudiants des cours sur le développement des habiletés de niveaux supérieurs que ce soit par le biais de programmes de développement de stratégies d'étude (Weinstein et al.) ou de stratégies de compréhension et de production de texte intégrées aux différentes disciplines académiques (Russell, *Writing*; Maimon, *Maps*).

Ces deux approches du problème reflètent des conceptions différentes de la littéracie. La première limite la littéracie aux apprentissages de bas niveau, la seconde met l'accent sur l'appropriation de stratégies de haut niveau. En effet, la connaissance de la grammaire et de l'orthographe ainsi que la capacité de décoder en lecture (lire au sens courant du terme, sans nécessairement comprendre ce qu'on lit), sont considérées comme des habiletés de bas niveau parce qu'elles se limitent au traitement en surface du code écrit. À l'opposé, comprendre et produire des textes dans des domaines de connaissances complexes impliquent le recours à des stratégies cognitives de traitement des connaissances, d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes qui supposent que l'individu possède un bagage de connaissances sur le monde riche et structuré, une connaissance des structures et du fonctionnement de la langue ainsi qu'une certaine capacité de gérer ses processus (Resnick, *Knowing*). Ces habiletés de haut niveau que n'acquerraient auparavant qu'une petite minorité d'individus sont de plus en plus sollicitées dans les activités qui requièrent le traitement de l'écrit particulièrement au travail et même dans des secteurs où l'écrit n'avait pas sa place auparavant. Comme nous allons essayer de le montrer dans la suite de cet article, c'est ce facteur qui expliquerait la crise actuelle et c'est cette réalité qui oblige à remplacer le concept d'alphabétisation par celui de littéracie.

Contrairement à ce que laissent entendre certains qui s'opposent à l'utilisation du terme littéracie en français, il ne s'agit pas là d'un anglicisme, encore moins d'un synonyme d'habiletés en lecture. La racine du mot est latine. «Literacy» tout comme son correspondant français «littéracie», que l'on pourrait également écrire «littératie», vient de «litteratus» qui veut dire «être instruit», «avoir des lettres», et déjà dans l'antiquité, Cicéron qualifiait de «litteratus» un orateur qui manipulait le discours d'une façon telle qu'il manifestait qu'il avait des lettres et «litteratius», un autre qui maîtrisait l'art oratoire à un niveau supérieur à ses contemporains (Pattison). Ainsi, littéracie n'est pas synonyme d'habiletés en lecture telles que définies par l'école même si traditionnellement et historiquement on l'a souvent réduit à cette définition. L'introduction du concept de littéracie, en français, s'impose par le fait qu'aucun correspondant français actuellement utilisé, que ce soit alphabétisation ou lettrisme, ne rend compte de la signification profonde du concept ni de toutes les nuances théoriquement fondamentales qu'il recouvre. Alphabétisation réfère à une conception primaire des processus d'apprentissage de l'écrit, qui supposait que l'apprentissage de l'écrit passait d'abord par la maîtrise du code alphabétique. Lettrisme, qui est également utilisé en français (de Landsheere), ou son opposé, illettrisme, a par ailleurs, une connotation élitiste fondée sur une conception également dépassée de la littéracie selon laquelle est considéré comme ayant un haut niveau de littéracie, celui qui a une culture littéraire étendue. Le concept de littéracie présente l'avantage d'être neutre, c'est-à-dire de n'avoir aucune connotation qui refléterait les conceptions et les valeurs particulières à une époque. Il a également l'avantage d'intégrer les différentes dimensions de la littéracie, c'est-à-dire lecture et écriture, que l'on a traditionnellement considérées isolément. Les concepts complémentaires de type et de niveau de littéracie permettent, par ailleurs, de rendre compte des relations entre langage oral et langage écrit et de l'impact du type de littéracie sur le niveau de littéracie que traduisait déjà le concept de *litteratus* et que confirment aussi bien les recherches de types ethnographiques que les recherches sur le développement du langage (Torrance et Olson, *Children's*; Pierre, Bourcier, Hudon, Noreau; Scribner et Cole; Torrance et Olson, *Oral*). Ainsi, on peut postuler que le niveau de littéracie est fonction du rapport qu'un individu développe avec l'écrit qui est lui-

même fonction du type d'expérience qu'il a connu avec l'écrit tout au long de sa vie. Dans la mesure où la langue évolue et où l'écrit occupe une place de plus en plus importante, les types et les niveaux de littéracie augmentent, comme nous allons maintenant le voir.

ÉVOLUTION DE LA LITTÉRACIE

Tableau 1

Évolution du niveau de littéracie à travers
le monde entre 1700 et 1914

Période	Pays	Données	Population	Critères
1700	États-Unis	60%	adultes	signer son nom
		10%		lire un livre
1870		75%	adultes	signer son nom
		2%	17-18 ans	1er cycle du secondaire
	Nouvelle-Angleterre	60%	hommes adultes	lire la Bible
1675	Écosse	33%	hommes adultes	lire la Bible
1800		90%		
1685	Suède	25%	hommes adultes	lire la Bible
1705		75%		
1789	France	-50%	population totale	signer son nom
1914		90%		signer son nom

Sources: Resnick et Resnick; de Landsheere; Mikulecky, *Adult*.

Tableau 2

Statistiques sur l'analphabétisme en Europe
en 1980

Pays	Données	Population	Critères
Communauté européenne	10-15 millions 4 à 6%	sans la Grèce, l'Espagne et le Portugal	analphabètes fonctionnels compréhension de l'écrit à un niveau de 13 ans
France	400,000 (1%) 2,5 millions (5%)	recrues de l'armée	analphabètes complets analphabètes fonctionnels
Belgique	300-500,000 3 à 5%		analphabètes
Pays-Bas	4%		analphabètes
Grande-Bretagne	10%		analphabètes
Grèce	14%		analphabètes
Italie	30%		analphabètes
Espagne et Portugal	31%		analphabètes

Sources: Resnick et Resnick; de Landsheere; Mikulecky, *Adult*.

Tableau 3

**Adultes analphabètes (âgés de 15 ans et plus)
et taux d'analphabétisme**

Régions	Diminution 1985-2000						
	Adultes analphabètes (en millions)			Taux d'analphabétisme %			
	1985	1990	2000	1985	1990	2000	Pts de %
Total mondial	965,1	962.6	942.0	29.9	26.9	22.0	7.9
Pays en développe- ment dont	908.1	920.6	918.5	39.4	35.1	28.1	11.3
Afrique subsaha- rienne	133.6	138.8	146.8	59.1	52.7	40.3	18.8
États arabes	58.6	61.1	65.8	54.5	48.7	38.1	16.4
Amérique latine Caraïbes	44.2	43.5	40.9	17.6	15.2	11.3	6.3
Asie orientale	297.3	281.0	233.7	28.7	24.0	17.0	11.7
Asie du sud	374.1	397.3	437.0	57.7	53.8	45.9	11.8
Pays développés	57.0	42.0	23.5	6.2	4.4	2.3	3.9

Les statistiques alarmantes que l'on ressort chaque fois que le débat sur les problèmes d'analphabétisme ressurgit cachent en fait une véritable analyse du problème. Comme on peut le voir aux tableaux 1 et 2 dans lesquels nous avons rapporté les statistiques recueillies dans différents articles (de Landsheere; Mikulecky; Resnick et Resnick) sur l'évolution de la littéracie à travers le monde, le niveau de littéracie général est plus élevé aujourd'hui qu'il ne l'a jamais été. Contrairement à ce qu'on laisse souvent entendre, le niveau d'analphabétisme a considérablement diminué et l'évolution a particulièrement été marquée au cours du 20^e siècle. Le pourcentage d'adultes qui ne savent ni lire ni écrire, c'est-à-dire qui n'ont pas atteint le niveau de base en littéracie a

considérablement diminué et l'évolution a été particulièrement marquée au cours du 20^e siècle. Malgré tout, contrairement à une certaine illusion entretenue par l'évolution rapide de l'école, le problème de l'analphabétisme est loin d'être résorbé et ce, même dans les pays du Nord. Ainsi, les statistiques de l'UNESCO établissent à 4.4% le pourcentage d'adultes analphabètes dans les pays développés. Par ailleurs, les statistiques colligées au tableau 1 montrent des variations importantes entre les pays. Le portrait est également différent dans les pays du tiers monde (tableau 3) mais là aussi, aussi bien la comparaison entre les années que les projections pour l'avenir montrent que l'analphabétisme est en baisse constante et que la progression se fait de plus en plus rapidement. Les comparaisons doivent, par ailleurs, être faites avec beaucoup de prudence dans la mesure où les populations cibles varient d'une étude à l'autre et où les critères ne sont pas toujours clairement établis. Dans certaines études, le critère utilisé est l'analphabétisme total, dans d'autres, l'analphabétisme fonctionnel alors qu'il n'est pas précisé dans plusieurs.

Or, il existe des différences majeures entre l'analphabétisme total et l'analphabétisme fonctionnel. Même le concept d'analphabétisme fonctionnel n'est pas univoque. Dans la mesure d'ailleurs où, comme nous allons le voir, il peut recouvrir des tâches de complexité très variables qui dépassent nettement les habiletés sous-entendues par le concept d'alphabétisation, le terme de littéracie fonctionnelle serait beaucoup plus approprié et permettrait de commencer à marquer ces nuances fondamentales entre les types et les niveaux de littéracie.

Toutefois, l'utilisation du concept de littéracie fonctionnelle ne résout pas totalement le problème si on ne s'entend pas sur la définition et si on n'en comprend pas parfaitement les implications. Ainsi, il faut savoir que la définition adoptée par l'UNESCO est empruntée à Gray et date donc de 1956: «A person is functionally literate when she has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable her to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in her cultural group» (UNESCO).

Or, prise dans son sens littéral, cette définition pose de très sérieux problèmes puisqu'elle lie l'évaluation du niveau de littéracie à la place que l'écrit occupe dans la société à une époque donnée et même au rapport que les individus entretiennent avec l'écrit (Kirsch et Guthrie). Ce qui est fonctionnel dans un pays ne l'est pas nécessairement dans un autre; ce qui est fonctionnel pour un individu ne l'est pas nécessairement

pour l'autre. Savoir lire le plan du métro de la ville de Paris est extrêmement fonctionnel pour le Tunisien qui travaille à Paris mais ne l'est pas du tout pour celui qui vit dans une région rurale de Tunisie. Les différences entre les pays à une même époque, peuvent donc être encore plus marquées que ne l'indiquent les statistiques mais surtout l'impact de ces différences diffère d'une époque à l'autre puisque, comme nous allons le voir, la place de l'écrit et les fonctions qu'il exerce dans la société ont considérablement évolué depuis le début du siècle et particulièrement au cours des deux dernières décennies.

Comme on peut le voir au tableau 1, au siècle dernier, le niveau de littéracie fonctionnel était établi en fonction de la capacité de signer son nom, le niveau de littéracie intermédiaire par la capacité de lire la Bible et le niveau élevé de littéracie par la capacité de lire un livre, niveau auquel n'avait accès qu'une très faible minorité de privilégiés issus des classes sociales supérieures. Soulignons également que les chiffres rapportés n'ont été le plus souvent recueillis qu'auprès de populations d'hommes ce qui signifie sans doute que les hommes avaient davantage accès à la littéracie mais ne signifie probablement pas que les femmes n'avaient aucune maîtrise de la littéracie. L'histoire est pleine d'exemples qui montrent que, au contraire, certaines femmes étaient souvent plus lettrées que les hommes. Toutefois, ce qui pourrait sembler un détail, souligne la valeur sociale que la société a toujours attaché à l'écrit dont la maîtrise a été et est encore un instrument de discrimination sociale.

Le 20^e siècle a marqué des changements majeurs aussi bien du point de vue de la rapidité de l'évolution que de la place grandissante de la littéracie dans toutes les sphères de la société ce qui modifie profondément la nature même de la littéracie qui se traduit dans l'évolution des critères qui sont dorénavant utilisés. Au début du siècle, aux États-Unis, le niveau de base était établi comme correspondant à la 4^e année primaire et les statistiques montrent que 35 à 45% des jeunes de 17-18 ans avaient atteint ce stade (tableau 4); le pourcentage monte à 65% au début de la Seconde Guerre mondiale. À partir des années 1970, moins de 1% d'adultes et entre 1 et 2% de jeunes adultes sont rapportés comme non alphabétisés. Plus récemment, une étude menée par le National Assessment of Educational Progress (N.A.E.P.) auprès de 250,000 jeunes de 17-18 ans entre 1970 et 1985 (Applebee, Langer et Mullis),

établit maintenant à 5 les niveaux de littéracie et montre que 100% des jeunes ont dorénavant atteint le niveau de base, 84% fonctionnent au niveau intermédiaire, c'est-à-dire, à un niveau de secondaire 2 ou de 8e année, 40% au niveau intermédiaire avancé mais par contre, moins de 5% accèdent au niveau supérieur. Une étude similaire (Kirsch et Jungeblut) conduite cette fois auprès de jeunes adultes de 20 à 25 ans montre que moins de 1% sont analphabètes complets, 95% ont accédé au niveau de base, près de 80% au niveau intermédiaire et 61% au niveau intermédiaire avancé (tableau 4).

Tableau 4

Évolution du niveau de littéracie aux États-Unis
entre 1914-1990

Période	Pays	Données	Population	Critères
1914	N.A.E.P.	35-45%	17-18 ans	niveau de base (4e année)
1940		55-65%		niveau de base (4e année)
1970	N.A.E.P.	1-2%	251,000	analphabètes complets
		100%	17 ans	niveau de base (4e année)
		84%		niveau intermédiaire (8e année)
		40%		niveau intermédiaire avancé (12e année)
		5%		niveau supérieur
1986	N.A.E.P.	- de 1%	36,000	analphabètes complets
		94.0%	20-25 ans	niveau de base (4e année)
		79.8%		niveau intermédiaire (8e année)
		61.5%		niveau intermédiaire avancé (12e année)

Des comparaisons entre les groupes sociaux montrent toutefois des différences importantes liées notamment à l'origine ethnique. Ainsi,

dans la population noire, seulement 30% des jeunes atteignent le niveau intermédiaire avancé et près de 20% stagnent au niveau de base; les Latino-Américains ont de meilleures performances mais restent quand même en deçà de la moyenne avec seulement 52% des jeunes qui arrivent au niveau intermédiaire avancé.

Tableau 5

Correspondance entre le niveau de littéracie et
le niveau scolaire des jeunes adultes américaines
en fonction de l'origine ethnique
(N.A.E.P.)
1986

Niveau de littéracie américain	Blancs	Noirs	Latino-	Total
intermédiaire avancé (11e année)	67.6%	31.0%	52.3%	61.5%
intermédiaire (8e année)	85.0%	53.0%	70.9%	79.8%
de base (4e année)	96.2%	82.2%	92.4%	94.0%

Par contre, les critères (tableau 6) sur lesquels sont fondés ces niveaux dépassent nettement les critères de littéracie fonctionnelle, tel que écrire son nom, lire l'écrit dans son environnement ou remplir des formulaires auxquels réfèrent souvent les discours dans les médias et qui sont encore malheureusement les objectifs poursuivis par les programmes d'alphabétisation pour adultes. Ces habiletés de littéracie fonctionnelle constituent maintenant un seuil minimal pour fonctionner dans la vie quotidienne mais surtout, elle ne suffisent plus pour s'insérer dans le marché du travail. C'est cette réalité qui modifie la problématique de l'alphabétisation aujourd'hui et qui oblige à redéfinir le concept pour tenir compte du rehaussement des standards de littéracie qui se sont nettement accrus au cours des deux dernières décennies ainsi qu'on peut le voir en comparant les critères de base de littéracie utilisés dans l'étude du N.A.E.P. de 1986 (tableau 7) avec ceux de 1970.

Tableau 6

Critères de littéracie dans l'étude du
N.A.E.P. de 1970 à 1985
auprès des jeunes de 17 ans

Niveau de base: 100%

- . suivre des directives simples
- . choisir un mot, une phrase, pour décrire une image
- . interpréter des indices écrits simples pour identifier un objet
- . localiser et identifier des faits dans un paragraphe tiré d'un texte informatif, d'une histoire ou d'un fait divers
- . combiner des idées et dégager des inférences à partir d'un paragraphe simple

Niveau intermédiaire: 84%

- . chercher, localiser et organiser des informations trouvées dans un paragraphe relativement long
- . reconnaître un paragraphe lu à voix haute
- . inférer l'idée importante et l'intention de l'auteur d'un texte en littérature, sciences ou sciences sociales.

Niveau intermédiaire avancé: 40%

- . comprendre un texte complexe en littérature ou en sciences
- . analyser, intégrer, évaluer et expliquer un texte sur un sujet peu familier

Niveau supérieur: moins de 5%

- . restructurer et élaborer les idées d'un texte spécialisé et complexe dans des domaines divers comme l'histoire, la littérature, les sciences...
- . inférer les liens non explicitement exprimés entre les idées d'un texte complexe
- . savoir extrapoler certaines idées même si le texte est peu ou mal structuré.

Tableau 7

Critères du niveau de base utilisés dans
l'étude du N.A.E.P. de 1986 auprès
des jeunes adultes de 20-25 ans

Niveau de base: 95%

- . signer leur nom
- . localiser la date d'expiration sur leur permis de conduire
- . localiser l'heure sur un agenda
- . écrire le numéro de téléphone de quelqu'un sur un formulaire
- . écrire le nom d'un emploi qu'ils aimeraient obtenir
- . localiser le nom d'un film qu'ils veulent voir sur un horaire de télévision
- . écrire les renseignements personnels sur un formulaire de demande d'emploi.

La seconde étude qui portait, rappelons-le, sur de jeunes adultes qui avaient été scolarisés une génération plus tôt que les sujets de la première étude, utilise des critères moins élevés que la première ce qui montre la rapidité avec laquelle les standards de littéracie augmentent d'une génération à l'autre.

Une autre des caractéristiques de la crise actuelle est que le problème de l'alphabétisation a maintenant dépassé le cadre de la vie quotidienne pour pénétrer tous les secteurs de la vie sociale et économique ce qui explique les pressions des différents intervenants économiques sur le gouvernement pour ajuster les programmes scolaires.

Grâce à la démocratisation de l'école, l'alphabétisation est devenue un objectif de société et est maintenant considérée un droit incontestable. Toutefois, l'accès à ce droit est encore limité par les inégalités sociales et si le problème apparaît si grave, aujourd'hui, c'est que la maîtrise de l'écrit est devenue une nécessité non seulement pour fonctionner dans la vie quotidienne mais aussi et surtout pour s'intégrer au marché du travail où les exigences de littéracie ne cessent d'augmen-

ter de sorte, qu'aujourd'hui, il n'est pour ainsi dire pas possible de travailler sans un certain niveau de littéracie. Le problème de l'alphabétisation ne se pose donc plus à notre époque dans les mêmes termes qu'il y a à peine une génération. Aujourd'hui la question n'est plus seulement de savoir si on doit ou non alphabétiser tout le monde; ce droit est maintenant reconnu et les programmes d'alphabétisation sont relativement accessibles, à quelques exceptions près. Le problème se pose dorénavant en terme d'égalité d'accès à ces programmes pour toutes les couches de la société quels que soient leur pays d'origine, leur appartenance sociale ou leur origine ethnique. Mais, le problème le plus important est de savoir quel niveau d'alphabétisation ou de littéracie on doit viser pour tout le monde et comment y parvenir. Les critères d'alphabétisation fonctionnelle tels que définis par l'UNESCO ne correspondent plus aux besoins de la société et il apparaît de plus en plus que les méthodes d'enseignement actuellement en vigueur ne répondent plus aux besoins de formation.

FONCTIONS DE LA LITTÉRACIE DANS LA SOCIÉTÉ ACTUELLE

Si le débat sur l'enseignement de la langue se pose aujourd'hui avec plus d'acuité, et s'il touche maintenant les universités, c'est que les sociétés modernes font face à des changements sans précédents qui risquent de creuser encore davantage les écarts entre les pays, les milieux et les individus. Face à l'explosion des moyens de communication et au développement des technologies informatiques, il apparaît de plus en plus évident que l'apprentissage de la langue n'est plus une fin en soi. La langue étant l'instrument d'apprentissage privilégié, la maîtriser devient une condition sine qua non à la réussite dans toutes les sphères d'activités, à tous les niveaux de la société.

Comme l'a démontré Halliday dans sa conférence de clôture du dernier congrès de l'AILA (1990), le rôle du langage s'est graduellement modifié dans les sociétés scolarisées et industrialisées. L'expansion croissante des moyens de communication couplée à l'introduction des technologies informatiques et à la mondialisation des échanges à tous les niveaux de la société ont pour effet que la fonction essentielle de la communication devient de plus en plus l'échange d'informations ce qui suppose de la part des interlocuteurs une maîtrise de plus en plus grande

des processus de traitement de l'information. Les fonctions cognitives ont pris le pas sur les fonctions sociales modifiant ainsi les structures du discours qui tend à devenir abstrait et dépouillé. Par ailleurs, contrairement à ce que l'on craignait, ces moyens de communication n'ont pas remplacé l'écrit. Au contraire, l'écrit étant plus approprié pour les communications à distance et mieux adapté aux fonctions cognitives que l'oral, il occupe une place grandissante dans notre société en même temps qu'il sert des fonctions de plus en plus variées et qu'il s'adapte à des médiums et à des contextes de communication différents. Ainsi, des recherches de plus en plus nombreuses montrent que l'écrit est dorénavant une nécessité pour s'intégrer au marché du travail. Diehl et Mikulecky, et Mikulecky (*Job*) confirment que plus de 90% des emplois aujourd'hui, impliquent des activités de lecture et d'écriture et que les travailleurs consacrent plus de 2 heures par jour de leur temps de travail à lire; même chez les cols bleus, le temps requis de lecture est en moyenne de 1 heure 1/2. La lecture occupe également une place plus importante dans le quotidien en dehors du travail. Contrairement à ce que l'on a cru avec l'avènement des moyens audio-visuels, l'édition est en croissance constante. Les journaux, les revues et les magazines non seulement se multiplient et se diversifient mais ils rejoignent maintenant un nombre de plus en plus grand de lecteurs. Plus de 75% des Américains lisent le journal (Mikulecky, *Adult*).

Les recherches sur la place de l'écrit dans les différents secteurs d'activités confirment, en outre, ce que nous avons déjà vu antérieurement, à savoir que les standards de littéracie ont considérablement évolué depuis le début du siècle. Ainsi, le niveau de difficulté de la majorité des textes que doivent traiter les travailleurs en cours d'emploi a augmenté de façon significative. Mikulecky (*Job*), et Rush, Moe et Storlie montrent qu'il varie entre un niveau de dixième à douzième années. De même, selon une étude menée par le College Board et publiée dans **Reading Today** (Feb./March, 1986; in Mikulecky, *Adult*) le niveau de difficulté des textes dans les journaux et les revues exige également un niveau de lecture de 10e à 12e années. Ces mêmes recherches ont montré que les processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'écrit au travail étaient davantage des processus de haut niveau (résolution de problèmes, compréhension de textes, stratégies métacognitives) que des processus de bas niveau (décodage, connaissances du vocabulaire, connaissances

orthographiques). Autrement dit, alors qu'à la fin du siècle dernier, les exigences minimales s'établissaient en fonction de la capacité de signer son nom, aujourd'hui, un travailleur doit pouvoir lire au moins à un niveau de fin secondaire et il doit pouvoir traiter l'information à des niveaux supérieurs.

Ces résultats ont été établis à partir de données recueillies au cours des années 70, jusqu'au milieu des années 80. Or les années 80 ont été marquées par de nouveaux changements majeurs avec l'explosion des moyens de communication audio-visuels et l'introduction de l'informatique à tous les niveaux d'emploi. On peut se demander dans quelle mesure, les technologies audiovisuelles et informatiques ne sont pas en train d'imposer de nouvelles contraintes sur l'utilisation de l'écrit et par conséquent ne requièrent pas de nouvelles formes de compétences. Comme nous l'avons montré dans une recherche exploratoire (Pierre, *La Téléconférence*), la téléconférence, par exemple, implique le recours à du langage écrit mais dans le contexte d'interactions à la fois proches des situations de communication orale et des situations de communication écrite. Par ailleurs, dépendant de l'utilisation qui en est faite, communication «on-line» ou en différé, interlocuteurs familiers ou non, but de la communication, les contraintes varient et ne sont pas toujours ni prévisibles ni contrôlables par les usagers ce qui ajoute à la situation de communication une variable d'incertitude qui, on peut le supposer, implique à la fois, une capacité plus grande d'adaptation de la part des usagers, une maîtrise plus grande des stratégies de traitement et une plus grande confiance en ses capacités. Par ailleurs, un des effets de l'informatisation et de ces moyens de communication est la plus grande accessibilité de l'information donc une diffusion de plus en plus grande et de plus en plus rapide des connaissances. Un des enjeux majeurs de la société technicisée est la gestion des connaissances qui deviennent des ressources au même titre que les biens matériels étaient des ressources de la société industrialisée (Winograd et Flores).

Apprendre à traiter, à stocker et à retrouver l'information font maintenant partie des compétences de base à acquérir et ces processus sont en grande partie exercés par l'intermédiaire du langage, particulièrement du langage écrit. Par ailleurs, les contraintes propres à ces nouveaux médiums, comme le coût, qui est fonction du temps d'utilisation, ou l'accessibilité du médium, obligent à la recherche de structures

de discours beaucoup plus efficaces. On peut penser à la suite de Halliday que les fonctions nouvelles que l'écrit est appelé à remplir et les contraintes qu'exercent sur son utilisation les conditions nouvelles de la communication jouent à la fois sur la structure des textes produits et sur leur densité sémantique. Ainsi dans une société technicisée, le niveau de littéracie requis dans bon nombre d'emplois supposera d'être capable de traiter des informations écrites de plus en plus denses, dans des structures de textes de plus en plus complexes, à des niveaux de traitement différents, et des conditions de communication de plus en plus variées. Comme l'écrit Mikulecky:

The social context of literacy has changed during a single life span to the point where functional literacy means a level of ability achieved by only an extremely small fraction of the population in 1910. Literacy can no longer remain the province of a tiny privileged elite minority. It has become a necessary part of functioning in most aspects of daily life. (*Adult*)

LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Ces nouveaux enjeux sociaux qui résultent de l'introduction de l'informatique et des moyens de communication dans notre quotidien et dans notre travail exercent des pressions sur les systèmes d'éducation pour redéfinir leurs objectifs de formation. Si l'on ne veut pas retomber dans une vision élitiste de l'éducation comme celle qui dominait jusqu'au début des années 60, et que l'on recommence à voir se développer notamment dans les discours sur la douance ou dans certains discours s'appuyant sur une certaine analyse fonctionnelle pour justifier que tous les jeunes ne peuvent accéder au même niveau de littéracie et qu'en conséquence l'école doit viser des objectifs différents selon les clientèles, il va falloir que l'école développe des méthodes pédagogiques qui donnent à tous les jeunes quelle que soit leur origine sociale, les mêmes chances d'accéder au niveau de littéracie supérieur.

Mais là n'est pas le seul défi auquel l'école est confrontée aujourd'hui, particulièrement dans les milieux urbains. Dans les pays du Nord, les mouvements de populations de plus en plus grands modifient

la composition des clientèles scolaires au point que dans certaines écoles des grandes capitales comme Montréal, Paris, Bruxelles ou Londres il peut arriver que plus de 50% des enfants soient allophones. Ainsi, une autre réalité de l'école d'aujourd'hui est que pour une proportion de plus en plus importante d'enfants, la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle. Un des enjeux importants de l'éducation pour le futur sera sans doute les décisions qui devront être prises par les gouvernements sur la ou les langues d'enseignement. Ce mouvement est déjà amorcé au Québec et au Canada, où des programmes comme les PELO (Programme d'enseignement de la langue d'origine) et les programmes d'immersion ont été mis en place. Mais en ce domaine plus encore que dans d'autres c'est sur la seule base de considérations politiques que les décisions sont prises. Or, après 20 ans d'existence des classes d'immersion, on commence à accumuler suffisamment de données pour se rendre compte des impacts que ces programmes peuvent avoir. Dans une série de recherches minutieusement contrôlées qu'il a menées en Alberta auprès de plusieurs cohortes d'étudiants qui ont fréquenté les classes d'immersion, et qu'il a suivies de l'élémentaire jusqu'à l'université, Stephen Carey (1991) récolte des résultats pas très réjouissants ni pour les anglophones ni pour les francophones. Le meilleur exemple de ces résultats est que, même s'ils sont entièrement scolarisés en français, les élèves aussi bien francophones qu'anglophones réussissent mieux les tests qui leur sont soumis sur les différentes matières lorsque les questions sont formulées en anglais que lorsqu'elles le sont en français. Le plus triste encore, c'est que même si la langue d'enseignement est leur langue seconde, les anglophones réussissent généralement mieux que les francophones qui, eux, sont scolarisés dans leur langue maternelle.

Les facteurs qui peuvent expliquer ces résultats sont nombreux et complexes et cela prendrait plus qu'une conférence pour les interpréter. Toutefois, ils ne surprennent pas les psychologues et les sociologues qui s'intéressent à l'acquisition du langage. Dans toutes ces questions reliées à l'apprentissage de la langue, les responsables politiques sous-estiment la complexité des mécanismes d'acquisition du langage. Les spécialistes du langage savent de plus en plus qu'il faut plus qu'une immersion dans la langue pour maîtriser l'utilisation de la langue dans ses fonctions les plus complexes soit le traitement et l'acquisition de connaissances. L'acquisition du langage est beaucoup plus complexe que ce que les modèles didactiques traditionnels ont trop longtemps fait

croire. Sous l'influence de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale, on comprend mieux aujourd'hui l'importance des processus de traitement du langage, leurs liens avec la construction des connaissances et le rôle fondamental des interactions sociales dans la structuration des composantes langagières.

Dans les pays du Sud, l'enjeu de la planification linguistique est encore plus grand et il est lié à d'autres enjeux politiques comme celui de choisir comme langue d'enseignement entre la langue maternelle qui remplit le plus souvent les fonctions sociales dans l'environnement immédiat mais sert peu aux fonctions cognitives, ou d'une langue seconde, qui exerce surtout les fonctions cognitives et les fonctions sociales dans l'environnement élargi. Le choix sera d'autant plus difficile et portera d'autant plus à conséquence que, dans certains cas, la langue maternelle est très peu développée à l'écrit ou dans d'autres cas, comme dans celui de la langue arabe, les correspondances entre l'oral et l'écrit sont très complexes, sans parler de l'évolution de la langue qui creuse des fossés de communication entre les générations. Actuellement, là aussi, peut-être plus que dans les pays du Nord, les décisions sont prises sur la base de considérations essentiellement politiques ou idéologiques mais très peu scientifiques ou pédagogiques. Pourtant dans ces pays plus qu'ailleurs les enjeux de la littéracie sont vitaux. Avec l'accroissement que connaissent les pays développés, le fait de maintenir ces pays à des niveaux inférieurs de littéracie freine leur accès aux nouvelles technologies et contribue de ce fait à creuser encore davantage le fossé entre le Nord et le Sud.

UNE RÉFORME EN PROFONDEUR

Est-ce que l'objectif de démocratisation de l'éducation que se sont donné les sociétés modernes est utopique ou l'école peut-elle véritablement permettre à tous les jeunes d'accéder aux mêmes connaissances et notamment à une maîtrise suffisante de la langue? Si oui, à quelles conditions?

Comme nous venons de le montrer, la crise de la langue à laquelle nous sommes confrontés depuis quelques années s'explique en partie, certes, par des facteurs sociaux et contextuels. Toutefois, l'école n'est pas étrangère à cette situation. On peut en tout cas dire qu'elle ne

contribue que partiellement au rehaussement du niveau de littéracie d'une société dans la mesure où elle ne permet pas aux élèves qui n'ont que l'école comme contexte d'apprentissage d'atteindre les niveaux les plus élevés de littéracie. Aujourd'hui, l'école ne peut plus se contenter de rejeter le blâme sur le milieu comme il était courant de le faire jusqu'aux années 70 et comme on l'entend encore trop souvent dans la bouche des enseignants qui rejettent la responsabilité de l'échec scolaire sur l'incapacité des enfants à apprendre. L'école n'est pas conçue pour la petite minorité de privilégiés qui de tout temps ont été introduits à la connaissance grâce au support de leur milieu. Le rôle de l'école est de permettre à tous les enfants quelle que soit leur condition, de maîtriser les outils intellectuels qui leur permettront de s'insérer dans la société et de s'y tailler une place à leur mesure.

Les recherches qui ont historiquement porté sur l'efficacité de l'enseignement ont effectivement toujours montré l'influence déterminante du milieu social et plus spécifiquement du milieu familial sur les apprentissages scolaires. À la fin des années 60, la publication du livre controversé de Christopher Jencks (1972), a refroidi quelque peu un des rêves américains de rétablir par l'école l'égalité des chances pour les enfants de milieux défavorisés. Les recherches plus récentes sur l'école et l'enseignement efficaces ont toutefois commencé à réintroduire un discours sur la nécessité de rééquilibrer le rapport entre l'influence du milieu et l'influence de l'école. Dans le domaine de la lecture, différents courants de recherche permettent maintenant d'envisager de développer des approches d'enseignement plus efficaces qui nous permettront de sortir du cycle permanent entre le retour aux apprentissages de base et le retour aux approches globales qui a caractérisé l'histoire de l'enseignement de la lecture. Au cours des années 70, la multiplication des recherches sur la compréhension de textes a contribué à développer une base de données extrêmement riche sur les processus de lecture et sur leur évolution (Pierre, *Réflexions*).

Malheureusement, encore une fois, ces recherches ne sont pour ainsi dire pas connues en français et lorsqu'elle le sont, elles sont mal interprétées. Les enseignants ne possédant pas la formation de base qui leur permettrait de comprendre les fondements des nouvelles approches, ils les rejettent en bloc et reviennent aux approches traditionnelles qui ne nécessitent pas de connaissances expertes et leur donnent un sentiment de

compétence. À preuve cet extrait d'un livre récent d'un pédagogue français dont les écrits sont largement diffusés:

En réalité, les certitudes que nous révèlent ces sciences sont peu nombreuses; ou bien elles corroborent souvent ce que le bon sens et l'expérience des meilleurs maîtres de naguère avaient prouvé; ou bien ces soi-disants découvertes sont elles-mêmes contestées et se réduisent à de simples hypothèses qu'infirmant, peu après d'autres chercheurs dont les théories sont à leur tour réfutées ou déclarées insuffisantes par une nouvelle génération de savants.

[...]

Si je propose un itinéraire pédagogique au jeune instituteur, c'est pour qu'il acquière progressivement, compte-tenu de ses obligations professionnelles, une information sérieuse et une formation qui soit adaptée à ses conditions réelles de travail dans la classe c'est en étudiant d'abord la démarche la plus simple: la méthode syllabique, que les maîtres débutants pourront ensuite, sans trop de difficultés et sans commettre d'erreurs graves qui soient préjudiciables à l'avenir scolaire de leurs élèves, adapter une démarche d'enseignement plus moderne mais aussi plus compliquée. (Toresse)

Ces réflexions sont typiques du phénomène du balancier qui caractérise l'évolution en éducation ou plus exactement qui explique pourquoi on stagne en éducation. Au cours des 20 dernières années, tout un courant en France avait essayé de modifier les pratiques traditionnelles d'enseignement de la lecture en introduisant les données de la recherche sur l'apprentissage de la lecture notamment par le biais des écrits de Frank Smith (1971, 1977, 1983) qui montraient l'importance de centrer l'apprentissage de la lecture sur la recherche du sens et sur les processus de construction de la signification, ce qui a donné lieu à des débats nombreux mais finalement à peu de recherches sérieuses.

Le retour aux méthodes traditionnelles que préconise Bernard Toresse montre à quel point la recherche et la formation des maîtres

posent un problème dans les pays francophones. Son livre montre à quel point les fondements des approches constructivistes en lecture ont été mal diffusés et mal compris. Trop souvent en éducation, on croit qu'il suffit de répandre de nouvelles idées pour qu'elles se traduisent en nouvelles pratiques pédagogiques. Les recherches sur les pratiques d'enseignement sont révélatrices à cet égard. Ainsi, même aux États-Unis où la recherche sur la lecture est très développée, l'observation des pratiques effectives, dans la classe, révèle que les enseignants n'ont pas intégré les nouvelles conceptions de l'apprentissage de la lecture dans leur pratique. Même si au niveau du discours, les enseignants admettent que la compréhension est l'objectif fondamental de l'enseignement de la lecture, deux études bien connues (Durkin, *What*; Mason et Osborn) ont montré que la compréhension n'est pour ainsi dire pas enseignée dans les classes. Mason et Osborn mettent particulièrement en évidence l'incohérence que l'on retrouve très fréquemment chez les enseignants entre les objectifs qu'ils définissent explicitement et leur pratique pédagogique. Même si les enseignants admettent qu'au 2^e cycle du primaire, les enfants maîtrisent les mécanismes de lecture élémentaires, tels la reconnaissance de mots et la compréhension de phrases mais ne maîtrisent pas encore les mécanismes de compréhension de textes, jusqu'en 6^e année, les activités d'enseignement continuent de porter principalement sur les apprentissages de base. Des études sur les manuels scolaires et les cahiers d'exercices (Durkin, *Do*; Durkin, *Teachers*; Anderson et Armbrubster) expliquent en partie cette situation. D'abord, elles révèlent la place prépondérante que ceux-ci prennent dans l'activité d'enseignement. Les élèves consacrent la plus grande partie de leur temps d'apprentissage à compléter des cahiers d'exercices (Osborn, *The Purposes*; Osborn, *Workbooks*). Par ailleurs, le maître planifie son enseignement essentiellement en fonction des manuels scolaires. Or, l'analyse des contenus aussi bien des manuels que des cahiers d'exercices révèle la persistance des croyances et des pratiques traditionnelles et la compréhension superficielle des conceptions nouvelles de la lecture issues de la recherche. Même des publications qui tentent de vulgariser pour les enseignants des connaissances souvent peu accessibles en raison d'un jargon scientifique hermétique, reflètent la persistance des modèles pédagogiques traditionnels faute de comprendre les fondements des nouvelles théories et leurs implications pédagogiques.

Ces problèmes sont encore accrus dans les pays francophones où la recherche est encore peu développée et où les recherches américaines sont peu connues (Pierre, *Réflexions*). Cette situation a un impact direct sur le développement des programmes et la formation des enseignants. Ainsi, faute de lire l'anglais, les formateurs de maîtres n'ont souvent accès qu'à de rares livres de vulgarisation ou à des publications qui bien souvent ne présentent qu'un point de vue partiel et biaisé des problèmes. De même, les débats sur les méthodes d'enseignement sont souvent polarisés autour des écrits d'un seul auteur sur la seule base du fait qu'ils ont été traduits et diffusés en français. On oublie, par exemple, que les livres de Frank Smith, étaient des livres de vulgarisation, même si c'était de la vulgarisation de haut niveau, dont l'objectif était de rendre accessibles les résultats des recherches en psychologie cognitive sur les processus de traitement de l'information et de les adapter à l'enseignement. Une analyse objective des propositions pédagogiques avancées par Smith et reprises par Foucambert (1976), en France, implique donc de comprendre les fondements cognitifs sur lesquels il s'appuie mais surtout de prendre conscience que la recherche a considérablement évolué depuis la publication de ces livres dans leur version originale, quelques années avant les traductions françaises. Or, jamais cette analyse n'est faite; mais pire encore, malgré les efforts de vulgarisation de Smith, ces livres restent inaccessibles à la majorité des enseignants et à bon nombre de formateurs de maîtres faute d'avoir reçu une formation de base en psychologie cognitive. La même analyse pourrait être faite en ce qui concerne les modèles d'apprentissage sous-jacents aux programmes d'enseignement. Nous vérifions régulièrement que le modèle d'apprentissage sur lequel s'appuie le programme de français en vigueur actuellement dans les écoles du Québec est complètement ignoré des enseignants et n'est même pas présenté dans certains programmes de formation des maîtres. Pourtant c'était une des forces de ce programme que de redéfinir les modes d'apprentissage et les relations nécessaires entre modes d'apprentissage et modes d'enseignement (Pagé, Primeau, Vézina). L'ignorance de ces connaissances fondamentales explique pourquoi, quelles que soient les réformes pédagogiques que l'on tente d'implanter, les pratiques d'enseignement continuent de se fonder sur une conception naïve de l'apprentissage, perpétuant ainsi les méthodes pédagogiques traditionnelles.

Ainsi, malgré l'investissement important mis par le ministère de l'Éducation du Québec pour le perfectionnement des enseignants, lors de la dernière réforme pédagogique, les croyances et les pratiques n'ont finalement que peu changé en dépit des apparences. Faute de pouvoir asseoir les concepts et les propositions pédagogiques véhiculées par les nouveaux programmes sur de solides bases théoriques, les enseignants ne font finalement qu'accoler un nouveau vocabulaire sur des pratiques qui restent traditionnelles comme nous le vérifions constamment dans les cours de perfectionnement que nous donnons. Ainsi alors que l'on prétend qu'au Québec, les enseignants ne font plus d'activités de décodage, cela reste pratique courante dans les classes de 1^{re} année. Les seules différences avec les méthodes utilisées durant les années 70, est que les enseignants disent maintenant enseigner des stratégies de lecture et qu'ils y sont moins préparés du fait qu'il ne reçoivent plus de formation en ce sens, ce en quoi Bernard Torresse n'a pas tort. Par ailleurs, dès la 3^e année primaire, bon nombre d'enseignants considèrent qu'ils n'ont plus à enseigner la lecture mais simplement à placer les élèves en situation de lecture pour leur permettre de consolider et d'enrichir les acquis qui devraient avoir été enseignés durant les deux premières années du primaire. S'ils se trouvent face à des enfants qui ne maîtrisent pas encore les mécanismes élémentaires, ils les réfèrent automatiquement aux orthopédagogues, lorsqu'il y en a, considérant que ce n'est plus de leur ressort. On voit ainsi depuis peu, ressurgir des classes d'enfants «problèmes» sous toutes sortes d'étiquettes (problèmes de comportement, problèmes d'adaptation) qui masquent en fait le véritable problème: l'abandon pédagogique et la plupart du temps les causes de cet abandon sont reliées à l'incapacité d'apprendre à lire. Ainsi, dès la 3^e année du primaire, une proportion significative d'enfants est abandonnée par le système en raison de l'incapacité des enseignants de leur fournir le soutien pédagogique dont ils auraient besoin. Aux dires mêmes des titulaires de ces classes, ces enfants sont rarement réintroduits dans le système et dès qu'ils ont l'âge, ils sont envoyés au secondaire dans les classes dites «à profils particuliers» avant de décrocher par eux-mêmes du système scolaire. Ce que l'on avait tenté d'éliminer durant les années 80 en intégrant les enfants en difficulté dans les classes régulières est donc en train de se reproduire, confirmant la tendance du système scolaire à simplifier les situations lorsqu'elles deviennent trop complexes

en homogénéisant les classes et en mettant sur des voies de service les enfants qui ne s'intègrent pas d'eux-mêmes dans le système.

Ainsi donc, aujourd'hui encore, une proportion non négligeable d'enfants n'accèdent pas à des niveaux suffisants de littéracie pour fonctionner dans la société actuelle en raison de problèmes d'enseignement. Ces problèmes sont dus à la fois à l'inadéquation des méthodes d'enseignement et à la faiblesse de la formation des maîtres. Dès les débuts de l'apprentissage, les méthodes utilisées déterminent les niveaux de littéracie qui pourront être atteints. À une époque où l'objectif était d'amener tout le monde à savoir signer son nom, les méthodes alphabétiques suffisaient, mais à notre époque où les critères de littéracie supposent la capacité de traiter des textes dans des domaines de plus en plus complexes, les méthodes même fonctionnelles, comme celles qui sont actuellement en vigueur dans plusieurs pays, ne permettent plus d'atteindre les objectifs. Ainsi, si l'on établit une correspondance entre les niveaux de littéracie et les niveaux de scolarité, il apparaît que le niveau de scolarité qui était pris traditionnellement comme indicateur du niveau de littéracie n'est plus une mesure fiable. À titre d'exemple, une recherche menée à Chicago (Kirsch et Guthrie), a montré que le niveau de littéracie moyen d'élèves de 8e année pouvait varier entre un niveau de 4e année primaire et un niveau de 10e année; évidemment ces différences étaient fortement liées au milieu socio-économique. Autrement dit, l'école n'est plus le seul facteur responsable de l'acquisition de la littéracie ou, dit en d'autres termes, l'école n'atteint pas son objectif de démocratisation de l'enseignement puisqu'elle ne permet pas à tous les jeunes, quel que soit leur niveau socio-économique ou leur origine ethnique, d'acquérir une maîtrise équivalente de la langue écrite compte tenu des nouveaux besoins de la société. Seule une faible proportion de jeunes qui terminent le secondaire maîtrisent la langue au niveau requis pour accéder à des études supérieures de niveau collégial et universitaire et ceci semble être le cas partout. En fait, si l'on tient compte qu'environ 10% des jeunes accèdent au niveau universitaire et que l'on estime, sur la base des chiffres recueillis aux États-Unis, à 5% le pourcentage de ceux qui maîtrisent la langue au niveau supérieur, on comprend que le problème se répercute maintenant au niveau universitaire.

On ne peut évidemment tenir les enseignants pour seuls responsables de cette situation qui s'explique en bonne partie par les

lacunes de la formation des maîtres. Au Québec, alors que les enseignants du primaire admettent consacrer entre 60 et 80% de leur temps à l'enseignement de la lecture, ce qui correspond aux normes établies par le ministère de l'Éducation, il est possible d'obtenir un brevet d'enseignement après un baccalauréat universitaire sans avoir suivi de cours sur la didactique de la lecture, puisque ces cours ne sont pas obligatoires. Quand à la formation de deuxième et de troisième cycles et à la recherche elles sont pratiquement inexistantes, ce qui contribue à perpétuer la méconnaissance des fondements de la didactique de la lecture, à maintenir l'incompréhension qui existe de la dialectique entre théorie et pratique pédagogique, causes de cet éternel mouvement du balancier qui s'amorce à nouveau vers le retour aux apprentissages de base. Les enseignants qui ne sont pas préparés à intégrer les nouvelles idées et qui sont écrasés sous le poids de responsabilités professionnelles de plus en plus lourdes se ferment aux idées nouvelles comme ils viennent encore de le manifester en rejetant en bloc les nouvelles propositions de réformes du ministère de l'Éducation. Par ailleurs, ceux qui tentent d'influencer les pratiques en diffusant de nouvelles idées, n'intègrent que très rarement dans leurs démarches la prise en compte des conditions qui déterminent la pratique pédagogique et laissent aux enseignants toute la responsabilité de trouver les moyens de traduire les idées théoriques en pratiques pédagogiques significatives (Pierre, *Réflexions*). Le malentendu est total et quelles que soient les nouvelles pratiques, elles sont rejetées en bloc par les enseignants ou tout simplement assimilées aux «bonnes vieilles méthodes dont on perpétue les croyances d'efficacité sur la seule base du bon sens pédagogique,» comme en témoigne Bernard Toresse. Ce mécanisme d'assimilation des idées nouvelles aux croyances antérieures est finalement un mécanisme de résistance encore plus pernicieux que l'opposition explicite puisqu'il masque la réalité et permet de continuer à croire que le système d'éducation évolue dans le sens souhaité. Il est évident qu'il évolue mais certainement pas autant qu'on voudrait bien le croire et pas toujours dans le sens qu'on voudrait bien le croire.

L'urgence d'une réforme en profondeur s'impose certainement si l'on veut remédier à la situation et aucune solution à l'analphabétisme ne pourra être trouvée sans une telle réforme. Toutes autres solutions telles que les programmes d'alphabétisation pour adultes, les cours de

récupération mis sur pied aux niveaux collégial et universitaire et même sur le marché du travail ne peuvent être considérées que comme des cataplasmes ou des solutions de compromis. Le rehaussement du niveau général de littéracie passe par une transformation en profondeur des programmes de formation des maîtres, par le développement de la recherche et de la formation spécialisée en didactique de la langue qui seuls permettront la formation de véritables spécialistes, ce qui devrait conduire à une conceptualisation véritable de la formation des enseignants et les rendre enfin responsables des gestes pédagogiques qu'ils posent.

CONCLUSION

L'école peut-elle atteindre les objectifs qui lui sont demandés de rehausser le niveau général de littéracie et de permettre à tous les enfants d'accéder à des niveaux suffisants pour s'intégrer sur le marché du travail? Oui, les connaissances scientifiques aussi bien dans le domaine des sciences de l'éducation que dans les domaines connexes à l'éducation, et particulièrement dans le domaine des sciences du langage ont considérablement évolué au cours des 20 dernières années. Par ailleurs, si, comme nous l'avons montré plus tôt, les standards de littéracie ont augmenté considérablement au cours des dernières décennies, les enfants d'aujourd'hui naissent avec l'écrit et apprennent de plus en plus tôt. Les recherches sur les débuts de l'apprentissage de la lecture montrent que les enfants possèdent déjà nombre de connaissances sur l'écrit bien avant leur admission à l'école, certains apprennent même à lire par eux-mêmes (Giasson, Baillargeon, Pierre, Thériault). Évidemment, là encore le milieu social et familial joue un rôle déterminant. Mais il est temps que l'école prenne conscience de cette nouvelle réalité et adapte son enseignement. Les enfants qui arrivent à l'école aujourd'hui sont différents des générations précédentes car ils sont aussi nés avec la télévision. La maison ne trace plus les limites de leur expérience. Ils disposent déjà d'un ensemble de connaissances sur le monde et sur l'écrit, connaissances sur lesquelles les enseignants peuvent tabler. Le débat des méthodes tel qu'il se perpétue depuis plus de 20 ans est anachronique. Il est évident que l'apprentissage de la lecture implique la maîtrise des connaissances de base que sont les mécanismes de décodage. Mais ce ne sont là ni les seules connaissances, ni les connaissances

premières que les enfants acquièrent. Dès leur plus jeune âge, bien avant leur admission à l'école, les enfants s'intéressent à l'écrit d'abord pour les fonctions qu'il exerce et les significations qu'il véhicule. Ce n'est que dans la mesure où ils ont intégré ces deux dimensions de l'écrit, la dimension fonctionnelle et la dimension sémantique, qu'ils découvrent que l'écrit est un code dont ils doivent apprendre les règles s'ils veulent se l'approprier et pouvoir lire par eux-mêmes des mots nouveaux puis des phrases et des textes de plus en plus complexes qui les ouvriront sans cesse sur de nouvelles connaissances. C'est en ce sens que l'on peut dire que la compréhension est le moteur de l'apprentissage de la lecture dès les débuts de l'apprentissage jusqu'à la maîtrise des mécanismes de haut niveau que suppose la compréhension de différents types de textes sur des connaissances complexes non familières. C'est en ce sens également que l'on prend conscience que l'apprentissage de la lecture, tout comme l'apprentissage de l'écriture d'ailleurs, ne s'arrête certainement pas en 3^e année pas plus qu'il n'est le seul fait de l'école primaire comme on commence à s'en rendre compte. À chaque étape de la scolarité, des mécanismes de lecture différents sont sollicités que seuls certains enfants aujourd'hui semblent s'approprier sans doute à cause du support du milieu familial ou de capacités intellectuelles supérieures. Des recherches de plus en plus nombreuses auprès de ces enfants ou auprès de lecteurs experts, ont permis d'identifier certaines stratégies de lecture qu'acquerraient ces lecteurs experts et qui pourraient être enseignées à tous les enfants (Losier et Pierre). Ces recherches constituent une des bases des approches cognitives d'enseignement. Toutefois, ce que l'on oublie souvent lorsque l'on traduit ces stratégies pour l'enseignement en classe, ce sont les facteurs qui ont contribué à ce que ces lecteurs développent ces stratégies. Ces facteurs sont à la fois sociaux, affectifs et cognitifs. L'expertise en lecture ne peut se développer que dans un contexte où l'écrit occupe une place importante, est valorisé et est vu comme un moyen de développement personnel et social et comme un instrument d'ouverture sur le monde; mais le contexte ne suffit pas, il faut aussi que les adultes qui encadrent l'enfant, dès la période d'éveil à l'écrit qui peut se situer aussi jeune que de 18 mois à 2 ans, le soutiennent dans son apprentissage et l'amènent non seulement à acquérir les habiletés de base reliées à l'écrit mais surtout lui permettent d'intérioriser des valeurs et des attitudes positives par rapport à l'écrit qui définiront le rapport que l'enfant entretiendra avec l'écrit tout au long de sa vie et lui permettront

de s'approprier à toutes nouvelles situations de lecture. L'école a traditionnellement négligé ces dimensions de l'apprentissage tout comme elle a négligé les conditions d'enseignement qui déterminent non seulement, comme nous l'avons dit plus tôt, la volonté des enseignants de modifier leurs pratiques mais aussi la possibilité d'appliquer de nouvelles approches.

Si l'école a contribué au rehaussement du niveau général de littéracie, le défi auquel elle doit maintenant faire face est d'atteindre son objectif d'égalité des chances pour tous dans un contexte social et scolaire de plus en plus complexe et en visant des objectifs de plus en plus élevés. L'école d'aujourd'hui doit prendre un virage radical si elle veut pouvoir répondre aux exigences de la société de l'an 2000 et cela ne pourra se faire sans une réforme en profondeur des objectifs de formation, des programmes d'enseignement et surtout de la formation des maîtres sur lesquels reposent toutes perspectives de changement.