

Pour un alphabétisme critique

par

François Lentz

Bureau de l'éducation française (Manitoba)

L'alphabétisme est, à nouveau, à l'ordre du jour*. Les deux chiffres suivants qui ne concernent que le Canada en attestent l'ampleur et signalent l'urgence avec laquelle il faut s'attaquer à ce que d'aucuns considèrent un véritable fléau social: 8% de la population adulte est fondamentalement analphabète (c'est-à-dire pouvant à peine lire ou écrire); 16% du même bassin de population est fonctionnellement analphabète: leurs habiletés de lecture et d'écriture ne sont pas suffisantes pour leur permettre de fonctionner adéquatement dans les situations de la vie courante. Quant au coût social et monétaire de cette situation, de nombreuses voix s'élèvent pour faire remarquer qu'il est considérable.

De nombreuses voix s'élèvent également pour affirmer que le problème de l'alphabétisme doit être attaqué, massivement et systématiquement, en amont, c'est-à-dire durant les années de scolarisation. Les enjeux en effet n'échappent à personne: à court et à moyen terme, résorption du coût social et monétaire ci-dessus mentionné, à plus long terme, capacité d'une société à être en mesure de compter sur toutes ses forces et, plus fondamentalement, droit de la personne à pouvoir jouir de cette liberté d'accès à l'information et de participation à la communauté culturelle et professionnelle.

On se propose, dans les quelques lignes qui suivent, de mettre l'accent sur un volet de la problématique de l'alphabétisme qui, pour être second dans la mesure où il présuppose l'habileté de déchiffrer le sens des signes sur la page qui fait l'objet d'une lecture,

*Le présent article s'inscrit dans un contexte socio-politique qui illustre ce constat: le gouvernement manitobain a mis sur pied, durant l'hiver 1988-1989, une Commission d'enquête sur l'alphabétisme. Ce texte constitue la version légèrement remaniée d'une présentation faite à la dite commission.

n'en revêt pas moins une importance capitale puisqu'il porte sur l'habileté à s'approprier, d'une manière critique, les discours. Cet alphabétisme de second niveau pourrait être qualifié, à défaut d'une terminologie plus adéquate, d'alphabétisme critique.

Quelques brèves considérations générales sur l'écrit dans notre société

Constat banal: au XX^e siècle, la lecture et l'écriture apparaissent comme des "conduites nécessaires" (Bourgain, 1977, p. 57). Il est en effet difficile d'imaginer le fonctionnement de notre société sans écrit comme on conçoit mal comment s'organiserait notre existence sans que nous n'ayons jamais à lire ou à écrire.

L'écrit est abondant, si ce n'est prolifique, ses formes variées, sa distribution géographique vaste. Il nous interpelle à tout moment [...] Bon nombre de ses objets, du moins les plus fréquents d'entre eux, sont abordables d'un point de vue économique à tous les revenus [...]. Enfin, tout ce qui est dicible paraît a priori scriptible: tout ce qui est écrit semble "lisible" pour n'importe quel alphabète. Bref, l'écrit donne l'impression d'être un ensemble d'objets banals, apparemment disponibles et partageables par l'ensemble d'une population scolarisée (Bourgain, 1977, p. 57).

Et pourtant...

Par ailleurs, si "l'écriture et la lecture apparaissent toujours à l'individu comme un acte personnel qui l'engage et n'engage que lui" (Bourgain, 1977, p. 57), l'écrit se voit largement investi de fonctions sociales: pour n'en citer que quelques-unes, mentionnons seulement que l'écrit:

- catalogue les individus (registre d'état civil, papiers d'identité divers, diplômes, etc.),
- délimite les droits et les devoirs des citoyens (conventions collectives, code civil, lois diverses, etc.), prescrit des conduites (code de la route, texte déontologique, etc.), fixe des sanctions (code pénal) et les notifie (procès-verbal),
- circonscrit la place de l'individu dans la société, en particulier son rôle dans la vie économique du pays (contrat de travail, feuille de paie),
- constitue une des voies de la revendication (tracts, etc.),
- canalise les relations de l'individu avec les administrations, relations pour lesquelles il est parfois un passage obligé,

- participe aux échanges économiques inter-individuels et collectifs (billets de banque, chèques, factures, contrats commerciaux),
- règle le fonctionnement de toutes sortes d'associations (elles ont obligation de déposer leurs statuts) et leurs éventuelles relations,
- ordonne la vie politique nationale (textes constitutionnels) et internationale (la paix, ça se signe),
- prescrit et organise nos éventuelles croyances (Évangiles, missel, encycliques).

Le rôle de l'écrit ne se limite pas pour autant aux seuls aspects institutionnels de la vie sociale. Il a aussi pour but d'assurer une grande partie de la communication de masse (journaux, publicités) et des échanges diffus (petites annonces, graffiti). En outre, il classe les choses (étiquettes), en définit l'emploi (recettes culinaires) et quadrille l'espace-temps (cartes, panneaux, calendriers). Enfin, il consigne l'évolution des connaissances et des techniques (traités scientifiques, brevets d'invention), sert leur transmission (manuels scolaires, revues spécialisées ou de vulgarisation) et procède à une capitalisation des matériaux de base de la culture de notre société (ouvrages philosophiques et scientifiques, encyclopédies, dictionnaires) (Bourgain, 1977, p. 65).

L'écrit fait également, et non moins largement, l'objet de représentations, de nature idéologique essentiellement. Disons sommairement que, à la différence de l'oral, l'écrit jouit d'un prestige incontestable: savoir parler peut en effet être perçu – et vécu – comme un don naturel alors que savoir écrire l'est comme le fruit d'un apprentissage difficile donc valorisant. Par ailleurs l'écrit est valorisé au point que, dans bien des cas, il sert de modèle à toute production langagière et que sa maîtrise donne accès au savoir, donc au pouvoir.

L'écrit et l'école: quelques brèves considérations générales

L'acte inaugural de la scolarisation est, significativement, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On entre dans l'école [...] par une initiation radicale du succès de laquelle dépend toute la suite du parcours. [...] Apprendre à lire, c'est bouleverser son rapport à soi et au monde en transformant son rapport au langage. Pris jusque là dans l'immédiateté de la langue maternelle, l'enfant, tout à coup, se trouve confronté à

l'extériorité sociale de la langue. La langue qu'il parle, littéralement incorporée à lui, celle au travers de laquelle il agit sur le monde et sur lui-même, voilà qu'elle est [...] disposée [...] dans un espace, matérialisé devant lui, noir sur blanc (Halté et Petitjean, 1979, p. 5).

Écouter et parler s'apprennent naturellement dans le milieu familial; il n'en va pas de même pour lire et écrire, qui font l'objet d'un apprentissage tout à fait spécifique, dans un milieu tout à fait différent. Alors que l'enfant apprend sa langue naturellement, c'est un codage de celle-ci que l'école lui enseigne.

La contrepartie de cet apprentissage (qui n'est pas facile, il faut le reconnaître) est immense: c'est l'accès au savoir, "c'est la possibilité d'une autonomisation féconde puisque le relais matériel d'une autre voix n'est plus nécessaire" (Halté et Petitjean, 1979, p. 6). À l'école, un très grand nombre d'activités, dans toutes les disciplines, partent de la lecture et y ramènent (à l'école en effet, on apprend à lire et on lit pour apprendre); la lecture est le support privilégié de toute acquisition de connaissances. Le rôle exorbitant de la lecture à l'école se comprend par là: dans notre société, l'analphabétisme est synonyme d'exclusion de la communauté culturelle et professionnelle.

Enfin – *last but certainly not least* – "l'hégémonie du scriptural dans l'école est un facteur déterminant de l'échec scolaire" (Halté et Petitjean, 1980, p. 11):

l'école est [en effet] le lieu social unique où s'enseigne l'écriture: celle-ci devient le définissant privilégié de l'école au point que le refus de l'écrit peut être emporté par le refus de l'école et vice-versa. [...] L'école est si résolument scripto-centrée que l'acquisition des techniques de lecture et d'écriture y apparaît comme la condition sine qua non de l'accès aux autres disciplines (Halté et Petitjean, 1980, p. 12).

Il convient en outre de s'interroger, fût-ce très brièvement, sur les modalités du travail pédagogique de l'écrit, à l'intérieur même de l'école. Il semble désormais raisonnable de questionner le rôle de l'enseignement transmissif traditionnel sous l'angle d'un apprentissage réel: en ce qui concerne l'enseignement du français par exemple, la liste serait longue des situations artificielles où sont placés les élèves, où leur parole – en particulier à l'écrit – n'a aucun pouvoir, où le "scripteur recherche désespérément un récepteur" (Aubin, 1987, p. 37). Et pourtant il y a place, nécessairement, pour des projets débouchant sur des produits, où lecture et

écriture sont convoquées dans leur véritable fonction communicative: on ne lit plus ni n'écrit plus pour montrer que l'on sait le faire mais parce que c'est indispensable à une tâche, parce que cela débouche sur un faire, social (Doche et Lentz, 1985).

Signalons enfin une dernière fonction de l'écrit pour laquelle l'école pourrait jouer un bien plus grand rôle: l'écrit en tant qu'outil de développement de la pensée, où ce n'est plus la communication avec autrui qui prime mais celle avec soi-même, "ou l'écrit poursuit un but heuristique" (Valiquette, 1984, p. 84): "en mettant une distance entre le scripteur et ses productions, l'écrit objective le discours et en donne une perception renouvelée qui permet à ce dernier de réexaminer sa pensée" (Pelchat, 1983, p. 8). Le scripteur peut ainsi profiter de cette mise à distance pour soumettre sa propre production au processus de la révision, de l'amélioration. "L'écriture permet d'accroître l'activité critique" (Pelchat, 1983, p. 8) dans la mesure où elle fait fonction de "révélateur de nos idées, de leur articulation, de leur pertinence" (Pelchat, 1983, p. 8).

Pour une appropriation critique du discours

L'école, de plus en plus, s'ouvre aux textes et, plus largement, aux discours (entendus comme des formes particulières de l'usage de la langue) non littéraires; cette ouverture fait sans doute écho à une autre, plus englobante: celle de l'école sur la société sur laquelle elle est en prise.

La classe de français particulièrement est le lieu privilégié de cette ouverture à une vaste gamme de discours, dans l'optique d'une diversification des pratiques de lecture proposées aux élèves:

l'enseignement du français, c'est aussi l'enseignement de la langue et [...] l'enseignement de la langue, c'est l'exploration des textes et des discours où se parle/s'écrit de nos jours, comme dans le passé, le français (Peytard et Porcher, 1975, p. 4).

Cette ouverture aux discours non littéraires n'est pas sans enjeux: l'étude de ces discours ne peut être en effet coupée de leurs fonctions pragmatiques ou, pour dire les choses autrement, de leurs intentions et de leurs effets. Cette nécessité se double de deux autres, qui en sont le prolongement:

- une information des enseignants - de français particulièrement mais aussi ceux des autres disciplines si l'on veut bien admettre que tout enseignant est aussi un enseignant de langue dans la mesure où la langue est, au-delà du cloisonnement des matières, un outil d'enseignement et d'apprentissage - aux analyses des discours;
- le travail sur les discours réintroduit la dimension socio-politique des pratiques discursives et, conséquemment, permet un arrêt sur le fonctionnement (ex.: la démarche argumentative d'un discours à caractère argumentatif, la logique du discours analytique), leurs fonctions (ex.: informer, inciter à agir, exprimer un point de vue, convaincre) et les effets de sens produits. Il s'agit donc de rendre lisibles, pour les élèves, ces fonctionnements et ces fonctions et de leur permettre de mettre en place une appropriation critique du sens. Pour ce faire, une analyse minutieuse du discours, la prise en compte de ses caractéristiques discursives dans l'élaboration des stratégies pédagogiques semblent pour l'enseignant les voies les plus appropriées pour instrumenter les apprenants à mettre en place une distance critique vis-à-vis des discours auxquels ils sont exposés et, à plus ou moins long terme, à devenir des récepteurs de discours, actifs, critiques, autonomes.

On trouvera ci-après, en annexe, un exemple d'une démarche pédagogique qui, par le biais d'une analyse du fonctionnement d'un discours, en fait apparaître la véritable fonction communicative. Démontrer la rhétorique des discours pour mieux se les approprier, voilà ce qui est, fondamentalement, en jeu.

Ce faisant, on n'aura rien fait d'autre que d'illustrer le constat, aux apparences faussement banales, que lire, c'est comprendre, c'est-à-dire (re)construire du sens ...

Cette perspective s'inscrit en outre sur une toile de fond plus large, qui convoque, une nouvelle fois, le rôle de l'école: nous sommes aux portes de la société de l'information; les connaissances qui sont à notre disposition doublent tous les six ans si bien qu'il est sans doute illusoire, voire utopique, de vouloir continuer à tout prix à mettre l'accent exclusif sur le contenu et la transmission des connaissances; n'est-il pas plus pertinent, voire plus rentable, d'encourager le développement d'une pensée critique qui permettrait, entre autres, de localiser et de gérer cette masse d'information, d'en évaluer la pertinence, la fiabilité, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, etc. (Létourneau, 1988; Caissy, 1986) Autant d'habiletés qui présupposent, pour leur exercice, cette distance critique.

Annexe

On se propose d'illustrer ici une démarche pédagogique qui, par le biais d'une manipulation (qui prend ici la forme d'une réécriture du texte) reposant sur une analyse du fonctionnement du discours, en fait apparaître la véritable fonction communicative. Soit donc la publicité jointe ci-après, extraite de l'hebdomadaire *La Liberté* (jeudi 19 février 1981) et reproduite ici avec autorisation.

**Bonne fête, Canadien Pacifique!
De la part de "l'autre chemin de fer".**

Aujourd'hui, c'est le centième anniversaire de l'entreprise que nous, du CN, appelons communément "nos concurrents".

Cela ne nous empêche pas d'enterrer la hache de guerre pour un moment, le temps de dire "Félicitations, Canadien Pacifique!" Non seulement pour avoir franchi le cap prestigieux des cent ans, mais aussi pour avoir tant contribué à l'essor du Canada. Depuis un siècle, vous avez inscrit dans les annales ferroviaires du continent l'un de ses plus brillants chapitres.

N'était-ce des chemins de fer, on pourrait dire que le Canada n'existerait pas sous sa forme actuelle. Et au cours des cent prochaines années, on peut aussi affirmer que son essor continuera de reposer dans une large mesure sur la qualité de ses réseaux de transport.

Encore une fois, félicitations, vieux collègue. Continuez! L'avenir s'annonce plein de promesses.

CN

La première phase du travail sur cette publicité porte sur les éléments de la situation de communication présente: qui s'adresse à qui? pour faire quoi?

Les étudiants pourraient relever les expressions qui désignent chacun des trois éléments de la situation, dans leur ordre d'apparition dans le texte:

QUI	À QUI	faire QUOI
«l'autre chemin de fer»	Canadien Pacifique	Bonne fête
nous, du CN, appelons	l'entreprise	le centième anniversaire
nos (concurrents)	nos concurrents	Félicitations
nous	Canadien Pacifique	le cap prestigieux des cent ans
CN (le sigle en bas à droite)	vous avez...	depuis un siècle
	vieux collègue	encore une fois, félicitations
	continuez	

Il serait utile de proposer aux étudiants de commenter la place dans le texte des diverses expressions qui désignent en particulier le destinataire du message (Canadien Pacifique en l'occurrence) – ces expressions ne sont pas interchangeables dans le corps du texte ne serait-ce que parce que, là où elles sont placées, elles sont la trace du déroulement d'une argumentation – et le sens que chacune de ses expressions mobilise ("concurrents" traduit un rapport d'opposition avec l'émetteur; "vieux collègue" une relation de complicité; "entreprise" dénote simplement, de manière neutre, le destinataire).

La deuxième phase du travail se propose de démonter la rhétorique du discours.

On propose aux étudiants de remplacer toutes les expressions qui désignent CN par toutes celles qui désignent Canadien Pacifique et réciproquement, et de réécrire la publicité. On constate alors que la publicité "marche" encore, seul l'émetteur a changé. Conclusion: au-delà de ce que les mots disent, au-delà d'un artifice de construction, c'est le CN qui se souhaite "bonne fête" à lui-même!

Si l'on est en mesure par ailleurs de savoir (puisque cette information n'est pas livrée par le texte) que le CN, au moment où cette publicité a été produite, n'avait pas encore cent ans, la véritable fonction communicative de cette publicité peut alors être décryptée d'autant plus.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBIN, Denis (1987) "L'écrit au secondaire, éternel sujet de polémique", *Québec français*, n° 68, p. 36-40.
- BOURGAIN, D. (1977) "Fonctions et représentations de l'écrit", *Études de linguistique appliquée*, n° 28, p. 57-77.
- CAISSY, Gail (1986) "Developing curriculum for the information age. How must education change to meet future needs?", *Éducation Canada*, vol. 26, n° 2, p. 21-25.
- DOCHE, Lefco et LENTZ, François (1985) "Écrire en classe une revue pour la jeunesse", *Québec français*, n° 58, p. 66-68.
- HALTÉ, J.-F. et PETITJEAN, A. (1979) "Lectures suivies/écritures à suivre", *Pratiques*, n° 22/23, p. 5-14.
- ____ (1980) "Écrits, écriture, école et société", *Pratiques*, n° 26, p. 3-23.
- LÉTOURNEAU, Léo (1988) "L'enseignement en l'an 2000", *Éducation Canada*, vol. 28, n° 1, p. 42-49.
- PELCHAT, Roland (1983) "L'écrit n'est-il qu'une représentation de l'oral?", *Vie pédagogique*, n° 22, p. 7-9.
- PEYTARD, Jean et PORCHER, Louis (1975) "Pour un enseignement du non-littéraire", *Langue française*, n° 28, p. 3-5.
- VALIQUETTE, J. (1984) "L'apprentissage et la maîtrise du français écrit dans les écoles du Québec", *L'éducation et le français au Québec*, Actes du Congrès "Langue et Société du Québec", tome IV, Éditeur officiel du Québec, p. 84.