

Illettrisme et exclusion

Philippe MEIRIEU
Professeur des universités
Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon

Plutôt que de rappeler, une fois de plus, le pourcentage des chômeurs chez les illettrés, plutôt que de répéter un certain nombre de statistiques bien connues qui montrent la corrélation étroite entre l'exclusion sociale et l'absence de maîtrise de la langue écrite, j'ai choisi d'entrer dans la question de l'illettrisme à travers une approche résolument pédagogique et d'interroger, sous cet angle, les rapports de l'illettrisme et de l'exclusion.

En 1995, le GPLI définissait ainsi l'illettrisme : “ *L'illettrisme concerne les adolescents de plus de 16 ans et les adultes qui ont bénéficié d'une formation ou d'une scolarité, et pour qui le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni facile, ni spontané, pour qui l'écrit n'est pas un moyen privilégié d'expression et de communication et qui risquent donc d'être fragilisés sur le plan professionnel, voire exclus de nombre d'échanges culturels et menacés de marginalisation progressive* ”. Dans cette définition, un rapport de causalité est très clairement établi entre l'illettrisme et l'exclusion. L'on y affirme que l'illettrisme est une des causes de l'exclusion. Le fait d'être en difficulté dans le maniement de la langue écrite et éventuellement orale - puisque l'on parle ici de communication au sens large - fragilise l'individu et risque de l'entraîner à la marge des circuits sociaux...

Personne, évidemment, ne peut nier un tel constat. Il est clair que le fait de ne pas maîtriser la lecture courante, d'avoir des difficultés pour manipuler un appareil délivrant des tickets de métro ou, simplement, de ne pas pouvoir consulter facilement un annuaire ou décrypter une petite annonce, tout cela est générateur de difficultés d'intégration qui se répercutent, pour l'individu, dans toute sa vie quotidienne et qui, bien évidemment, atteignent son identité sociale.

Mais il me paraît important de souligner que le rapport entre l'illettrisme et l'exclusion ne peut pas être conçu d'une manière linéaire, en considérant simplement que “ *l'illettrisme génère l'exclusion* ”. Il me semble que d'autres hypothèses doivent être envisagées. Par exemple, il ne faut pas exclure l'hypothèse, qui me paraît très intéressante, selon laquelle *l'exclusion engendre aussi l'illettrisme*. Je voudrais explorer cette hypothèse avec vous et essayer d'en tirer un certain nombre de conséquences pédagogiques.

Que signifie aujourd'hui être exclu dans notre société ? Je ne vais pas, bien évidemment, rentrer dans des définitions académiques. Globalement, pour ceux et

celles que je rencontre, être exclu, c'est être dans une situation matérielle difficile - nous avons évoqué les problèmes d'emploi, de logement, de santé - mais cela consiste également à intérioriser cette situation pour devenir progressivement incapable de se mobiliser sur un projet ou sur un apprentissage, incapable d'engager une dynamique personnelle et professionnelle positive. Il convient de rappeler ici cette banalité : à condition socio-éducative, socioculturelle et socio-économique égale, certains " s'en sortent " un peu mieux, et d'autres ne s'en sortent pas ou s'en sortent moins bien. Il n'y a donc pas de causalité absolue, de linéarité mécanique, entre les conditions matérielles et l'intégration sociale. Cela ne veut pas dire, pour autant, que les conditions socio-matérielles ne comptent pas... mais seulement qu'elles ne sont pas les seules qu'il nous faut prendre en compte : il existe des résistances à l'intégration dont ne peut pas rendre compte la seule approche " matérialiste ".

Il y a, en effet, parmi ceux que l'on nomme " les exclus ", des hommes et des femmes, des jeunes et des moins jeunes pour lesquels l'enfermement dans une image négative d'eux-mêmes disqualifie *a priori* toute possibilité d'apprendre, en particulier d'apprendre à entrer dans le langage écrit. Nous sommes confrontés, avec eux, à une aporie que Platon pointait déjà, au tout début de la République, lorsqu'il se demandait : " Comment faire entendre raison à quelqu'un qui n'a pas choisi la raison ? ". Ce qui peut se traduire, pour les publics qui nous occupent aujourd'hui, par la question : " Comment peut-on apprendre à entrer dans le langage écrit à quelqu'un qui dénie, d'entrée de jeu, ses propres capacités d'apprendre, qui vit l'objet linguistique comme le fragilisant *a priori*, qui l'écarte de ses propres préoccupations et qui a tellement intégré une image négative de lui-même qu'il va finir par transformer sa fragilité en agression à l'égard même des formations et des aides qui peuvent lui être dispensées ? " Je constate cette difficulté quand des personnes ont une image tellement négative d'elles-mêmes et une image tellement survalorisée de l'écrit que la rencontre en formation renvoie malheureusement l'écrit dans l'inaccessible et renforce la personne dans sa démobilisation à l'égard de son apprentissage... Et c'est à partir de ces constatations que chacun a pu faire que je voudrais vous présenter maintenant deux brèves séries de remarques.

La justification sociale du lire ne suffit pas à en faire entendre l'importance.

La première série de remarque concerne le problème de l'exclusion et, au sein de l'exclusion, la place de l'écrit dans l'univers symbolique d'un individu en situation d'exclusion. Je rappellerai, à cet égard, un certain nombre d'évidences sur lesquelles, me semble-t-il, l'on insiste pas assez.

Pour accepter d'entrer dans le langage écrit, il faut, certes, en connaître l'utilité mais, surtout, la portée et la signification. Un détour à la fois théorique et pratique me permettra de préciser ce point. Il y a près de quarante ans, en revenant

d'Amérique du Sud, Claude Lévi-Strauss note le comportement étrange d'un certain nombre de ceux que l'on appelle les " primitifs ". En effet, ces " sauvages " passent à côté de baies extrêmement nourrissantes qui leur seraient particulièrement utiles pour leur survie, et qui ont par ailleurs des qualités gustatives tout à fait appréciables, mais qu'ils ne touchent point. En revanche, ils font des kilomètres à pied dans le désert, dans des conditions caniculaires, pour cueillir des plantes introuvables dont ils font des concoctions nauséabondes. Et Lévi-Strauss conclut ces constatations par cette phrase qui me semble devoir être méditée par toute personne qui travaille dans un domaine touchant de près ou de loin l'éducation : *" En matière humaine, les choses ne sont pas connues parce qu'elles sont utiles, elles sont déclarées utiles parce qu'elles sont d'abord connues "*. Ce qui est premier n'est pas l'utilité mais la connaissance, c'est-à-dire la place de l'objet qu'il faut s'approprier dans l'univers symbolique du sujet.

Je ne voudrais pas, aujourd'hui, vous apparaître trop trivial, mais je vais vous livrer néanmoins un exemple qui montre la portée d'une telle constatation : je pourrais, par exemple, vous expliquer longuement que, comme l'affirment les Indiens d'Amérique du Nord, le chien est probablement la viande qui se caractérise par le meilleur rapport qualité-prix ; le chien peut s'accommoder selon une multitude de recettes extrêmement variées ; il a une viande particulièrement savoureuse ; il ne transmet pas " la vache folle ", se multiplie à une vitesse telle que l'on peut obtenir des taux de rendement infiniment supérieurs à tous les autres animaux. Je pourrais démontrer cela avec une rationalité absolument implacable... Il n'empêche qu'il y a peu de chance pour que l'un d'entre vous fasse, ce week-end, un méchoui avec son chien ! Mon raisonnement n'a pas d'impact sur vous. Ma rationalité n'a aucun pouvoir sur votre univers symbolique. Car, ce qui compte pour vous n'est pas que je vous démontre rationnellement que le chien est une viande ayant des qualités gustatives indéniables. Ce qui compte pour vous est la place qu'occupe le chien dans votre univers... le chien a, aujourd'hui, une place précise dans la société occidentale : c'est un intermédiaire entre l'homme et la nature, un compagnon à qui l'on peut tout dire sans craindre sa trahison. Autrement dit, le chien fonctionne, dans notre mentalité collective, à une place donnée qui détermine notre comportement à son égard. Tous les raisonnements qui tentent de contrecarrer ce phénomène en s'appuyant sur une argumentation purement utilitaire sont vains.

Ainsi, lorsque je m'efforce d'expliquer à un élève de cinquième en très grande difficulté qu'il faut qu'il travaille pour " réussir dans la vie ", qu'il apprenne l'anglais pour voyager, plus tard, en Europe et l'orthographe parce que cela lui permettra de passer ses examens, je risque d'être aussi efficace que quand je vous explique qu'il faut manger votre chien ! Et c'est à peu près la même chose quand je crois pouvoir, avec un adulte, arguer de l'utilité sociale de l'écrit pour contrecarrer ses blocages à l'égard de la langue. Dans l'un et l'autre cas, ce qui est en jeu, c'est la représentation symbolique des apprentissages, leur dévalorisation *a priori* et le fait qu'ils sont placés d'emblée hors de portée, à l'abri en quelque sorte de tout

apprentissage : “ On pourra toujours me dire ce que l’on veut pour tenter de me convaincre... je n’y crois pas, je n’y arriverai pas, je ne le ferai pas ! ”

Un de mes collègues, le psychanalyste Serge Boimare, écrivait récemment, dans une revue fort sérieuse, un article dont le titre est un peu provocateur : “ *Comment apprendre à lire à des gamins qui pensent qu’apprendre c’est devenir un pédé ou une gonzesse ?* ”. Il me semble qu’il pose là une vraie question. Pour toute une série d’enfants, d’adolescents et d’adultes, l’apprentissage de la lecture est aujourd’hui perçu dans un système qui ne le valorise pas au plan de la construction identitaire... bien au contraire. Dès lors, notre argumentation sur l’utilité de la lecture ne touche guère aux ressorts de la personnalité. La justification sociale du lire ne suffit pas à en faire entendre l’importance. En d’autres termes, et pour revenir à une terminologie à laquelle nous sommes plus habitués, la question du “ sens ” de la lecture est première par rapport à la question de l’usage technique de la lecture. Première, non point chronologiquement mais au regard de la construction de la personne et de ce qu’elle impose. Il ne s’agit donc pas de poser d’abord, une fois pour toutes, la question du sens, de la résoudre définitivement, puis de se pencher, enfin, sur les problèmes techniques auxquels on pourra se consacrer entièrement sans jamais revenir sur le sens... Il s’agit de prendre acte d’une dimension fondatrice qui, dans une certaine mesure, soutient en permanence la dimension technique, tout comme le projet de la maison et son plan soutiennent la maison, en justifient l’existence et en constituent les références obligées. Le projet et le plan, même s’ils sont invisibles, permettent en effet à la maison de tenir debout ; ils en constituent “ le fondement ”, évidemment distinct des “ fondations ” matérielles nécessaires mais qui, elles, ne rendent pas raison de l’existence même de l’édifice. Aider quelqu’un à entrer dans la langue suppose donc qu’on s’attache avec lui à ce qui peut fonder, dans le mouvement même de l’utilisation sociale de celle-ci, l’appétence pour elle, à ce qui peut lui donner une place positive dans l’univers mental de l’individu, la lui rendre, tout à la fois, mentalement désirable, intellectuellement accessible et socialement maîtrisable.

Les enjeux symboliques majeurs de l’accès à la langue

Dans une deuxième série de remarques, je voudrais évoquer ce qui peut “ faire sens ” dans l’accès à la langue et explorer trois pistes qui me paraissent prometteuses : si l’on veut réhabiliter l’écrit vis-à-vis de ceux qui sont en situation d’exclusion, il me semble que l’on doit montrer, et surtout *leur montrer* que...

- lire est un moyen de résister à toutes les formes d’emprise,
- lire est un moyen d’accéder à un certain nombre de “ secrets ”,
- lire est un moyen de sortir de la solitude.

Ces trois évidences ne fondent pas suffisamment, à mes yeux, les actions mises en œuvre en direction des publics ayant besoin d'apprendre à lire.

Il faut d'abord rappeler que lire est un " acte de résistance ". On pourrait évoquer, à cet égard, la filiation entre la fondation de l'école républicaine et la pédagogie protestante. Ce n'est pas un hasard si les Protestants ont donné à la République leurs mille six cent écoles lorsque la République le leur a demandé, et cela sans la moindre compensation en échange. Pendant son exil en Suisse, Ferdinand Buisson, le théoricien de Jules Ferry, avait côtoyé la pédagogie protestante et avait été convaincu de son importance. Or, dans la pédagogie protestante, l'accès direct au livre, le " libre examen " des textes constituent des éléments essentiels : grâce à eux, il est possible de résister au pouvoir de tous les clercs qui voudraient nous maintenir sous leur emprise. Ainsi, dans mon enfance cévenole, il m'a été donné de visiter des maisons dans lesquelles une cachette pour la Bible était encore visible : il fallait cacher la Bible puisque, pour les Catholiques, il était interdit d'accéder directement à ce texte sacré, qui ne pouvait être utilisé que par la médiation du clerc. Ce dernier devait choisir un extrait, lire le texte et le commenter. Il avait le monopole de l'interprétation du texte. Et, pour tout autre personne, l'accès direct au texte biblique était considéré comme hérétique... Les fondateurs de l'école républicaine ont donc mis en avant l'accès direct aux textes comme outil de libération du peuple. Certes, les républicains d'alors souhaitaient contenir la " libération " du peuple dans les limites du patriotisme et de l'adhésion aux valeurs de la nation ; mais il n'en reste pas moins vrai que la lecture était bien, pour eux, avant d'être un acte utilitaire, un acte politique, à affirmer délibérément comme tel. On ne devait pas seulement être " content " de savoir lire parce que cela " facilitait la vie ", mais bien aussi en être " fier ", parce que cela participait à la dignité éminente de la personne. Cette explication historique est essentielle : il n'est pas possible de comprendre les enjeux de la lecture, si l'on n'entend pas celle-ci comme une démarche d'émancipation, de subversion et de résistance à l'emprise de tous ceux qui exigent d'être " crus sur parole ". L'accès aux textes constitue une forme éminente de résistance à cette emprise. Elle a été historiquement instituée, dans l'école de la République, comme un outil de résistance à l'emprise du clergé catholique... Il est vrai qu'aujourd'hui cette dernière ne constitue plus la principale menace sur la liberté des esprits. En revanche, il est possible de se demander s'il n'existe pas d'autres formes d'emprise sur les esprits au regard desquels la notion de laïcité - comme " libre examen " et recours au texte contre " la parole des clercs " - pourrait être réactualisée. Il y a bien, en effet, de nouveaux clercs, qui sévissent, par exemple, dans les étranges lucarnes et par rapport auxquels la lecture critique est un acte nécessaire de résistance. À cet égard comme à bien d'autres, l'acte de lire revêt, de par son histoire et son institution au cœur de l'école, une dimension subversive qu'il est important de restaurer.

Je fais l'hypothèse, dans cette perspective, qu'un certain nombre de personnes que l'on dit " exclues " se précipitent dans des formes négatives et destructrices de

transgression, mettant en péril leur intégrité physique et psychologique, parce qu'il ne leur est pas suffisamment offert la possibilité de transgresser toutes les formes de fatalités par l'apprentissage, par le savoir, par l'accès à l'intelligence des êtres et des choses. Il faut réhabiliter la subversion dans l'acte d'apprendre, afin que celle-ci s'exprime dans un domaine constructif, dans un univers symbolique où les formes de transgression sont sublimées, où elles s'expriment à travers l'accès, gagné contre tous les fatalismes et les obscurantismes, aux œuvres les plus élaborées de l'intelligence humaine.

En bref, il me semble essentiel, pour inscrire l'accès à la langue dans la lutte contre toutes les formes d'exclusion, de faire délibérément de la lecture - comme n'a cessé de l'expliquer le grand théoricien brésilien de " l'alphabétisation ", Paulo Freire - un acte de résistance par lequel l'individu échappe aux pouvoirs qui cherchent à circonvenir sa liberté et gagne ainsi du pouvoir sur lui-même. C'est ainsi qu'à mes yeux, la lecture retrouvera toute sa " saveur "... un mot qui partage sa racine avec le mot " savoir " : *sapere*.

Pour compléter cette première piste de réflexion, il faudrait évoquer l'aspect érotique de la lecture. Celle-ci, en effet, peut permettre d'accéder à ces " secrets du monde " qui renvoient aux énigmes majeures auxquelles nous sommes confrontés. Ainsi tout texte peut-il être lu à travers la métaphore du labyrinthe : c'est un mystère à décrypter, un monde à pénétrer, inquiétant et mystérieux, offert à notre curiosité, mais résistant aussi à notre toute-puissance. Entrer dans un texte, c'est se trouver confronté à du connu et à de l'inconnu, jongler avec l'un pour apprivoiser l'autre dans une aventure qui n'est jamais totalement jouée à l'avance. À cet égard, l'insistance excessive que l'on met parfois à " clarifier le texte ", aussi paradoxal que cela puisse apparaître, réduit l'écrit à un algorithme ; cela ne conduit pas à susciter le désir à son égard mais, bien souvent, à l'éteindre. De la même manière, la présentation, dans les formations offertes à l'école comme aux adultes, de textes trop " simples ", fonctionnels et univoques, détourne des vrais enjeux de la lecture quand elle croit en faciliter l'accès. Je suis partisan, pour ma part, de formations à la lecture à travers des " textes forts ", au pouvoir anthropologique important, des textes qui interpellent les personnes sur des sujets essentiels : de la mythologie grecque à la poésie contemporaine, de la Quête du Graal au théâtre de Ionesco, il y a moyen d'offrir des " labyrinthes " au désir d'un lecteur, afin que celui-ci ne soit pas obligé de renoncer à son désir dès lors qu'il entre dans la compréhension purement technique de l'écrit.

C'est d'ailleurs ainsi que se profile le troisième enjeu symbolique de l'accès au texte : la lutte contre la solitude. Je suis sensible, en effet, non seulement aux formes de solitude sociale, qui sont terribles, mais également, en qualité d'éducateur et d'enseignant, à la solitude de celui qui n'a pas entendu les autres hommes – qui l'ont précédé, qui sont autour de lui ou qui vivront après lui – résonner à des interrogations dont il est lui-même porteur. S'il est aujourd'hui encore possible de raconter le *Petit Poucet* à des élèves, si ces derniers peuvent s'émouvoir en

l'écouter, c'est que ce conte leur parle d'eux. Il leur parle de cette peur, que tous les enfants éprouvent, d'être abandonné par ses parents ou d'être mangé par des ogres - qui sont encore nombreux à notre époque ! Le texte offre cette fabuleuse possibilité que chacun puisse y être interpellé sans y être, pour autant, violé dans son intimité. Le texte parle à son lecteur et le relie à son auteur, mais également aux autres lecteurs. Le texte implique et appelle son lecteur à une alliance pudique avec d'autres hommes, d'autres lecteurs.

Voilà, brièvement exposées, trois pistes qui me paraissent tout à fait essentielles pour comprendre ce qui peut être mis en œuvre dans la lutte contre l'illettrisme. Car, apprendre à lire, manipuler la langue et être rigoureux avec elle n'ont de sens que pour un individu qui a trouvé sa dignité, c'est-à-dire pour un individu qui a échappé à la fatalité et à l'adversité qui s'est reconstruit dans ses fonctions fondamentales et reconnu dans son humanité.

En guise de conclusion, je voudrais insister sur la nécessité d'organiser, pour permettre l'émergence des enjeux symboliques majeurs de la lecture, des "espaces hors-menaces"... hors de la menace sociale ou de la menace professionnelle qui sont souvent si paralysantes. Apprendre la langue est une chose difficile qui suppose que soient suspendues, un moment, toute une série de menaces qui pèsent lourdement sur les êtres en situations difficiles : menace d'être humilié, menace d'être renvoyé à la fatalité, menace d'être stigmatisé, évalué en permanence, raillé par les autres, exclu parce qu'on n'y arrive pas, pas assez bien ou pas assez vite... Dans ces lieux, les personnes ne doivent pas se sentir exposées au danger, mais, tout au contraire, doivent percevoir que l'on fait alliance avec elles pour faire face au danger. À cet égard, il me paraît terrible de parler d'"exclus" au lieu de parler de "personnes en situation d'exclusion". Nous ne devrions pas employer de telles expressions. De même, nous ne devrions pas parler d'"élèves difficiles", mais plutôt d'"élèves en difficulté". Rien n'est plus dangereux, en effet, que d'identifier une personne à sa difficulté. Rien n'est plus important, au contraire, que de l'aider à se dégager de l'image négative qu'elle a d'elle-même et qui l'empêche d'apprendre. Les illettrés ont besoin d'entendre de nous qu'ils peuvent apprendre, qu'ils ne sont pas exclus de l'apprentissage... Ils ont besoin de notre reconnaissance pour qu'ils puissent eux-mêmes accéder à la connaissance. À l'origine de toutes choses et, en particulier de l'entrée dans la langue, il y a la dignité : n'attendons pas que les personnes maîtrisent parfaitement le langage pour que la société les reconnaisse pleinement et refusent d'en faire des "exclus". C'est, au contraire, parce que nous refuserons qu'elles soient "exclues" que nous pourrons leur permettre d'entrer dans la langue. C'est en travaillant avec elles sur ce qui se joue, pour elles comme pour nous, dans la langue que nous pourrons les aider à vivre debout... En s'impliquant ensemble dans les enjeux symboliques de l'accès à la langue, nous disons, tout à la fois, notre solidarité envers les illettrés et notre détermination à les aider à sortir de toute forme d'exclusion.

