



135 | 2025

Comprendre, transmettre, éduquer : sur les traces de Jean- Marie Besse

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3617>

Référence électronique

« Comprendre, transmettre, éduquer : sur les traces de Jean-Marie Besse », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 30 juin 2025, consulté le 24 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3617>

Droits d'auteur

CC BY 4.0

DOI : 10.35562/canalpsy.3617

SOMMAIRE

Béatrice Clavel-Inzirillo
Édito

Nicolas Baltenneck
Avant-propos

Comprendre, transmettre, éduquer : sur les traces de Jean-Marie Besse

Isabelle Montésinos-Gelet
Hommage à Jean-Marie Besse

Marie Paule Thollon Behar
La démarche de recherche-action, fruit de ma rencontre avec Jean-Marie Besse

Sophie Ignacchiti
Les rencontres du jeune enfant avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme

Sara Majaji
Hommage à JMB

Anne Mességué
Comment la recherche universitaire a pu contribuer à une politique nationale de lutte contre l'illettrisme

Florence Borjon Sultan
Un formateur curieux, attentif et généreux

Sandra Seguin-Nantas
Témoignage d'une praticienne en hommage à Jean-Marie Besse

Anne Mességué
Professionnalisation des acteurs et recherche universitaire : une réciprocité constructive

À propos

Jean-Pierre Durif-Varembont
À propos de *Jeunes en souffrance d'exclusion. Dispositifs cliniques des Missions locales et leurs partenaires*

Svetoslava Urgese
Coup de cœur pour *Tenir sa langue* de Polina Panassenko

Édito

Béatrice Clavel-Inzirillo

DOI : 10.35562/canalpsy.3625

Droits d'auteur

CC BY 4.0

PLAN

Jean-Marie Besse, l'héritage d'un homme de transmission

TEXTE

Jean-Marie Besse, l'héritage d'un homme de transmission

- 1 C'est un homme dont les pas ont longtemps résonné dans les couloirs feutrés de Lyon 2, à l'Institut de Psychologie dont il fut le Directeur, un chercheur à la voix grave et posée, une figure discrète et pourtant centrale dans le champ de la psychologie du développement, un pédagogue engagé, un passeur d'idées, un tuteur de trajectoires... Jean-Marie Besse nous a quittés, mais son empreinte demeure vive et profonde. Ce numéro de *Canal Psy* lui rend hommage en accueillant les témoignages de celles qui furent ses étudiantes, ses collaboratrices, ses héritières intellectuelles, et parfois tout cela à la fois.
- 2 Dans ces pages se dessine un portrait pluriel et émouvant. Il n'a rien du panégyrique figé. Au contraire, il fait résonner les multiples facettes de l'homme, du chercheur, du formateur et de l'intellectuel engagé. Jean-Marie Besse, instituteur de formation, n'a jamais rompu avec son attachement aux enfants, à leur parole, à leur pouvoir d'agir, à leur développement dans toutes ses dimensions. Ce fil rouge traverse sa carrière, de ses travaux fondateurs sur l'appropriation de l'écrit jusqu'aux recherches plus récentes en lien avec les pratiques de médiation et la lutte contre l'illettrisme.

- 3 Les contributions réunies dans ce numéro montrent comment Jean-Marie n'a cessé de conjuguer rigueur scientifique et engagement humain. Isabelle Montésinos-Gelet rappelle son rôle décisif dans l'adaptation francophone des travaux d'Emilia Ferreiro, et la manière dont il a su, avec finesse, proposer une modélisation alternative aux conceptions du développement de l'écrit, centrée non sur les manques, mais sur les préoccupations des jeunes scripteurs. Elle montre aussi comment son encadrement, à la fois exigeant et bienveillant, a semé les graines d'une lignée québécoise féconde autour des « orthographe approchées ».
- 4 Marie-Paule Thollon-Behar, quant à elle, évoque une autre facette du travail de Jean-Marie Besse : celle du chercheur de terrain, du praticien en lien étroit avec les professionnels de la petite enfance. Leur collaboration autour des recherches-actions menées dans les crèches ou auprès d'enfants déficients visuels illustre combien il croyait aux vertus de l'observation partagée, de la co-construction des savoirs et de la formation par la pratique. À ses yeux, le chercheur n'était pas un expert lointain, mais un accompagnateur respectueux des compétences de terrain, soucieux de transformation sociale autant que de production de connaissances.
- 5 Sophie Ignacchiti, la dernière doctorante de Jean-Marie, rappelle avec émotion combien il a su accueillir les questionnements émergents, parfois déstabilisants pour les cadres établis. À travers leur travail sur les premières interactions des tout-petits avec le livre, c'est encore la figure du médiateur qui apparaît : celui qui ouvre un espace, qui écoute, qui ajuste, qui accompagne sans imposer. Leur réflexion commune sur le maillage des modèles d'appropriation du livre chez le jeune enfant et ses parents prolonge le travail de Jean-Marie dans un champ qu'il n'avait pas initialement exploré, mais dans lequel il a su s'aventurer avec curiosité et confiance.
- 6 Florence Borjon Sultan témoigne de son rôle déterminant dans la formation des psychologues scolaires à Lyon. Il prônait une approche intégrative de la psychologie, mêlant théorie, clinique et engagement institutionnel. Il savait accompagner les étudiants dans leurs recherches, même lorsqu'elles s'éloignaient de ses propres thématiques, avec une curiosité et une ouverture rare.

- 7 Anne Mességué et Karen Petiot rappellent comment Jean-Marie Besse a su faire le lien entre l'université et les politiques publiques, notamment dans la lutte contre l'illettrisme. Son travail a contribué à la création d'outils de mesure utilisés par l'INSEE et à la structuration de l'ANLCL. Il a toujours valorisé les savoirs issus du terrain, en intégrant les professionnels et les personnes concernées dans ses recherches.
- 8 Pour ma part, Jean-Marie était plus qu'un collègue, il était un ami. La croisée de nos chemins s'est faite à plein d'endroits de nos vies. La première fois que je l'ai rencontré, j'étais une jeune lycéenne : il était le père de mon amie Catherine. C'est ce jour-là que j'ai évoqué pour la première fois avec lui, sans connaître encore son métier, mon intérêt pour la psychologie. Monique, son épouse, était là, présente, à ses côtés. Plus tard, étudiante en orthophonie, alors que je ne projetais pas encore de rejoindre l'université Lyon 2 pour y étudier les sciences du langage et la psychologie, je suis allée le rencontrer pour parler de mon mémoire de recherche sur les travaux d'Émilie Ferreiro. Nous partageons tous les deux l'héritage piagétien de la psychologie et de l'épistémologie génétique. Puis il a succédé à mon directeur de thèse, pour me permettre de rejoindre son équipe, le psyEF, en tant que Maître de Conférences, et nous avons ensemble créé le premier master de Psychologie du Développement. Je pense ici à tous les futurs psychologues que nous avons formés ensemble et à la continuité, avec le master PEF aujourd'hui.
- 9 Nos attaches géographiques, dans l'agglomération lyonnaise comme en Haute-Loire, ont encore multiplié les occasions de se retrouver, de partager, de réfléchir ensemble. Ces liens humains, professionnels, intellectuels, tissés au fil du temps, constituent pour moi une trame précieuse, faite de confiance, d'exigence partagée et de fidélité.
- 10 Ce qui relie ces témoignages, c'est d'abord une gratitude. Celle qui naît envers un compagnon de route qui vous aide à penser, vous soutient sans vous enfermer, vous pousse vers l'autonomie tout en restant présent. Jean-Marie Besse était un tuteur au sens fort du terme : il soutenait la croissance, il croyait dans les possibles, il faisait confiance. Il était de ces universitaires pour qui la recherche n'a de sens que si elle transforme, éclaire, émancipe. Son autorité venait de

sa cohérence, de sa générosité intellectuelle, de son attachement inaltérable à l'enfance comme territoire de tous les possibles.

- 11 Jean-Marie Besse laisse une œuvre, certes, mais surtout une manière d'être au monde, à l'autre, au savoir. C'est cela que ce numéro entend faire vivre : non pas une clôture, mais une transmission.

AUTEUR

Béatrice Clavel-Inzirillo

Enseignant-chercheur en Psychologie du Développement au laboratoire DIPHE,
Directrice du département psyDEV, responsable du Master 2 Psychologie de
l'Éducation et de la Formation, Directrice adjointe de l'Institut de Psychologie,
Université Lumière Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/059251549>

Avant-propos

Nicolas Baltenneck

DOI : 10.35562/canalpsy.3651

Droits d'auteur

CC BY 4.0

TEXTE

- 1 Jean-Marie Besse, professeur de psychologie à l'Université Lumière Lyon 2, a profondément marqué l'institut de psychologie ainsi que la psychologie de l'éducation. Dans cet avant-propos, je voudrais souligner l'une des facettes de sa carrière, à savoir sa fonction de directeur du centre de formation au diplôme d'État de psychologie scolaire (DEPS), occupée pendant 15 années et dont j'ai l'honneur de porter et de cultiver l'héritage aujourd'hui, depuis plus de 10 ans, en tant que directeur du Centre de formation des psychologues de l'éducation nationale (PsyEN) de Lyon.
- 2 Le diplôme d'État de psychologie scolaire est le diplôme national qui habilitait, jusqu'en 2017, à devenir psychologue dans les écoles. Créé par un décret de 1989 et un arrêté ministériel du 16 janvier 1991, le DEPS répondait à une volonté politique de reconnaissance légale du titre de psychologue, formalisée par la loi du 25 juillet 1985 et mise en œuvre par les décrets de 1990. Cette formalisation suivait des années de débat quant au statut professionnel des « psychologues scolaires », qui jusqu'alors exerçaient sans cadre légal précis.
- 3 Aussi, cette formation portait en elle cette exigence avec un volume d'enseignement d'environ 700 heures, composée de 300 h de cours théoriques, de 240 h de stages sur le terrain et de 160 h consacrées à la recherche. En pratique, cette formation était confiée à plusieurs universités françaises (Aix-en-Provence, Bordeaux, Grenoble, Lille, Paris, Lyon), chacune portant un centre de formation au sein de son Institut ou département de psychologie.
- 4 À Lyon 2, le Centre de formation au DEPS a d'abord fonctionné sous la direction de Jean-Marie Dolle, puis Jean-Marie Besse en est devenu le directeur de septembre 1998 à juin 2013. Durant cette période, il a

apporté une contribution essentielle à la professionnalisation et à la structuration de la psychologie scolaire. Sous sa direction, le Centre de formation DEPS de Lyon a été orienté selon une ligne pédagogique ouverte et pluridisciplinaire, vision qui continue aujourd'hui encore à infuser dans la formation des psychologues de l'éducation nationale (PsyEN).

- 5 Florence Borjon Sultan rappelle dans le texte qu'elle a rédigé pour ce numéro hommage que parmi ses convictions fortes, Jean-Marie Besse considérait l'exercice du psychologue scolaire comme « une authentique pratique de psychologue », pleinement conforme au code de déontologie du métier. Ainsi, dans la formation proprement dite, Jean-Marie Besse insistait sur la nécessité de couvrir tous les champs de la psychologie pour comprendre l'enfant à l'école. Aujourd'hui, j'ai le sentiment que cette notion de « complémentarité » a été un fil rouge de ce qu'il a développé lors des quinze années pendant lesquelles il a dirigé le centre de formation.
- 6 Tout d'abord, la possibilité de la complémentarité entre les différents champs de la psychologie a animé plusieurs discussions que j'ai eues avec lui alors que j'étais encore en doctorat. Il avait à cœur d'encourager les stagiaires à maîtriser les différentes dimensions cognitives, psychoaffectives, sociales et culturelles du développement de l'enfant, en se référant aux référentiels correspondant dans une grande et rare ouverture (cognition, socio-constructivisme, psychanalyse, etc.). Le futur psychologue scolaire devait, selon lui, être en mesure d'intégrer la complexité que représente l'école : prendre en compte la dimension subjective, le contexte social (familial et scolaire) et le contexte cognitif (mécanismes d'apprentissage) dans lesquels évolue l'élève.
- 7 Mais Jean-Marie Besse ne concevait pas la complémentarité uniquement sur le plan épistémologique. Il expliquait souvent qu'il fallait penser le travail des futurs psychologues scolaires comme un aller-retour permanent entre la théorie et la pratique clinique, entre l'école et les grands auteurs de la psychologie contemporaine. Il s'était d'ailleurs entouré d'une équipe qui intégrait des psychologues scolaires en exercice comme intervenants dans le DEPS, afin d'offrir aux étudiants ce retour d'expérience et un contact très concret et incarné avec la profession, la coordination et supervision des stages

de DEPS étant confiée à une collègue psychologue scolaire, ce qui constituait une véritable interface avec l'institution scolaire.

- 8 Enfin, cette complémentarité, Jean-Marie Besse la concevait aussi avec la place qu'il a réservée à la recherche au sein de la formation. Les candidats au DEPS (professeurs des écoles licenciés en psychologie) avaient pour mission de mener un Travail d'Étude et de Recherche (TER), interrogeant les facteurs impliqués dans l'apprentissage en milieu scolaire. Ce TER était souvent redouté par les candidats qui, après plusieurs années de pratique professionnelle, se sentaient éloignés ou peu compétents sur cette activité de recherche. Mais là encore, il avait su transformer ce travail en un lieu de construction, d'échanges et de formation contribuant, in fine, à aider les stagiaires à revêtir les habits du psychologue à l'école.
- 9 Depuis 2017, le Centre de formation accueille des stagiaires psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN). Aujourd'hui, le profil des stagiaires est très différent : tous sont psychologues diplômés et parfois expérimentés, provenant de formations en psychologie très diverses, et intervenant soit dans les écoles pour les PsyEN EDA, soit dans les collèges, lycées et universités pour les PsyEN EDO. Au contact de Jean-Pierre Bellier, inspecteur général de l'Éducation nationale, j'ai eu la chance de contribuer aux échanges préalables à la création de ce nouveau corps des psychologues de l'Éducation nationale, ainsi qu'à la mise en place de la nouvelle formation. Si le contexte a évolué, deux choses me semblent rester invariables. La première est la nécessité de continuer de porter, comme Jean-Marie Besse l'a fait pendant de nombreuses années avec force, l'importance de la présence d'authentiques psychologues au sein des écoles, collèges et lycées. Leur rôle oscille entre deux pôles : l'un clinique, à l'écoute de la souffrance psychique des élèves, et l'autre plus empreint de psychologie de l'éducation ou de l'orientation notamment. La rencontre avec les élèves et leurs problématiques se trouve sans doute d'ailleurs à l'articulation des deux. La seconde est de continuer de soutenir au sein de la formation, l'héritage de cette démarche de complémentarité et d'ouverture que Jean-Marie Besse a initiée entre différents courants épistémologiques, entre la pratique clinique et la théorie, et enfin entre les problématiques de terrain au sein de l'Éducation nationale et la recherche à l'Université. J'ai à cœur de continuer à faire vivre et promouvoir cette approche et cette

philosophie en suivant ainsi la piste engagée il y a plus de 30 ans pour former des psychologues ouverts, compétents et authentiques, pour accompagner l'enfant dans sa globalité.

AUTEUR

Nicolas Baltenneck

Maitre de conférences en psychologie du développement

Département de psychologie du Développement, de l'Éducation et des
Vulnérabilités (psyDEV)

IDREF : <https://www.idref.fr/149966016>

Comprendre, transmettre, éduquer :
sur les traces de Jean-Marie Besse

Hommage à Jean-Marie Besse

Isabelle Montésinos-Gelet

DOI : 10.35562/canalpsy.3619

Droits d'auteur

CC BY 4.0

PLAN

Un « chic type » à qui je dois beaucoup
La recherche sur l'entrée dans l'écrit
L'évolution de sa pensée quant à l'appropriation de l'écrit
La médiation du livre dans les bibliothèques scolaires
Un intérêt marqué pour le développement global de l'enfant
Un encadrement souple et inspirant
Une postérité au Québec
Une dernière collaboration

TEXTE

- 1 En mars 1999, j'ai eu la chance d'être la toute première doctorante de Jean-Marie à soutenir sa thèse. À l'annonce de son décès en décembre dernier, sous le choc, j'ai pris conscience de l'ampleur de son influence sur l'ensemble de ma propre carrière universitaire, de même que sur mon rapport à l'apprentissage et au développement de l'enfant. Dans ce texte, je souhaite décrire son héritage en évoquant les différentes sphères de son influence sur ma trajectoire.

Un « chic type » à qui je dois beaucoup

- 2 C'est à la rentrée universitaire de 1987 que j'ai rencontré Jean-Marie pour la première fois. Mon père qui avait eu l'occasion de le côtoyer m'avait chargée d'aller le saluer en me disant « tu verras, c'est un chic type ! » et, en effet, j'ai pu le constater ! À l'époque, alors trentenaire, sa barbe légendaire était encore toute brune, mais déjà sa voix grave apaisait et son regard bienveillant sécurisait.

- 3 Au début de mes études, j'ai choisi de suivre les cours de psychologie de l'éducation qu'il offrait et, constatant mon engagement, il m'a ouvert deux opportunités majeures : faire de la recherche avec lui et participer à un projet qui consistait à intégrer des étudiants dans les bibliothèques scolaires pour assumer un rôle de médiateur du livre auprès des élèves.

La recherche sur l'entrée dans l'écrit

- 4 Pour ce qui est de la recherche, j'ai commencé à réaliser des entretiens avec de jeunes enfants dans la lignée de ceux développés par Emilia Ferreiro (1988) que Jean-Marie adaptait en français avec Marie-Madeleine de Gaulmyn et Dominique Ginet. Dans cette approche, il s'agissait de se mettre à l'écoute de l'enfant et, plutôt que de relever les écarts aux normes dans leurs productions et leurs propos, de considérer les indices qui témoignaient de leur construction progressive de cet objet complexe qu'est l'écrit.
- 5 Initialement instituteur, Jean-Marie a été fortement influencé par la pensée d'Ovide Decroly auquel il a consacré un livre (Besse, 1982). Ce médecin et psychopédagogue belge (1871-1932) estimait que la lecture et l'écriture étaient au cœur de toutes les disciplines. S'intéressant aux enfants « irréguliers », il voulait faire de l'école un lieu d'apprentissages adapté à tous les enfants. Pour ce faire, il pensait l'école comme un milieu stimulant où l'enfant vit et agit, dans une approche globalisante de découvertes et où ses intérêts sont pris en compte. Dans sa pédagogie, l'observation occupe une place prépondérante, tant celle que l'enfant porte sur le monde que celle de l'enseignant pour s'ajuster au développement de ses élèves. Cette vision est partagée par Jean-Marie, ce qui se ressent clairement dans ses contributions à des colloques qui ont fait l'objet d'actes publiés (Meirieu, P., Martins, M. A., Besse, J.-M., Chauveau, G., & Inizan, A., 1993).
- 6 Cette attitude m'a profondément marquée, car elle n'était pas réservée aux jeunes enfants rencontrés dans les projets de recherche, c'était aussi comme ça qu'il soutenait mon propre développement intellectuel. Lors des premiers entretiens, il m'a offert un modelage.

Je l'accompagnais et observais sa manière d'écouter les élèves et de les relancer. J'ai vraiment beaucoup appris à l'observer. Puis, c'est lui qui a observé mes premières tentatives et qui m'offrait ensuite de précieuses rétroactions. Cet apprentissage a été par la suite au cœur de ma thèse.

L'évolution de sa pensée quant à l'appropriation de l'écrit

- 7 À propos de l'appropriation de l'écrit, ses principaux questionnements étaient les suivants (Besse, 1993b) :

Que sait l'enfant sur la langue écrite avant que l'école ne débute l'enseignement de la lecture-écriture ? Ces savoirs se constituent-ils selon une succession, une série ordonnée d'étapes structurées qui se retrouverait chez chaque enfant ? Comment ces savoirs se sont-ils élaborés ?

- 8 En 1990, dans un article empirique publié dans la Revue française de pédagogie (Besse, 1990) et dans un chapitre de livre publié en anglais (Besse, 1996), il offre une description précise de la manière dont il dégage les conceptualisations des enfants dans le cadre d'un entretien inspiré de Jean Piaget et d'Emilia Ferreiro. À ce moment, encore fidèle au modèle étapiste de la chercheuse, il classe les productions longitudinales de 27 enfants de Grande Section en niveaux.

- 9 Dans un autre article publié (Besse, 1993b), ce sont à nouveau ces niveaux qui servent à décrire les conceptualisations des enfants. Toutefois, il s'attache aussi à modéliser les mécanismes d'élaboration de ces savoirs en faisant référence aux pratiques culturelles et sociales liées à la langue écrite qui alimentent les conceptualisations des enfants. Il évoque également les entretiens comme outil pour les stimuler :

Nous avons constaté, tant dans la dynamique de l'entretien avec le chercheur que dans des situations de travail à deux enfants sur une tâche d'anticipation de lecture et de production d'écrit, des possibilités de progression pour l'enfant que la pédagogie devrait

pouvoir retrouver à son niveau propre d'intervention. (Besse, 1993, p. 369).

- 10 Toujours en 1993, Jean-Marie a collaboré avec Marie-Madeleine de Gaulmyn et Marie-Hélène Luis pour aborder le conflit cognitif provoqué par une demande qui combine l'écriture du prénom de l'enfant et l'écriture d'autres mots qui ne sont pas connus. Il ressort de cette recherche empirique longitudinale qui implique 27 enfants de GS et 26 de CP que :

Lorsque le jeune enfant de maternelle rencontre cette tâche conflictuelle qui l'amène à confronter une écriture connue et des écritures à construire, il manifeste que le prénom n'a pas le même statut en détachant le prénom des autres graphies, en changeant pour le prénom le type ou la taille des lettres. (Besse et al., 1993, p. 12)

- 11 À partir de ses contributions (Besse, 1999b), il associe les conceptualisations des enfants aux principes à la base de notre système d'écriture en se référant à la description de l'orthographe française proposée par Catach (1980). Il ne s'agit plus de niveaux, mais plutôt de préoccupations (Besse, 2000) qui peuvent coexister chez le jeune scripteur lors d'un même entretien. C'est aussi à cette époque, que récusant l'idée d'une invention du scripteur, présente dans la désignation *invented spelling* au cœur de ce domaine de recherche, il propose plutôt de parler d'écriture *approchée*.

La médiation du livre dans les bibliothèques scolaires

- 12 L'autre opportunité majeure que Jean-Marie m'a offerte en 1988, c'est sa proposition d'intervenir à raison d'une journée par semaine dans la bibliothèque scolaire d'une école élémentaire dans le cadre d'une collaboration qu'il avait mise sur pied avec la ville de Lyon. C'est dans ce contexte que j'ai découvert la littérature jeunesse qui près de 40 ans plus tard est devenue mon objet principal de recherche.
- 13 Après quelques années à assumer le rôle de passeuse du livre dans ce contexte, Jean-Marie m'a proposé d'encadrer les nouveaux médiateurs. Dans ce but, j'ai développé une revue —MA-TA-SA BCD—

qui visait à dresser le portrait de bibliothèques et de pratiques de médiation inspirantes. Bien des années plus tard, en 2012, j'ai à nouveau créé une revue professionnelle en lien avec la littérature jeunesse —*Le Pollen*—, mais cette fois pour promouvoir différents usages didactiques des œuvres littéraires, notamment le recours aux réseaux littéraires¹. MA-TA-SA BCD faisait huit pages, *Le Pollen* près de 400, mais les encouragements de Jean-Marie à prendre des initiatives pour contribuer à la formation continue des médiateurs du livre a bâti la confiance qui m'a permis ultérieurement de fonder *Le Pollen*.

Un intérêt marqué pour le développement global de l'enfant

- 14 Pendant les années BCD, je poursuivais mes études en psychologie à l'Université. Je participais aux activités du PsyEF, notamment aux chaleureuses rencontres bimensuelles avec l'ensemble des membres. Comme Jean-Marie était encore maître de conférences à l'époque, il ne pouvait pas encadrer de thèse. J'ai donc choisi de poursuivre en psychologie clinique et psychopathologie, tout en gardant un intérêt marqué pour l'entrée dans l'écrit. À partir du moment où il a pu diriger des thèses, je l'ai choisi comme directeur. Cette parenthèse personnelle en psychologie clinique relevait aussi d'une influence de Jean-Marie.
- 15 En effet, en 1983, en collaboration avec Marc Ferrero, il a écrit un livre sur la vie psychologique de l'enfant destiné aux parents et aux éducateurs (Besse & Ferrero, 1983). *L'enfant et ses complexes* a été réactualisé près de 40 ans plus tard (Besse & Ferrero, 2021). Les sous-titres sont éloquentes quant au glissement des thèmes d'intérêt dans les deux textes. Initialement, il était question de « l'œdipe, la castration, l'infériorité, les différences, la rivalité », alors que dans la version de 2021, le propos touche davantage « le développement, le langage, l'école, les écrans, les parents ». Les contenus initiaux sont repris, mais l'évolution de la société a été prise en compte dans l'introduction de nouveaux thèmes. De ces livres, il importe de retenir cette attitude essentielle pour Jean-Marie :

Être de chair, d'émotions, de réflexion et de langage, l'enfant exige une parole vraie de l'adulte et la possibilité, aussi, d'être entendu par

lui, dans ses questions et ce qu'il vit maintenant. (Besse et Ferrero, 2021, p. 2014).

Un encadrement souple et inspirant

- 16 Jean-Marie était un directeur de thèse attentif. Non seulement il se souciait de l'avancement de ma recherche, mais il m'offrait aussi l'occasion de me préparer à assumer un poste universitaire en m'incitant à offrir des charges de cours et à le seconder dans l'encadrement des travaux des étudiants de maîtrise. Sa grande confiance me donnait des ailes. De plus, le PsyEF qu'il dirigeait fonctionnait comme une communauté d'apprentissage. Les rencontres entre les membres étaient régulières et les collaborations fréquentes. Dans ma propre carrière universitaire, j'ai repris son style d'encadrement et sa façon de fédérer les chercheurs en émergence pour qu'ils collaborent activement dans une communauté d'apprentissage.
- 17 Dans ma thèse, j'ai poursuivi ses réflexions sur les préoccupations des jeunes scripteurs lors de leur appropriation du code graphique². Sa manière de décrire les savoirs des enfants à propos de la langue écrite en termes de préoccupations qui pouvaient coexister était véritablement novatrice et inspirante. Cette posture se démarquait d'une conception étapiste du développement et d'une psychogenèse de l'écrit universelle telle que proposée par Emilia Ferreiro, car ses observations d'enfants francophones ne correspondaient pas pleinement aux étapes décrites par Emilia Ferreiro avec des enfants hispanophones. Travaillant étroitement avec des linguistes, il considérait que les caractéristiques de la langue qui fait l'objet de l'appropriation des enfants ont une incidence sur les conceptualisations qu'ils en forment. C'est aussi ce que j'ai pu montrer dans ma thèse en approfondissant les préoccupations des jeunes scripteurs quant à la dimension phonogrammique de l'orthographe.
- 18 Vers la fin de mon doctorat et au début de ma carrière universitaire, nous avons écrit conjointement deux articles (Besse, Montésinos-Gelet, Rouzaire, & Veilleux-Sourd, 1999 ; Montésinos-Gelet & Besse,

2003) et, dans d'autres publications (Besse, 1999 ; Besse, 2000), il a régulièrement fait état des approfondissements issus de ma thèse. Même si ses travaux sur cet objet concernaient le développement des enfants, les implications pour l'enseignement ont toujours été importantes à ses yeux (Besse, 1990) :

Comment l'école peut-elle prendre en compte ce que sait l'enfant ?
Comment peut-elle ajuster son action aux différences
interindividuelles constatées dans les rythmes de construction de
ces savoirs ?

- 19 En effet, comme le simple fait d'inciter les enfants à écrire et à réfléchir sur la langue écrite attirait leur attention sur cet objet et générerait de nouvelles conceptualisations, cette pratique est davantage qu'un moyen de relever leurs conceptualisations, elle a le potentiel de devenir un dispositif d'enseignement.
- 20 C'est pourquoi lorsque j'ai été recrutée dans une faculté des sciences de l'éducation, j'ai été particulièrement heureuse de faire rayonner ses apports dans de très nombreuses écoles québécoises où les *orthographe*s *approchées* sont largement diffusées désormais. Avec Marie-France Morin, qui a été ma première doctorante, nous avons légèrement modifié la désignation *écriture approchée* proposée par Jean-Marie, en parlant d'*orthographe*s *approchées*. En effet, puisque les scripteurs produisent des mots et des phrases dictées, ils ne s'attachent dans ce type d'entretien qu'au traitement du code graphique qui relève de la transcription de l'écriture et c'est de l'orthographe qu'ils s'approchent progressivement.

Une postérité au Québec

- 21 Plusieurs étudiantes qui ont réalisé des thèses sous ma direction ont poursuivi le travail initié par Jean-Marie sur les *orthographe*s *approchées*. C'est le cas de Marie-France Morin dont la thèse soutenue en 2002 visait à documenter le développement des scripteurs entre la maternelle et la première année (Morin, 2002) et qui, désormais professeure à l'Université de Sherbrooke, mène de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est le cas également d'Annie Charron qui a soutenu sa thèse en 2006 sur les pratiques d'*orthographe*s *approchées*

d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur leurs élèves et qui une fois professeure à l'UQAM a mené de nombreuses recherches sur ce même objet. Nous avons toutes les trois publié un livre professionnel à propos des orthographes approchées qui a largement contribué à diffuser cette pratique dans le système scolaire québécois. Carole Fleuret et Doaa Ahmed se sont elles aussi intéressées aux orthographes approchées dans leurs thèses, mais cette fois en les considérant également dans d'autres langues, le créole pour la première et l'arabe pour la seconde. Comme ces quatre chercheuses sont toutes professeures d'Université, elles ont, elles aussi, encadré des étudiantes qui forment la relève de Jean-Marie sur ce thème.

Une dernière collaboration

- 22 C'est en 2015, à l'occasion de la soutenance de thèse de Sara Majaji, que j'ai eu le plaisir de travailler pour la dernière fois avec Jean-Marie en participant au jury de son étudiante. J'ai été très touchée qu'il fasse ainsi appel à moi.
- 23 À travers cet hommage, c'est aussi de ma profonde gratitude que je souhaite témoigner. Certaines personnes laissent de nombreuses traces de leur passage sur terre. C'était le cas de Jean-Marie. Merci infiniment !

BIBLIOGRAPHIE

Ahmed, D. M. H. (2013). *Étude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte* (Dissertation). Université de Montréal, Montréal. Retrieved from <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=9725d62d-ffa5-4370-a999-2d310b07f5bc>

Besse, J.-M. (1982). *Ovide Decroly, psychologue et éducateur*. Privat.

Besse, J.-M., & Ferrero, M. (1983). *L'enfant et ses complexes : l'œdipe, la castration, l'infériorité, les différences, la rivalité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Besse, J. M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1392>

- Besse, J.-M. (1992). *Y a-t-il une psychogenèse de l'écrit ?* Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Besse, J. M. (1993a). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau (Ed.), *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 43-72). Paris : L'Harmattan.
- Besse, J. M. (1993b). De la psychogenèse à l'appropriation de la langue française écrite. *Análise Psicológica*, 11, 355-369.
- Besse, J. M., Gaulmyn, M. M. D., & Luis, M. H. (1993c). Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Études de linguistique appliquée*, 91, 8-21.
- Besse, J.-M., (1993d), L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In Jaffré, J.-P., Sprenger-Charolles, L. & Fayol, M., (Eds.), *Lecture-Écriture : acquisition. Les Actes de la Villette* (pp. 230-240). Paris : Nathan.
- Besse, J. M., Bressoud, P., Chauveau, G., & Association pour favoriser une école efficace. (1995). *École efficace : de l'école primaire à l'université*. Malakoff, France : A. Colin.
- Besse, J. M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. p. 127-144). Londres : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315044828>
- Besse, J. M., Montésinos-Gelet, I., Rouzaire, M., & Veilleux-Sourd, N. (1999). L'entrée dans la phonétisation de l'écriture : le rôle des interactions sociales. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1(1), 69-80. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.880>
- Besse, J. M. (1999). Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1(1), 81-90. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.881>
- Besse, J.-M., & Association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture. (2000). *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Magnard.
- Besse, J.-M. & Ferrero, M. (2021). *L'enfant et ses complexes : le développement, le langage, l'école, les écrans, les parents*. Bruxelles : Pierre Mardaga. <https://doi.org/10.14375/np.9782804709372>
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traite théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (Doctorat, Ph. D. en didactique), Université de Montréal. Retrieved from <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=e997fdc0-e200-4cfa-9aa5-243c9792ed2d>
- Ferreiro, E. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.

Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* (Dissertation). Université de Montréal, Retrieved from <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=ff4bd5e8-f784-4ac7-903e-051aa39131d8>

Meirieu, P., Martins, M. A., Besse, J.-M., Chauveau, G., & Inizan, A. (1993). *La Lecture pour tous*. Malakoff, France : A. Colin.

Montésinos-Gelet, I., & Besse, J. M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographes inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 159-170. <https://doi.org/10.7202/009496ar>

Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. & Charron, A. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.

Morin, M.-F. (2002). *Développement des habiletés orthographiques dans l'acquisition de l'écrit chez des sujets francophones de la maternelle à la 1ère année du primaire* (Doctorat, Ph. D. en Psychopédagogie). Université Laval, Quebec, Canada.

NOTES

1 <https://lepollen.ca/>

2 Plusieurs articles écrits à cette époque rendent compte de la nature de ses réflexions : Besse (1990), Besse (1992), Besse, Gaulmyn, & Luis (1993c), Besse (1993a).

AUTEUR

Isabelle Montésinos-Gelet

Professeure à l'Université de Montréal

IDREF : <https://www.idref.fr/118286943>

La démarche de recherche-action, fruit de ma rencontre avec Jean-Marie Besse

Marie Paule Thollon Behar

DOI : 10.35562/canalpsy.3621

Droits d'auteur

CC BY 4.0

PLAN

La démarche de recherche-action

La méthodologie de la recherche

Le dispositif sur le terrain

L'intérêt pour la pratique

L'animation d'un dispositif de recherche-action, un rôle particulièrement adapté à un psychologue

Un exemple : le travail avec le CTRDV

Les conditions de l'efficacité et de réussite de la démarche de recherche-action

Croire dans les compétences des professionnels

Accepter une temporalité différente entre praticiens et chercheurs

Une rigueur dans la méthodologie

En conclusion

TEXTE

- 1 Ma première rencontre avec Jean-Marie Besse se passe en soirée, au 18 quai Claude Bernard. Nous sommes en septembre 1979. Je suis une jeune institutrice débutante, en cours de formation pour l'enseignement spécialisé, et je me suis inscrite, un peu par hasard, dans le cursus de psychologie pour les étudiants travailleurs proposés par Lyon 2. Jean-Marie est un jeune enseignant vacataire. Lui-même a été instituteur. Les cours ont lieu de 18 h à 22 h et les TD sont composés d'étudiants très motivés et avec une expérience professionnelle. Dans ce contexte post-soixante-huitard (dans le bon sens du terme), les enseignements reposent sur des travaux de groupe qui permettent de valider plusieurs UV ou Unités de Valeur, les ECTS de l'époque. Jean Marie guide nos travaux avec beaucoup de

bienveillance et enrichit nos réflexions, il porte le principe de l'éducabilité pour tous et nous stimule dans notre cursus. Je ne le savais pas encore, mais ce sera le début d'une collaboration plus ou moins proche qui aura duré 45 ans !

- 2 Les années 1980 sont celles de l'émancipation éducative. Avec les travaux de Ardoino (1983) et Le Boterf (1983), les praticiens deviennent des chercheurs sur leurs pratiques, accompagnés par un universitaire qui apporte son réseau, la méthodologie, et les outils pour une véritable démocratisation des savoirs (Thollon Behar, 2008). Dans le même temps, les travaux du CRESAS sur la petite enfance (Bréauté & Rayna 1997) s'appuient sur la démarche de recherche-action : les professionnels peuvent devenir des chercheurs sur leurs pratiques. Elles impliquent dans une démarche d'observation et d'expérimentation des professionnelles de crèche. Ce principe m'intéresse particulièrement et résonne avec ce que Jean-Marie m'a transmis et ce qu'il évoque de ses recherches avec des enseignants sur l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants. Je soutiens ma thèse en 1993, dans une équipe parallèle, dirigée par Jean-Marie Dolle. Cette formation à la recherche sera un étayage pour l'animation des recherches-actions que j'ai animées, après avoir quitté l'éducation nationale et m'être recentrée sur la qualité de l'accueil des jeunes enfants en crèche. Je suis un peu éloignée de l'entrée dans l'écrit ou de l'illettrisme, mais je fais le pari de l'intérêt de se situer dans la prévention en offrant les meilleures conditions au développement du tout petit.

La démarche de recherche-action

- 3 C'est auprès d'enseignants de maternelle que je conduirai ma première expérience de recherche-action, en allant observer des activités pédagogiques dans les différents niveaux d'âge (recherche Pot-Caron à Vaulx-en-Velin). Les observations sont analysées du point de vue du développement cognitif. L'analyse est restituée aux enseignantes qui aménagent leur pédagogie en fonction de ces retours.
- 4 La démarche se modifie ensuite, afin de rendre plus acteurs les participants. Mon rôle est d'accompagner les professionnels de la petite enfance dans leur propre démarche de recherche.

La méthodologie de la recherche

- 5 Elle s'appuie sur les différentes étapes classiques d'une recherche. La première est celle de la définition d'une problématique issue de la pratique. Elle donnera lieu à une question de recherche, voire à une hypothèse qui sera mise à l'épreuve : par exemple « nous ne sommes pas assez disponibles le matin, à l'arrivée des parents. Ils sont nombreux à attendre, s'impatiente » . La deuxième étape est celle de la construction des outils. Souvent, l'observation armée, avec des grilles, sera utilisée, mais parfois aussi l'analyse de contenu des cahiers de transmission, les questionnaires adressés aux parents. Pour l'hypothèse du manque de disponibilité, des observations sont conduites lors des temps d'accueil des parents, le matin, en fin de matinée et en fin d'après-midi. Une grille d'observation est élaborée avec des indicateurs : nombre de parents qui attendent, placement des professionnels, comportement des enfants.
- 6 L'étape suivante est celle de l'analyse des données, une étape importante qui risque d'être souvent négligée par manque de temps. Pour l'exemple choisi, l'hypothèse est infirmée pour l'accueil du matin : un ou deux parents seulement attendent, ils ne montrent pas de signe d'impatience. En revanche, les observations montrent que pour ceux qui arrivent en fin de matinée, les professionnelles sont prises par d'autres tâches et ne sont pas disponibles. De même le soir, il manque des professionnelles pour assurer l'accueil. La dernière étape est celle du retour sur les pratiques. Les résultats de la recherche-action doivent provoquer des changements afin d'améliorer la qualité de l'accueil. Dans notre exemple, il n'y a rien à modifier le matin, sinon conforter la qualité des échanges. En fin de matinée, il s'agit de modifier le déroulement des activités afin d'avoir une professionnelle disponible pour l'accueil des parents. Pour le soir, l'accueil des parents nécessite une personne supplémentaire, donc un changement de planning.

Le dispositif sur le terrain

- 7 Le plus souvent, l'intervention est proposée au niveau d'un service comprenant plusieurs structures d'accueil collectif. La démarche est présentée à l'ensemble des professionnels qui, ensuite, choisissent un

référent par équipe, voire deux dans le cas de grandes équipes. Ce sont ces référents qui vont participer aux séances de travail et qui vont avoir la lourde tâche d'impliquer leurs collègues dans la démarche. En moyenne, cinq séances de 2 h 30 de travail, réparties sur une année scolaire, permettent de mettre en œuvre la démarche. À la fin, les travaux de chaque équipe sont restitués à l'ensemble des professionnels, des parents et des partenaires (CAF, PMI) afin de mettre en valeur le travail conduit.

L'intérêt pour la pratique

- 8 Le premier intérêt est de valoriser le rôle des professionnels qui en ont bien besoin, tant les métiers de la petite enfance le sont peu. Ensuite, la méthodologie suscite la curiosité par la sollicitation à observer. Devenir chercheur sur ses pratiques redonne du sens à ce qui est fait, permet de prendre du recul. Les modifications qui découlent de l'analyse des données sont solides et facilement acceptées par ce qu'elles sont justifiées par la recherche. Les responsables de crèche savent comme il est difficile de faire bouger un planning. Or, nous l'avons vu, la modification est possible lorsque les professionnelles en voient la pertinence à partir de leur recherche.

L'animation d'un dispositif de recherche-action, un rôle particulièrement adapté à un psychologue

- 9 Accompagner les équipes dans les différents domaines du sanitaire et du social, au-delà de la petite enfance fait partie des missions possibles du psychologue. Sa formation à l'écoute, et à la recherche avec les travaux conduits en master lui apporte des compétences pour mettre en place la méthodologie de la recherche-action, utile et efficace quels que soient les terrains pour faire bouger les pratiques.
- 10 En revanche, il faut reconnaître que ce type d'investissement n'est pas valorisé pour envisager une carrière universitaire ! Les critères des revues scientifiques ne correspondent pas vraiment à ceux de la recherche-action. Ceci explique ma carrière plutôt tangentielle vis-à-vis de l'université.

Un exemple : le travail avec le CTRDV

- 11 C'est avec l'opportunité d'une demande du Centre Technique Régional pour la Déficience Visuelle, centre de ressource Rhône-Alpes, que notre collaboration la plus proche avec Jean-Marie s'est déroulée. Le CTRDV accueille des enfants non-voyants ou malvoyants. Jean-Marie est sollicité pour accompagner une recherche sur l'accès à la littérature jeunesse par l'intermédiaire d'un album adapté au handicap. Il me propose d'animer ce projet à partir de mon expérience de la recherche-action auprès des équipes de crèches. L'objectif est d'observer les enfants lors des différents ateliers proposés en lien avec l'album « la petite poupée ». J'anime les temps de réflexion qui réunissent une psychologue, deux orthophonistes, l'autrice de l'album, une étudiante de master 1 en psychologie. Un comité scientifique supervise le dispositif, dont Jean-Marie fait partie. L'équipe du SIMEF accueille le groupe au cours de deux séances afin de discuter des différentes étapes de la démarche de recherche-action.
- 12 L'expérimentation inclut des ateliers de découverte de l'environnement en lien avec les thèmes de l'album. Les ateliers sont filmés et les interactions analysées. L'objectif de ces ateliers est de faire vivre des expériences perceptivo-motrices en les associant au lexique de l'album, de solliciter leur curiosité dans les situations de découverte de leur environnement et la confiance en soi.
- 13 Les hypothèses de cette recherche-action portent sur les interactions sociales : entre adultes et enfants, entre enfants et entre adultes.
 - Hypothèse 1 : L'adulte intervient souvent trop vite dans une relation d'aide verbale ou physique, ce qui empêche l'enfant d'être autonome dans sa démarche d'exploration et ses découvertes sensori-motrices.
 - Hypothèse 2 : Les interactions des enfants mal voyants ayant accès visuellement à l'espace proche avec des enfants non-voyants ont des caractéristiques proches de celles des adultes voyants avec des enfants non-voyants.

- 14 Les résultats sont riches et ont été malheureusement insuffisamment diffusés dans le champ de la psychologie. Pour les résumer, ils montrent tout l'intérêt de se placer du point de vue des interactions de tutelle entre un expert et un novice, théorisées par Jérôme Bruner, pour interpréter les échanges entre adultes et enfants, mais également entre enfants mal voyants et non-voyants. Prendre conscience de ses manques, savoir demander de l'aide, et exprimer ses questions nécessite un cadre sécurisant. L'expert doit permettre l'expérimentation et ne pas faire trop vite à la place de l'enfant.
- 15 Les observations ont également permis de faire des liens entre le langage oral et l'écrit Braille, d'analyser la comparaison que font les enfants entre écrit typique et braille.
- 16 La richesse de ce domaine de recherche avec une méthodologie participative a été considérable, et nous avons manqué de temps pour en envisager les différents aspects. Les participants ont noté tout l'intérêt de la psychologie du développement pour donner sens aux observations pédagogiques.

Les conditions de l'efficacité et de réussite de la démarche de recherche-action

- 17 Je me rends compte qu'elles reposent essentiellement sur des valeurs humaines que portait Jean-Marie.

Croire dans les compétences des professionnels

- 18 Si le chercheur arrive avec une position surplombante, du haut de ses diplômes universitaires, les praticiens ne seront pas en confiance pour accepter l'incertitude du processus de recherche. La recherche sur son activité professionnelle est une aventure qui nécessite de remettre en question ses pratiques en les observant, ce qui est inconfortable. L'étayage de l'animateur doit être valorisant et soutenant. J'ai d'ailleurs toujours été étonnée par la qualité des observations et des réflexions des professionnels. Ils allaient toujours

plus loin que ce que j'en attendais. Cela nécessite d'être à l'écoute et respectueux des compétences des professionnels de terrain.

Accepter une temporalité différente entre praticiens et chercheurs

- 19 Lorsque les praticiens envisagent qu'une modification dans les pratiques va apporter une amélioration, ils la mettent en œuvre. Ils n'attendent pas de faire des observations avant et cela peut être perturbant en termes de rigueur. Cela s'est passé à de multiples reprises et en particulier dans la recherche auprès d'enfants déficients visuels. La méthodologie et l'intervenant doivent s'adapter à cette temporalité.

Une rigueur dans la méthodologie

- 20 Pour autant, l'animateur de la démarche doit porter autant que possible les différentes étapes de la recherche. D'où l'intérêt de la formation à la recherche présente dans le cursus de psychologie, même si l'étudiant ne se destine pas à un doctorat. Pour ma part, ma participation à plusieurs équipes de recherche au sein de l'université Lyon 2 a été un étayage essentiel pour accompagner les équipes dans l'aventure de la recherche-action.

En conclusion

- 21 Même si j'ai été un peu éloigné de la problématique de l'entrée dans l'écrit ou de l'illettrisme, la rencontre avec Jean-Marie, les échanges avec lui sur les enseignements de TD en tant que vacataire et notre collaboration pour un amphi de 3e année dont il m'avait confié une partie m'a fait grandir, tout au long de ma carrière. Il m'a fait confiance comme il a fait confiance aux membres de son équipe. Nous continuons à porter ces valeurs, ses valeurs.
- 22 Merci à toi, Jean-Marie.

BIBLIOGRAPHIE

Ardoino, J. (1983). Conditions et limites de la recherche-action, méthodologie et épistémologie. *POUR*, 90, 22-26.

Bréauté, M., Rayna, S. (1997). Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 5-14. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1162>

Boutin, G. (2003). La recherche-action : où en sommes-nous plus d'un demi-siècle après Kurt Lewin. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds), *Théoriser les pratiques professionnelles, intervention et recherche-action en travail social* (pp. 149-170). Paris : L'Harmattan.

Le Boterf, G. (1983). La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux. *POUR*, 90, 39-46.

Thollon Behar, M.P. (2016). *Dynamiser les pratiques professionnelles de la petite enfance, la recherche-action, un outil*. Lyon : Chronique Sociale.

AUTEUR

Marie Paule Thollon Behar

Docteur en psychologie du développement

Psychologue — formatrice petite Enfance

IDREF : <https://www.idref.fr/035089598>

Les rencontres du jeune enfant avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme

Sophie Ignacchiti

DOI : 10.35562/canalpsy.3622

Droits d'auteur

CC BY 4.0

PLAN

Une rencontre déterminante
Protocole de recherche
Les pratiques familiales
Construction culturelle du livre chez l'enfant
Les dynamiques interactionnelles
Engagement dans l'activité
Profils et correspondance
Appropriation primaire dans la psychogenèse de l'écrit
Accompagner les pratiques de lecture dès le plus jeune âge
Avec Jean-Marie, des réflexions laissées en cours de chemin...
Merci !

TEXTE

Une rencontre déterminante

- 1 Malgré mes tentatives pour me remettre en mémoire ma toute première rencontre avec Jean-Marie Besse, je ne parviens pas à en retracer les contours nets. Cela s'opère durant les premières années de mon cursus de psychologie. Peut-être est-ce le souvenir de ce cours en amphi. Je me rappelle y avoir pris la parole, pratique peu conventionnelle pourtant, mais permise dans ses enseignements par une posture, toute à la fois charismatique et accueillante de l'autre, de sa pensée, de ses questionnements. Je me rappelle même avoir fauté dans la syntaxe de mon discours. La drôlerie avec laquelle il a su reprendre cette approximation langagière me revient souvent en tête. Il avait su dire sans juger, sans que l'étudiante encore frêle s'en

sente dévalorisée. Et je crois qu'une de ses grandes qualités réside exactement à cet endroit d'ouverture et de place laissée à l'autre, quand bien même cet autre est encore tout jeune dans sa pratique et ses réflexions. Mais peut-être cette rencontre a eu lieu plutôt dans le cadre d'un TD, en troisième année, de ce qui était alors nommé TER éducation-formation. Je revois la salle avec Jean-Marie tantôt assis derrière le bureau, tantôt en mouvement. Je me rappelle son timbre de voix, grave et puissant. Le cadre plus intimiste de ces cours a permis de percevoir la richesse de ses enseignements. La psychologie du développement et l'axe particulier de l'entrée dans l'écrit sont une découverte pour moi... cela s'est décidé là : je me formerai à la psychologie du développement socio-cognitif !

- 2 Les années universitaires défilent et mon intérêt clinique rencontre le tout-petit. Je suis fascinée par les premières années de vie et le développement à l'œuvre. Ma pensée s'affine, mes questionnements s'affutent tout en se multipliant. Dans mon for intérieur, une posture de chercheur se dessine. Ma participation dans le cadre du PsyEF au séminaire de recherche en M2R confirme mon souhait de poursuivre un travail de recherche dans le cadre d'une thèse. Mais comment le laboratoire par son axe de rapport à l'écrit peut-il accueillir mes propres questionnements portés davantage dans la petite enfance ? Durant toute cette période, Jean-Marie accompagne mes réflexions avec grand enthousiasme. Nous prenons du temps, dans son bureau à l'université pour envisager, créer un sujet de recherche conjoint. Je le pousse en dehors de sa zone de confort, il accueille pourtant ce projet de thèse avec une grande énergie (je parle de zone de confort, peut-être aurait-il trouvé le terme de zone proximale de développement plus ajusté).
- 3 Dans une perspective développementale et en prolongement des travaux sur la psychogenèse de l'écrit, ce travail de thèse interroge la rencontre précoce entre le jeune enfant et le livre, médiatisée par la lecture à voix haute adressée par l'adulte lecteur. Ce projet de recherche trouve son ancrage dans l'axe de la prévention de l'illettrisme. Conscient des limites qui sont les siennes quant à la toute petite enfance, l'invitation est faite à Marie-Paule Thollon-Behar de nous accompagner tous deux dans ce projet. Grâce à son ouverture d'esprit, cette thèse intitulée « Les rencontres du jeune

enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée » a pu être soutenue le 3 octobre 2016.

Protocole de recherche

- 4 Le livre jeunesse est un objet « à part », objet particulier au croisement entre objet-jeu, objet didactique et outil d'échange. Il devient lors de son entrée dans le monde scolaire objet à portée pédagogique conscientisée et support des apprentissages, notamment autour de l'écrit. Les premières relations entretenues autour de l'objet livre influencent la future appropriation de l'objet écrit par l'enfant. Se questionne le lien entre les premières rencontres avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme par notamment l'engagement de l'enfant et de l'adulte lecteur dans l'activité de lecture partagée. Le livre constitue une base dans la mise en place des prérequis indispensables à l'apprentissage de la lecture (Lambert, 1990) que sont l'intérêt pour le livre, le développement du vocabulaire et le soutien du processus d'imitation dans le plaisir d'une posture de lecteur. Quels rôles jouent les interactions précoces, le statut du livre et l'ajustement parental dans la rencontre entre le jeune enfant et le livre ? Existe-t-il des types de pratiques et d'interactions enfant-parent, spécifiquement liés au livre jeunesse et à la lecture partagée ? Enfin, quels sont les différents profils de participations de l'enfant et de son parent autour du livre ?
- 5 La population retenue pour la recherche regroupe les enfants âgés de 5 mois à 4 ans, accueillis régulièrement en établissement d'accueil du jeune enfant. 165 familles (158 mères et 149 pères) ont participé à cette recherche sur 7 structures différentes de l'académie de Lyon (Ain, Rhône et Loire).
- 6 Le protocole expérimental agglomère trois démarches principales. Un questionnaire auto-administré par les familles donnant l'accès à la représentation familiale des pratiques de lectures partagées avec une évaluation du plaisir ressenti par les parents dans ces pratiques. Un temps « parent-enfant » autour de jeux et de livres afin d'observer les situations interactionnelles, le choix des objets avec enregistrement d'un temps de lecture imposé. Des ateliers de lecture partagée menés par nous, chercheurs et chercheuses, faisant varier la richesse interactionnelle des échanges initiés autour de la lecture partagée.

Les pratiques familiales

- 7 38 % des parents indiquent partager des temps de lecture avec leur enfant quotidiennement. Tandis que 23 % de parents disent ne partager aucun temps de lecture avec leurs enfants. Comparativement, ils sont 74 % à partager des temps de jeu quotidiens et 4 % à ne pas partager de temps jeu. Les raisons invoquées pour l'absence de pratique de lecture du point de vue de l'enfant sont l'âge de ce dernier avec un effet favorisant l'enfant grandissant ainsi qu'un manque d'intérêt observé chez celui-ci. Du côté des parents, le manque de temps, manque d'intérêt et difficultés dans la lecture sont les trois facteurs évoqués pour l'absence de pratique.
- 8 La pratique de lecture est majoritairement portée par la mère avec une observation de pratiques de lectures régulières avant le sommeil. 38 enfants sur les 165 sont inscrits à la médiathèque avec une fréquentation pour 84 % des dyades inscrites. 9,3 % des enfants n'ont aucun livre dans l'environnement familial quand d'autres peuvent explorer une cinquantaine de livres.
- 9 Interroger le plaisir de lire nous a semblé fondamental avec Jean-Marie, voyant dans la dynamique du plaisir un levier pour la pratique et l'apprentissage. Les temps de lecture sont globalement évalués moins plaisant par les parents que les temps de jeu. Cet écart est d'autant plus marqué chez les pères. Lors d'échange avec les parents, il est fréquent de constater que parler de lecture partagée avec l'enfant réactive pour l'adulte le rapport global au livre et à la lecture, puis quasi simultanément au livre solaire. Un amalgame s'observe régulièrement entre rapport au livre et école. La fréquence des temps autour de livre est proportionnelle au plaisir ressenti.

Construction culturelle du livre chez l'enfant

- 10 Si Moro et Rodriguez (2005) identifient une construction de l'usage canonique d'objets fréquents dans l'environnement de l'enfant, tels que « camion+plots » ou « téléphone » vers les 13 mois de l'enfant, qu'en est-il pour le livre jeunesse ? À quel âge l'enfant devient-il

capable d'utiliser le livre d'une manière ajustée à son usage ? Le livre est en effet un objet plus complexe, nécessitant la médiation de l'adulte, pour permettre à l'enfant de lui donner un sens.

- 11 Si nos explorations et observations autour du jeu tendent à consolider les travaux de Moro et Rodriguez, une plus forte disparité s'observe lorsque l'étude se porte sur le livre. Il semble ainsi plus difficile de définir un âge universel de l'avènement de l'usage canonique du livre. Avec toutefois l'extraction possible de tendances pour l'entrée dans trois stades de construction. Nous identifions l'avènement de l'usage canonique du livre aux 17 mois de l'enfant. L'usage canonique n'apparaît pas comme un stade unique, mais nécessite un découpage en trois sous-stades :
- Construction des propriétés externes et de la posture de lecteur : l'enfant comprend que l'accès au sens du texte passe par un adulte « expert ». Il tend alors le livre à son parent pour lui signifier l'envie de partager une lecture. Il a construit la posture de lecteur. L'enfant tient le livre dans le sens de la lecture, tourne les pages et peut mimer l'activité de lecture.
 - Construction des propriétés internes : l'enfant comprend la construction de l'album jeunesse et fait une distinction entre image et texte. Cette différenciation texte-image est la première étape d'entrée dans l'écrit telle que définie par Emilia Ferrero.
 - Construction de la permanence du sens : l'enfant accède à la permanence du texte et du sens de l'histoire.
- 12 Dans sa première phase de rencontre avec l'objet livre, définie par l'usage canonique, l'enfant ne semble pas différencier le jeu du livre dans l'utilisation qu'il manifeste de chacun de ces objets. Les jeux et les livres sont d'un niveau d'attractivité équivalent, exprimé par un choix stable entre ces deux types d'objets. L'enfant est autant en demande de partage d'activité avec l'objet-livre qu'avec l'objet-jeu, demande traduite par un nombre équivalent d'initiations d'interactions. Un changement de positionnement de l'enfant face à l'objet livre s'opère avec l'avènement de l'usage canonique. Les enfants sont plus autonomes avec l'objet-jeu manipulé seul tandis que ces mêmes enfants sollicitent leurs parents avec le livre, souvent par le schème de « tendre le livre à ». Le livre, par son usage, devient un objet direct de la relation parent-enfant.

Les dynamiques interactionnelles

- 13 Dans les situations de lecture, le nombre de séquences d'interactions initiées par l'adulte sont divisées par deux comparativement à l'observation de séquences de jeu. Cet écart est encore davantage marqué chez l'enfant, initiant entre 3 et 4 fois moins d'interactions. Hypothèse est faite que dans la lecture partagée, le texte par l'oralisation qu'il suscite, représente pour le parent une parole adressée à l'enfant diminuant ainsi le besoin de sollicitation.
- 14 Lorsque l'enfant manifeste des actions non canoniques sur le livre, il est autant en demande de partage d'activité que ce soit avec le livre ou le jeu. Une différence de sollicitation initiale s'installe avec l'avènement de l'usage canonique du livre, l'enfant fait alors une réelle différence dans la demande qu'il adresse au parent selon l'objet. L'enfant semble comprendre sa relative impuissance d'actions canoniques face à l'objet livre et la nécessité du tiers dans la rencontre plénière avec l'objet, compréhension qui s'exprime par la demande d'activité. Inversement, lorsque l'enfant n'a pas encore construit culturellement le livre, il ne perçoit pas l'importance de la posture experte de lecture pour accéder au sens, la manipulation du livre lui suffit pour expérimenter la rencontre avec l'objet. Les parents se montrent plus interventionnistes avec le livre qu'avec le jeu.
- 15 Si nous observons le positionnement de l'enfant, celui-ci met majoritairement en place des actions en étant acteur de la situation de jeu imposé, tandis qu'il est dans une position de spectateur dans la situation livre. Par l'ajustement parental, le parent modifie son comportement en fonction du comportement de l'enfant, cette modification est adéquate à la demande de l'enfant et la même réponse est régulièrement donnée à des demandes similaires (Pêcheux, 1990). Nous observons une plus grande capacité pour le parent d'ajuster son comportement à la situation de jeu. Dans les temps livre, le parent est davantage interventionniste, laissant moins de marge de manœuvre dans la découverte du livre par l'enfant.

Engagement dans l'activité

- 16 Les refus immédiats, postures de désengagement au fil de l'activité, la manipulation de l'objet, l'écoute, la durée des séquences, sont autant d'indices permettant de saisir l'engagement des interactants dans l'activité proposée. L'engagement est lié à l'attractivité générale du livre pour l'enfant. Le nombre de refus en situation livre est toujours supérieur au nombre de refus en situation jeu, avec une augmentation linéaire du nombre de refus au fil des séances, indépendamment du stade de construction canonique de l'objet. Ceci exprime un double mouvement : l'enfant comprend que les propriétés culturelles de l'objet lui échappent et se construit dans une impuissance face à l'objet, source de déplaisir et de désengagement. Aussi, le parent se positionne d'emblée comme médiateur de la relation à l'objet-livre.

Profils et correspondance

- 17 Dans leurs travaux, Pigem et Blicharski (2002) identifient un pouvoir prédictif des catégories maternelles sur le style de participation de l'enfant avec un ajustement du style de participation de l'enfant au style parental. Adaptant ces travaux à notre objet de recherche, l'analyse croisée des différentes méthodologies de recherches a dégagé trois profils, que ce soit chez les enfants ou les parents dans les activités autour du livre.
- 18 Chez les enfants :
- Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu
 - Intérêt pour le livre dans sa valence d'objet, exploration solitaire
 - Intérêt pour le livre dans sa valence de lecture partagée, parent identifié comme partenaire
- 19 Chez les parents :
- Parents peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et ritualisées de lectures partagées
 - Parents très interventionnistes, peu de pratiques partagées autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant

- Parents participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes.

- 20 Les analyses statistiques réalisées à partir des profils identifiés font apparaître un pouvoir prédictif des profils des enfants sur le profil de leur parent.

Appropriation primaire dans la psychogenèse de l'écrit

- 21 Lire est une activité cognitive se construisant selon une psychogenèse (Ferreiro, 2000) dont la première étape est la différenciation entre l'écrit et le dessin (Ferreiro, 1988, 2000 ; Besse, 2000). Le livre jeunesse permet une mise en relation directe d'un texte avec une image placée à proximité (Ferreiro, 2000). En amont de cette étape, la recherche a permis d'observer une étape clef qui est la construction de la posture de lecteur. L'enfant comprend que l'accès au sens du texte passe par un adulte « expert ». Il construit en parallèle la posture de lecteur au sens de détenteur du code, et la sienne, lecteur comme sensibilité à ce qui se déploie autour du livre et de la lecture partagée. S'observe une capacité précoce à identifier le livre comme objet particulier de la relation à l'autre. Nous voyons dans cette étape précoce de la compréhension du caractère particulier du livre et de l'écrit, une appropriation primaire, clef de voute à la mise en action de la psychogenèse de l'écrit.
- 22 Comment ce travail de recherche, soutenu en octobre 2016 et sujet régulier d'échanges avec Jean-Marie infuse le travail de terrain et continue de nourrir les réflexions et tentatives de modélisation ?

Accompagner les pratiques de lecture dès le plus jeune âge

- 23 Ce travail de recherche a été l'occasion de partir à la rencontre des acteurs de terrain qui œuvrent à faire se rencontrer des familles et des livres. Le travail de réseau de l'agence « Quand les livres relient », dont je suis actuellement membre du bureau, m'amène alors à faire la connaissance de l'association « à livre ouvert », association lyonnaise dont Marie-Paule Thollon-Behar est membre. Depuis 2009, cette

association facilite l'accès aux livres et à la lecture dès le plus jeune âge en utilisant l'album jeunesse comme outil d'accompagnement du lien parent-enfant. Je rejoins l'association dès la fin de ma thèse, d'abord comme bénévole puis comme salariée, emplie des questionnements et analyses issues de mon travail de recherche. Les chiffres des pratiques familiales de lectures me reviennent souvent et l'axe de la pratique apparaît comme un levier indispensable. Dans les chiffres Ipsos 2015, 39 % des Français qui n'avaient pas de livre dans l'environnement familial disent ne lire aucun livre aujourd'hui. Offrir des temps de manipulations de livres ou de lectures partagées est un réel enjeu sociétal. Sortir l'enfant de sa posture de spectateur en permettant, sous le regard de l'adulte bienveillant, un temps dans lequel l'enfant est acteur et où l'adulte lecteur ajuste son comportement à ce qui est manifesté par l'enfant. Le statut du livre chez l'enfant se rapporte en premier lieu à sa matérialité (Turin, 2008). Il peut être manipulé, porté à la bouche... certains enfants développant de grands moments d'explorations solitaires et il ressort de cette recherche que pour pouvoir construire culturellement l'objet-livre il faut pouvoir construire l'objet en lui-même, ses contours, son poids, sa texture... construction complexifiée par la multitude de possibles dans la littérature jeunesse (du souple/du cartonné, des grands/petits formats, des carrés/des rectangles...)

- 24 Rappelons que Chartier (1997) conçoit la différence entre lecture oralisée et lecture silencieuse comme un indice des écarts socio-culturels, telle que peut l'être également la fluidité de l'action de lecture. La lecture à voix haute d'un livre jeunesse nécessite une oralisation ce qui peut mettre en difficulté le parent, notamment lorsque le rapport au livre et à la lecture est fragile. Les temps de lecture proposés par l'association viennent aussi soutenir une posture parentale en s'ajustant à ce qui est possible pour le parent. Faire éprouver au parent le fait de se faire raconter une histoire permet de retrecoter les liens entre le parent et le livre et de convoquer l'émotionnel et la sensorialité.

Avec Jean-Marie, des réflexions laissées en cours de chemin...

- 25 Nous continuons à échanger régulièrement avec Jean-Marie, par téléphone souvent, au restaurant parfois. Il suivait régulièrement la manière dont ce travail de thèse nourrit le terrain par mon travail dans l'association. Lors de notre tout dernier échange, c'est sur le modèle d'appropriation des savoirs que nos réflexions se sont concentrées. Comment adapter le modèle de l'appropriation issu des travaux de Jean-Marie à la pratique de lecture partagée entre un enfant et son parent, nécessitant la collusion, la mise en correspondance, le maillage de plusieurs modèles d'appropriations, celui du parent, celui de l'enfant et celui de la dyade.
- 26 Le rapport au livre chez le sujet prend naissance dès les premières années de vie et évolue au fil des rencontres avec cet objet dans les cadres multiples (scolaire, professionnel, familial). Ainsi, les actions mises en place par les parents sont teintées de leur propre rapport au livre et à la lecture, mais également des enjeux autour de cet objet dans le transgénérationnel. Ce modèle d'appropriation des savoirs continue d'infuser mes réflexions. Ma pratique de psychologue terrain est un formidable témoignage de la manière dont les travaux de Jean-Marie, nos réflexions, sa qualité de tuteur dans la mission de directeur de thèse continuent d'œuvrer et de colorer les pratiques autour de la lecture partagée.

Merci !

- 27 Je suis donc la dernière thésarde de Jean-Marie. Bien sûr je l'étais déjà depuis 2016, depuis l'acceptation de m'accompagner dans ma recherche par un statut de professeur émérite. Mais ce statut de dernière thésarde, statut unique, me reste comme un cadeau précieux, une richesse.
- 28 En préambule de mon rapport de thèse, j'écrivais déjà en 2016 ma reconnaissance envers Jean-Marie. Étaient mises en exergue la qualité de son écoute, ses conseils, ses critiques toujours justes et constructives sur mon travail amenées avec malice, drôlerie et efficacité. Je terminais mes remerciements à son encontre en

témoignant de l'état de nostalgie qui m'habitait lors de l'écriture de ces dernières lignes. Je ne savais pas alors que cet état de nostalgie serait démultiplié à l'heure de l'écriture de cet ultime hommage de son travail et de la personne qu'il était. Retracer ce travail de recherche me fait encore d'autant plus prendre conscience du chemin parcouru et de la main tendue toujours, une main qui accompagne, mais qui ne fige pas, une main qui donne confiance, car nous savons qu'elle continue d'être là, tout près. Merci Jean-Marie !

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22. doi : 10.3406/rfp.1990.1392
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- Chartier, R. (1997). Du livre au lire. *Sociologie de la communication*, 1(1), 271-290
- Chartier, R. (2011). « Qu'est-ce qu'un livre ? », *La lettre du Collège de France*. doi : 10.4000/lettre-cdf.1240
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M. & al. (1989). Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Revue française de pédagogie*, 87, 118-120.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Lambert, C. (1990). Le livre et l'enfant : Le point de vue psychologique. *Spirale*, 3, 113-120. doi : 10.3406/spira.1990.1846
- Moro, C., Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé : une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Pêcheux, M.-G. (1990). L'ajustement parental : un concept à la fois utile et flou. *L'année psychologique*, 90(4), 567-583. doi : 10.3406/psy.1990.29430
- Pigem, N., Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 54, 169-186. doi : 10.3917/enf.542.0169
- Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier jeunesse, collection passeurs d'histoires.

AUTEUR

Sophie Ignacchiti

Psychologue et docteur en psychologie

IDREF : <https://www.idref.fr/196330750>

Homage à JMB

Sara Majaji

DOI : 10.35562/canalpsy.3628

Droits d'auteur

CC BY 4.0

TEXTE

- 1 Il est bien dommage que pour rendre hommage à quelqu'un, on attende généralement qu'il ne soit plus présent... Et c'est aussi toujours quand il y a tant à dire qu'on en perd les mots... Pourtant, travailler sur le rapport à l'Écrit et le lire-écrire-parler et ainsi suivre les traces scientifiques de Jean-Marie Besse, a été mon sacerdoce pendant des années. Si aujourd'hui je ne sais par où commencer ni quoi vouloir transmettre de mon parcours aux côtés de Jean-Marie, c'est que j'en retiens tant de choses, principalement en termes de valeurs de travail et d'humanité partagées.
- 2 Jean-Marie a réussi en toutes circonstances à s'entourer professionnellement, en accordant confiance et valeurs aux membres de son équipe, en les responsabilisant et en les impliquant, notamment autour de projets de recherche variés. Il a ainsi participé à façonner des personnalités curieuses, ouvertes et travailleuses, affirmées dans leurs pratiques, leurs idées et leurs points de vue, mais aussi bien peu enclines à la rédaction et à la production d'articles de recherche... Alors quel dernier tour de force scientifique que de nous réunir pour écrire pour lui (et en plus, sur lui, comble de l'ego du chercheur) ! Et cette fois-ci, sans faire appel à sa relecture et ses conseils (ce qui peut aussi signifier, en contexte d'écriture scientifique, déplacer une virgule dans un texte...) ; je n'aurais d'ailleurs pas pensé que cela me manquerait autant ni que cela pouvait être plus compliqué qu'écrire une thèse... Au moins dans une thèse, le sujet est censé être clairement identifié et défini ; mais que dire sur/de Jean-Marie et de l'apport de ses travaux à la communauté scientifique et professionnelle ?

- 3 Dans mon parcours et ma pratique, restera gravée la notion d'appropriation développée par Jean-Marie Besse, d'abord appliquée à un objet spécifique, l'Écrit, mais finalement transférable au domaine des apprentissages et des savoirs de façon générale ; ce concept d'appropriation réunit selon moi les aspects majeurs des apports du travail scientifique de Jean-Marie Besse, à une pratique de terrain comme de recherche en psychologie du développement et de l'éducation.
- 4 C'est en effet dans une perspective de psychologie du développement que le concept d'appropriation a été proposé par Jean-Marie Besse, pour se substituer aux termes d'apprentissage (renvoyant aux aspects pédagogiques liés à la rencontre avec l'adulte) ou d'acquisition (sur un versant plus linguistique). Il l'a d'abord utilisé dans le cadre d'un modèle systémique présenté au colloque de Lyon « L'illettrisme en questions » en 1990 (Besse, de Gaulmyn, Ginet & Lahire, 1992), puis complété sur le plan des aspects cognitifs (Besse, 1995).
- 5 En effet, l'Écrit étant un objet social, présent partout au quotidien, l'appropriation de l'Écrit est d'abord le résultat d'un apprentissage précoce, durant lequel l'enfant va faire des hypothèses et reconstruire l'objet lire-écrire, au gré des conflits cognitifs rencontrés et des relations établies entre l'Écrit et son expérience du monde, comme en témoignent les recherches sur la psychogenèse de l'écrit (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000) adaptées par Besse et son équipe (Besse, de Gaulmyn & Luis, 1993 ; Besse & l'ACLE, 2000 ; Besse, 1993 ; Luis, 1993), ou encore ceux portant sur les orthographes approchées (Charron, Montésinos-Gelet & Morin, 2008 ; Montésinos-Gelet & Morin, 2006).
- 6 Ce travail autour de l'Écrit, qui avait commencé bien avant l'entrée à l'école, va se poursuivre tout au long de la vie de l'individu. L'appropriation de l'Écrit se présente ainsi avant tout comme un modèle dynamique, au centre duquel se trouve le sujet et englobe l'ensemble des pratiques et représentations relatives à la lecture-écriture, en tenant compte tant de dimensions cognitives (en référence au constructivisme piagétien), que sociales (inspiré par la théorie de Vygotski) et plus personnelles.
- 7 Au final, l'appropriation de l'Écrit peut se définir comme l'intégration et la reconstruction active d'éléments en lien avec l'Écrit, significatifs

pour soi. Elle dépend en ce sens de ce que chacun fait de ses compétences et de ses représentations sur l'Écrit, par rapport à un contexte personnel et un vécu propre à chacun.

8 Besse et son équipe (Besse, Luis, Paire, Petiot-Poirson & Petit Charles, 2004 ; Besse, 1992, 1995) ont alors développé un modèle de l'appropriation de l'Écrit en 5 axes :

- Axe de la motivation : lire-écrire, pour quoi, pour qui ?
 - L'environnement socio-affectif et la rencontre de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles, vont permettre de donner sens aux activités de communication et de représentation par l'Écrit.
- Axe des traitements cognitifs : comment fait-on pour lire-écrire ?
 - Il s'agit d'analyser les comportements de lecteur-scripteur, pour mettre en évidence le raisonnement du sujet sur l'Écrit, les procédures et stratégies mobilisées et leur efficacité.
- Axe métacognitif : comment le sujet décrit ses conduites ?
 - Comment le sujet se représente lui-même dans son rapport à l'Écrit, ce qu'il peut dire de sa propre façon de fonctionner, ce qu'il perçoit de ses processus cognitifs par rapport aux difficultés rencontrées comme aux compétences manifestées, ce qu'il renvoie en termes de confiance en soi.
- Axe métalinguistique : que représente la langue pour le sujet ?
 - Cet axe regroupe les fonctions, usages, caractéristiques, connaissances, représentations et toute activité de réflexion sur la langue.
- Axe des pratiques : quelle place occupe le lire-écrire dans la vie du sujet ?
 - Cet axe interroge les pratiques du sujet, effectives, souhaitées ou observées, dans le cadre familial ou professionnel par exemple, imprégnées du modèle scolaire ou non, pour savoir ce qui fait sens pour lui.

9 Ces axes ou sous-systèmes se retrouvent complémentaires et interdépendants et permettent d'avoir une vision globale du sujet dans son rapport à l'Écrit, l'entrée cognitive étant principalement utilisée par Jean-Marie Besse pour accéder aux autres dimensions de l'Écrit.

10 Adossé à ce modèle, le DMA (pour Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'Écrit), permet de mesurer et rendre compte des compétences à l'Écrit. Initialement utilisé auprès d'adultes, le DMA

est à entendre autant comme un outil que comme une démarche, visant à la fois à :

- favoriser la libre expression et donner le droit d'oser, en instaurant un cadre de confiance, dans une situation d'entretien individuel rappelant le moins possible le contexte scolaire ;
- aider à la prise de conscience de son raisonnement, dans une démarche de coévaluation dynamique des compétences, où sujet et psychologue sont en interaction constante ;
- s'adapter à la personne rencontrée : le DMA propose des situations de difficulté variable portant sur le lire-écrire-parler et des activités adaptées au public rencontré, construites à partir de documents pouvant faire partie du quotidien des personnes ;
- évaluer le rapport à l'écrit au sens large, en évaluant à la fois performances et compétences, pour avoir une vue d'ensemble suffisamment précise de la façon dont le sujet s'est (ou non) approprié l'écrit, pour élaborer par la suite un projet de remédiation.

11 Fort de son expertise et de ses expériences, alliant actions de terrain et recherches, Jean-Marie a aussi su partager et adapter son modèle et sa démarche à différents publics et niveaux :

- En local : avec l'exemple lyonnais du SIMEF et des Ateliers Alpha, destinés à des enfants de CP rencontrant des difficultés d'apprentissage, et prônant la mise en place d'activités ludiques sur le lire-écrire, mais aussi dans la formation des étudiants de l'Université Lyon 2 et notamment dans le cadre du DEPS (Besse, 2005) ;
- Sur le plan régional ou national : avec l'ANLCI et l'enquête Information et Vie Quotidienne (Besse & Guérin-Pace, 2002), mais aussi en décrochant l'appel à projets de la Fondation Orange, portant sur la formation de personnes relevant de situations d'illettrisme en zones rurales, avec une mention spéciale pour la rencontre avec Emilia Ferreiro lors d'un congrès à Mons en 2011 pour présenter cette recherche ;
- Voire à l'échelon européen : participation aux projets européens MODEVAL2¹ et CEPPAC3² sur les questions d'illettrisme, avec la conception de modules de formation de formateurs à l'évaluation des compétences en littératie.

12 Au final, Jean-Marie a aussi su appliquer son modèle et sa démarche dans sa façon d'être, de communiquer et de partager avec son équipe, que cela soit en prenant en compte les personnes dans leur globalité,

en leur laissant la possibilité d'oser, d'expérimenter, de sortir des sentiers formels et de donner du sens aux pratiques, en se positionnant toujours dans la bienveillance et la valorisation des compétences...

- 13 Merci pour ces opportunités. Merci pour cette confiance professionnelle. Merci pour cette amitié.
- 14 Pour tout cela, je garderai de Jean-Marie l'image d'un homme impressionnant.
- 15 Impressionnant dans son parcours. De culture et de connaissances. De rencontres et d'humanité.
- 16 Impressionnant dans sa posture. Imposant quelque part, mais uniquement dans l'image politisée de directeur d'institut et de professeur d'université (tout de suite beaucoup moins quand on se réfère à la photographie des 4^{es} de couverture de ses livres, en mode gros nounours barbu) ; jamais concernant ses idées, au contraire. Dans une volonté de transmettre, guider, accompagner, laisser libre. S'autoriser à s'étonner. Donner le droit à l'erreur.
- 17 Impressionnant dans sa patience (ça, c'est lui qui le disait...). Entouré de femmes majoritairement, qu'il avait choisies comme membres de son équipe (le PsyEF) et dont j'ai eu la chance de faire partie.
- 18 Impressionnant dans sa personnalité. Dans la transmission (fine) de ses savoirs et de ses connaissances. Dans son humour (pas toujours très fin cette fois).
- 19 Impressionnant dans sa rigueur et son exigence. Envers lui-même en premier lieu, puis envers son équipe. Avec un niveau adaptatif, en fonction des compétences, des limites et du rythme de chacun.
- 20 Impressionnant dans sa présence et sa disponibilité. Dans les conseils distillés au fil des ans. Dans sa capacité à donner des repères pour déposer les angoisses, les doutes et les inquiétudes professionnelles. Dans les balises dressées au bord du chemin pour frôler les limites sans jamais les dépasser ; juste se dépasser.
- 21 Quand on est psychologue, disait-il, on est sur un bateau dont on est le seul maître à bord. C'était quand même drôlement pratique de vous avoir comme phare.

- 22 Jean-Marie, j'espère que vous savez tout ce que vous m'avez apporté... La liste est bien trop longue et faire des choix est chose si peu aisée pour moi qu'il m'a fallu attendre la dernière échéance pour écrire ces quelques lignes. Je crois aussi que je ne veux pas réaliser que vous n'êtes plus là ; parce qu'au fond, avec tout ce que vous avez partagé et transmis, vous êtes toujours un peu là, non ?

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, J.-M., Gaulmyn, M.-M. de, Ginet, D., & Lahire, B. (1992). *L'«illettrisme» en questions*. Lyon : PUL. <https://doi.org/10.4000/books.pul.8885>
- Besse, J.-M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite : l'illettrisme manifesté ? In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, & B. Lahire (Eds.), *L'«illettrisme» en questions* (pp. 119–162). Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.8951>
- Besse, J.-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur* (pp. 43–72). Paris : L'Harmattan.
- Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., & Luis, M.-H. (1993). Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 8–21.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M., & l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. & Guérin-Pace, F. (2002). Une évaluation des compétences sur l'écrit. L'enquête « Information et vie quotidienne ». *Économie et Humanisme*, 363, 17–21.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2004). *Évaluer les illettrismes : diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit-guide pratique*. Paris : Retz.
- Besse, J.-M. (Ed) (2005). *Des psychologues à l'école ?* Paris : Retz. <https://doi.org/10.14375/np.9782725623108>
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 91–103. [doi : 10.4000/rfp.1003](https://doi.org/10.4000/rfp.1003)
- Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.

Luis, M.-H. (1993). *Contribution à l'étude de la psychogenèse de l'écrit : une expérimentation en banlieue lyonnaise* (Doctoral dissertation). Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

NOTES

1 Un outil européen pour évaluer les compétences des adultes en difficulté sur l'écrit - Manuel de référence & Module de formation de formateurs à l'évaluation des compétences de base.

Projet MODEVAL2. <https://diposit.ub.edu/dspace/simple-search?query=modeval2>

2 Formation des adultes aux compétences de base – Modules de formation de formateurs appelés à intervenir auprès de personnes en difficulté sur la littératie. Projet CEPPAC3.

AUTEUR

Sara Majaji

Psychologue et docteure en psychologie
IDREF : <https://www.idref.fr/191625698>

Comment la recherche universitaire a pu contribuer à une politique nationale de lutte contre l'illettrisme

Anne Mességué

DOI : 10.35562/canalpsy.3630

Droits d'auteur

CC BY 4.0

PLAN

Une rencontre déterminante dans une insertion professionnelle peu évidente

Une vision nouvelle et globale des situations d'illettrisme

La façon d'aborder les situations des personnes en situation d'illettrisme

La définition de ces situations d'un point de vue intriquant/imbriquant diverses dimensions

La façon de mesurer en objectivant les acquis des personnes concernées

Une politique nationale développée par une Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

TEXTE

- 1 C'est parfois au départ plus ou moins brutal des personnes que l'on se rend compte de la place qu'elles ont pu tenir dans notre vie. Celui de Jean-Marie Besse a été un choc, pour beaucoup de ses proches, famille, amis, et anciens collègues, par son imprévisibilité et sa rapidité. Mais pour ma part, je n'ai pas découvert à ce moment-là tout ce qu'il avait pu m'apporter, je sais depuis longtemps que ce que nous avons partagé depuis 1988 a été à l'origine de la quasi-totalité de mon parcours professionnel et personnel. Ce texte vise à lui témoigner ma gratitude et à mettre en lumière la façon dont un chercheur universitaire peut contribuer à faire avancer non seulement la recherche elle-même, mais également une politique mise en œuvre depuis près de 30 ans dans notre pays.

Il est ponctué de petits clin d'œil fait par Karen Petiot, une autre collaboratrice de Jean-Marie, docteure en psychologie cognitive et psychologue du développement.

Une rencontre déterminante dans une insertion professionnelle peu évidente

- 2 Après des études en psychologie et en linguistique à l'université Lyon 2, lors desquelles j'ai pu entendre Jean-Marie Besse dans des cours en amphithéâtre sur la psychologie du développement, sans me laisser d'ailleurs de souvenir impérissable, ce domaine n'étant pas celui qui m'intéressait le plus à l'époque, je suis partie à Aix-en-Provence poursuivre ma formation, avec une maîtrise et un DEA (soit pour aujourd'hui un master 1 et un master recherche) en psycholinguistique. Rentrée à Lyon, trouver un emploi avec ce bagage s'avéra assez complexe. Puis en 1988, une amie m'indiqua qu'un enseignant-chercheur de Lyon 2 avait besoin de quelqu'un pour mener un travail spécifique d'enquête. C'est ainsi que je rencontrai Jean-Marie, pour participer à une enquête commanditée par la préfecture du Rhône sur les organismes de formation intervenant dans la lutte contre l'illettrisme à Lyon. Ce n'est que quelques années plus tard que je pus réaliser à quel point cette première rencontre fut déterminante pour l'ensemble de mon parcours professionnel.

C'est vrai que c'est ainsi que fonctionnait Jean-Marie. Avec cette capacité à vite percevoir et faire émerger le meilleur chez ses étudiantes/collaboratrices, il savait rapidement confier des missions sérieuses et qui nous faisaient rapidement évoluer. Pour ma part, je me souviens qu'à peine intégrée dans son équipe, et alors que je n'étais qu'une étudiante discrète et sans beaucoup d'expérience professionnelle, avec mon DEA en poche, je fus assignée à des tâches d'organisation d'un colloque, organisé en 1996, sur le thème de l'illettrisme à l'Université Lumière Lyon 2 et

accueillant des centaines de personnes de la France métropolitaine et d'Outre-mer sur une semaine.

- 3 En effet, suite à cette première collaboration, Jean-Marie me proposa d'intervenir dans des TD de première et deuxième année de psychologie, sur mes thèmes de recherche à savoir la mémorisation, la compréhension et surtout la production de textes écrits, que j'avais étudiées auprès d'enfants, mais qui me semblaient de nature à enrichir la pédagogie à mettre en œuvre avec des jeunes et des adultes en difficulté avec l'écrit. En parallèle, je débutai comme formatrice auprès de publics adultes en situation d'illettrisme ou de difficultés avec la lecture et l'écriture.
- 4 Sans détailler ce long parcours, vu que je suis maintenant à la retraite depuis quelques mois, et au travers de cette carrière qui fut constamment liée à la prévention et la lutte contre l'illettrisme, j'ai pu préserver ce parallélisme entre recherche et enseignement universitaire d'une part, et activité professionnelle liée à la formation d'adultes, puis de formateurs. Garder un ancrage théorique et se remettre en cause pour enrichir les pratiques professionnelles de formation fut mon axe de travail transversal. Après avoir été ATER¹, puis au moment de soutenir ma thèse en 2000, j'intégrai le CAFOC² de Lyon (structure dans laquelle il travailla aussi avant d'intégrer l'université), afin de former des formateurs, puis en parallèle, je devins chargée de mission régionale sur l'illettrisme à la Préfecture de région, et à ce titre, correspondante de régionale de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI). Sur la proposition de Jean-Marie, je fus également maître de conférences associée 5 ans, ce qui me permit encore une fois d'articuler une activité universitaire d'enseignement et de recherche dans son équipe et la mission régionale auprès des multiples acteurs de la lutte contre l'illettrisme. C'est en tant que chargée de mission nationale au sein de l'ANLCI que j'ai terminé mon activité professionnelle, en travaillant sur la professionnalisation des acteurs.
- 5 En fait, à toutes les étapes de mon cheminement professionnel, Jean-Marie fut soit un interlocuteur et un conseiller, soit la source de propositions et d'opportunités pour avancer et enrichir encore mon expérience.

Une vision nouvelle et globale des situations d'illettrisme

- 6 À la fin des années 1980, le terme d'illettrisme émerge dans un nombre croissant de problématiques et de constats, ATD-Quart Monde ayant été parmi les premiers à poser une description de ce phénomène. Comment dans un pays où l'instruction était obligatoire depuis si longtemps (loi de Jules Ferry en 1882), se pouvait-il que des adultes ayant été scolarisés en langue française puissent être dans l'incapacité de lire, de comprendre, d'écrire et de compter ?
- 7 L'historique de cette émergence de l'illettrisme n'est pas l'objet de ce texte, Jean-Marie et d'autres auteurs ont déjà décrit et analysé cette période (Besse, 1995 ; Lahire, 1999). En revanche, la façon dont on pouvait appréhender cette question et la comprendre en échangeant avec Jean-Marie Besse fut pour moi une révélation. Et ce, pour différentes raisons, à savoir comment aborder les situations d'illettrisme elles-mêmes, comment les définir, et comment les mesurer, le tout découlant d'un regard et de représentations, issus non pas de points de vue préconçus, mais partant de l'observation et de l'accueil de ce que vivaient et traversaient les personnes elles-mêmes, notamment quand elles étaient en dynamique de formation, en mobilisant les éléments théoriques, andragogiques et expérientiels qui se révélaient pertinents. Le laboratoire qui nous réunissait, car c'est bien toute une équipe sans cesse élargie et enrichie qui se penchait sous sa houlette sur ces problématiques liées à l'apprentissage de l'écrit, s'est vite appelé PsyEF, pour Psychologie de l'Education et de la Formation, reflétant bien ce mix entre l'intérêt pour les premiers apprentissages chez les enfants et la situation des adultes rencontrant des difficultés dans la maîtrise de les compétences de base (lire, écrire, compter... auxquelles on peut rajouter aujourd'hui cliquer !).

Je me souviens avec plaisir de ces réunions du PsyEF du mardi soir durant lesquelles nous, enseignants chercheurs, étudiantes thésardes et bien sûr Jean-Marie, échangeons sur les projets en cours. La convivialité et le respect mutuel

qui régnaient n'enlevaient rien à l'exigence scientifique des exposés.

La façon d'aborder les situations des personnes en situation d'illettrisme

- 8 Le pluriel n'est pas anodin pour parler des situations d'illettrisme, on mettait un « s » à situation mais aussi souvent à illettrisme (Besse, 1997). Il n'y a pas UNE situation archétypale, univoque et emblématique de l'illettrisme, il y a des vies, des chaos, des ruptures, des parcours autres que celui d'une réussite à l'école, qui peuvent être à l'origine de ces difficultés. Et pour le mettre en évidence, le chercheur et son équipe sont sortis du laboratoire et sont allés à la rencontre des personnes, là où elles se trouvaient (dans des organismes de formation, en prison, en centre de formation d'apprentis, en missions locales, ...). En fait, ce qui était nouveau et productif scientifiquement parlant, c'était d'aborder ces parcours d'un point de vue développemental et constructiviste, mais sans pour autant plaquer un modèle piagétien, initialement pertinent pour les enfants, à des adultes. Partir de l'idée que chaque personne avait sa propre trajectoire, un rapport personnel à l'écrit et ses propres acquis eut une influence sur toute la suite. Et surtout, ne pas considérer les personnes sous le seul axe de leur « déficit » ou de leur incapacité, mais plutôt de leurs savoirs, pratiques et acquis.

En toute subjectivité, il me semble que la recherche-action faite pour répondre à la commande de l'Administration pénitentiaire a représenté un point fort dans mon parcours professionnel en lien avec l'illettrisme. Il s'agissait de mesurer l'étendue des situations d'illettrisme en milieu carcéral en France métropole. En tant que jeune thésarde, j'avais le sentiment de contribuer à une meilleure compréhension d'un pan assez oublié de la société française et j'en étais fière, d'autant que je trouvais capital que des travaux universitaires aient un impact concret à l'extérieur des murs de l'Université. Je me souviens de la liberté d'action que nous laissait Jean-Marie autant pour conduire

certaines réunions de présentation de nos travaux au personnel enseignant du milieu carcéral que pour rédiger des documents de travail de synthèse. Il ne nous considérait pas comme des subalternes mais comme des collaboratrices et nous présentait comme telles !

La définition de ces situations d'un point de vue intriquant/imbriquant diverses dimensions

- 9 En utilisant les apports de la psychologie développementale et du modèle piagétien dans l'observation et la rencontre avec de multiples jeunes et adultes, un modèle émergea autour du concept d'appropriation de l'écrit, impliquant des dimensions psychologiques, linguistiques, sociales et culturelles (Besse, 2004). Ce modèle est encore aujourd'hui à l'œuvre dans des formations de formateurs telles que celles que j'ai pu réaliser récemment pour les outiller dans la prise en compte des adultes en situation d'illettrisme.
- 10 Il repose sur l'idée que chaque personne construit son propre rapport à l'écrit, qui se nourrit de diverses dimensions en lien avec :
 - les pratiques effectives des personnes dans leur vie quotidienne
 - la motivation et les enjeux individuels dans ces pratiques
 - les processus cognitifs mis en œuvre
 - l'identification des fonctions de l'écrit et les aspects métalinguistiques
 - les représentations de soi et de l'écrit, issues des expériences de confrontation à l'écrit et à son apprentissage, vécues depuis l'enfance et de l'estime de soi, incluant aussi la dimension métacognitive.

Combien de colloques et de conférences nous avons pu faire pour diffuser cette idée de l'appropriation de l'Écrit ! Et combien ce modèle a pu faire écho chez les formateurs et autres personnes professionnelles et bénévoles qui travaillaient auprès des personnes en situation d'illettrisme !!! Et Jean-Marie, à chaque fois, savait mettre en avant l'avancée de notre travail de thèse au travers de ses

propres réflexions ! Tout à chacun appréciait sa simplicité et son regard bien veillant dans les échanges.

- 11 Ainsi, pour étudier et comprendre quelle était la nature de ce rapport à l'écrit, une méthodologie spécifique fut nécessaire, élaborée, testée, éprouvée puis diffusée sur plusieurs années.
- 12 Dans certaines recherches, il s'agissait aussi d'aborder la dimension métacognitive, en questionnant la personne au fur et à mesure sur comment elle s'y prenait, comment elle savait que c'était cela ou pas....
- 13 Tout ce travail fut ensuite rassemblé sous la forme d'un outil appelé Diagnostic des Modes d'Appropriation (DMA), et décliné dans plusieurs travaux de recherche.

Le DMA (Diagnostic de Modes d'Appropriation de l'Écrit) est un outil clinique (au sens d'être au chevet du patient), non standardisé, qui permet d'échanger avec une personne sur sa trajectoire d'apprentissage de l'Écrit (lecture et production écrite), de mesurer ses compétences, d'un point de vue qualitatif et quantitatif, et de commencer à restaurer une estime de soi d'apprenant toujours abîmée dans le cas des personnes en situation d'illettrisme. Il est constitué de documents du quotidien (ex. un programme TV), authentiques ou transformés afin de répondre aux exigences des modèles d'apprentissages de la lecture et de l'écriture. Son élaboration a vu de nombreuses évolutions au fur et à mesure des travaux de l'équipe du PsyEF.

- 14 Mais qui dit étudier et comprendre des situations dit aussi les observer, les décrire et les caractériser, ce qui passe par leur mesure.

La façon de mesurer en objectivant les acquis des personnes concernées

- 15 Dans la formation pour adultes, un changement de paradigme important eut lieu quand on cessa de fonctionner auprès de

stagiaires apprenants comme avec des enfants dans un apprentissage initial. Là où on parlait d'acquisitions de savoirs et de connaissances, il fut alors question de la façon dont les adultes construisaient et développaient des compétences, dans la perspective d'un savoir-agir (Le Boterf, 1995). On passe alors de savoirs décontextualisés et censés être disponibles et acquis définitivement à des compétences faites de capacités, de savoir-faire en action, dans des contextes professionnels ou non, mais ancrés dans une situation concrète faisant sens pour les personnes.

- 16 Or, si l'on modifie la nature de ce que l'on veut mesurer, les instruments de mesure choisis doivent aussi s'adapter. Là où l'on rencontrait dans nombre d'organismes de formation des « évaluations en français et maths », visant à rattacher les personnes à un niveau scolaire, et à évaluer l'état de leurs connaissances académiques et normées sur la langue écrite, se posait la question du lien à faire ensuite avec une mesure fiable des compétences réelles de la personne en activité.
- 17 Si le DMA fut construit comme un outil permettant de repérer les acquis et fonctionnement des personnes dans une approche clinique, il fallut le simplifier et rendre accessible à des enquêteurs non psychologues le déroulé d'une évaluation de l'illettrisme.
- 18 De façon synthétique, et en appui sur les dimensions en jeu dans toute appropriation de l'écrit par des adultes, l'équipe mit au point un protocole d'entretien avec plusieurs étapes visant à :
 - installer tout d'abord une relation de confiance avec la personne, en explorant son histoire, son parcours, sa situation personnelle.
 - proposer des mises en situation impliquant de la lecture (sur des supports variés comme des photos, des menus ou jaquette de CD,...), puis de la production de différents écrits (un message à laisser à un collègue, une « dictée » de mots ou pseudo-mots,...).
 - conclure l'entretien sur les projets ou possibilités s'offrant à la personne en fonction de là où elle en était dans son parcours, ce qui permettait aussi de donner de l'information sur les opportunités et possibilités de formation existantes.
- 19 Ce fut ce protocole qui permit à la France de se doter d'un instrument de mesure unique en Europe.

Une politique nationale développée par une Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

- 20 En 2000, et suite à des travaux divers dont la consultation de mouvements associatifs tels que ATD-Quart Monde, le GPLI (Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme) ou l'AG3I créée par Jean-Marie en Rhône-Alpes dans les années 1990), ou de structures telles que les Centres de Ressources Illettrisme qui alimentèrent le rapport réalisé par Marie-Thérèse Geffroy à la demande du gouvernement de l'époque, l'ANLCI voit le jour. Basée à Lyon, constituée d'une petite équipe nationale et de correspondants régionaux désignés par les préfets de région, ses premières missions consistent à définir ce qu'est l'illettrisme, puis à doter l'institut statistique de l'état, l'INSEE, d'un outil de mesure efficace.
- 21 La définition s'est construite sur des échanges avec de nombreux universitaires et praticiens, réunis notamment au sein d'un Conseil scientifique, auquel Jean-Marie participait. Elle permet non seulement de s'affranchir du cadre scolaire et normatif, mais aussi de poser comme base la notion de compétence et de pratiques quotidiennes à prendre en compte.
- 22 Quant à la mesure, elle cristallisa les divergences selon les ancrages théoriques et scientifiques (sociologique, linguistique ou psycholinguistique) de nombreux chercheurs.
- 23 Ce fut l'équipe de Jean-Marie Besse qui fut mobilisée, par rapport à la façon d'envisager non les manques mais les acquis, et de s'adapter aux différentes pratiques pertinentes dans la vie courante des personnes. Issu des travaux sur le DMA, le protocole ainsi construit fut utilisé par l'INSEE au niveau national en 2003, 2013 et avec une légère réadaptation, en 2023, sous la houlette de l'ANLCI et de l'INSEE.
- 24 Cette étape de mesure fut cruciale dans la construction d'une politique nationale de prévention et de lutte contre l'illettrisme. En 2003, les premiers chiffres ont montré que 3 100 000 personnes, soit 9 % des 18-65 ans, se trouvaient en situation d'illettrisme. Ce chiffre fit l'effet d'une bombe pour tous ceux qui pensaient que ce nombre

réel de personnes en difficulté avec l'écrit était anecdotique, voire surestimé. De plus, les données montraient que 54 % de ces personnes étaient en emploi, ce qui allait à l'encontre d'une vision misérabiliste et synonyme de précarité et d'exclusion sociale. Grâce au protocole d'entretien élaboré par le PsyEF, de nombreuses données étaient disponibles, sur la trajectoire et les pratiques des personnes. Leur analyse permit d'avoir un croisement fécond entre les dimensions psychologiques et objectivées dans les pratiques, grâce à l'apport d'une approche statistique approfondie, possible via l'enquête menée par l'INSEE (Besse et al, 2009 ; Guérin-Pace, 2009).

- 25 En 2013, le nombre de personnes en situation d'illettrisme représentait encore 2,5 millions de personnes, soit 7 %, avec toujours un peu plus de la moitié d'entre elles en emploi.
- 26 Aujourd'hui, l'ANLCI précise que s'il y a 1 400 000 personnes en situation d'illettrisme parmi celles ayant début leur scolarité en France, soit 4 % des 18-65 ans, ce sont 10 % qui ont des difficultés avec les fondamentaux de l'écrit.
- 27 Du côté des acquis en mathématiques, 9 % des personnes ayant débuté leur scolarité en France sont en situation d'innumérisme et 12 % qui rencontrent des difficultés en calcul de base.
- 28 Cette question de la mesure reste un enjeu central, car c'est à partir de là que les choix politiques sont faits. Et même si bien d'autres urgences accaparent actuellement l'attention et les médias, à l'heure où le numérique a envahi nos vies, on sait que les personnes en difficulté avec les compétences de base le sont aussi avec les outils numériques et donc, les démarches administratives, l'accès à de nombreuses informations et la capacité à démêler le vrai du faux dans l'afflux de messages véhiculés sur les réseaux sociaux... Jean-Marie n'était pas étranger à la prise de conscience sur ce sujet, il participa avec l'ANLCI, représentée par Elie Maroun, aux travaux de rédaction du Livre Blanc contre l'illectronisme, édité en juin 2019 par le Syndicat de la Presse Sociale, rapport dont il rédigea la préface.
- 29 Il manque encore une mesure des compétences numériques dans la dernière enquête réalisée par l'INSEE, mais l'ANLCI s'est dotée d'un Observatoire national de l'illettrisme et de l'illectronisme depuis

septembre 2023. L'objectif à terme est bien d'inclure la mesure des capacités numériques des personnes dans les prochaines enquêtes.

- 30 Ainsi, je dirai que Jean-Marie Besse a su rester tout au long de son parcours universitaire connecté avec les préoccupations sociales, en lien avec ses objets de recherche et les questions que se posaient les praticiens et professionnels. Garder l'esprit ouvert, inclure les professionnels dans les travaux du laboratoire, et être présent dans les instances hors université qui pouvaient faire avancer la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme, ce fut son positionnement et sa grande qualité. Faire ainsi sortir la recherche des murs de l'université pour l'adapter et la mettre au service dans la « vraie » vie, ce fut souvent un de nos sujets de discussion.
- 31 De façon plus personnelle, et s'il me fallait ne retenir que quelques éléments qui constituèrent les piliers de mon parcours professionnel et personnel, je dirai que la façon dont Jean-Marie vivait l'écoute, la bienveillance et la reconnaissance des acquis des personnes furent non seulement les points sur lesquels se construisit sa démarche scientifique vis-à-vis de l'illettrisme, mais aussi la façon dont ses étudiantes furent accompagnées. Tout ça en faisant confiance à ses collaboratrices, en leur laissant de la liberté et en acceptant d'accueillir des questions qui étaient parfois un peu éloignées de ses propres fondements théoriques. Et comme j'ai eu maintes occasions de le dire à de nombreux stagiaires en formation pour devenir eux-mêmes formateurs, dans toute interaction de formation, il y a le programme, les objectifs, mais la façon dont le formateur anime et accompagne sont aussi des éléments de pratique à s'approprier.
- 32 Au travers de sa posture, de sa démarche, Jean-Marie avait cette ouverture qui laissait possible tant à une étudiante en licence qu'à un praticien éloigné de l'université de trouver une place dans un dispositif de recherche, de s'exprimer, de contribuer à une expérimentation ou une recherche, sans discrimination.
- 33 Ouvrir l'université sur l'extérieur, valoriser et adapter ses recherches aux besoins du terrain, c'est ce qu'un professeur d'université comme Jean-Marie a permis, non sans difficulté parfois, mais avec toujours de l'enthousiasme, de la chaleur et de la rigueur.

- 34 Merci pour cela et pour notre si amical compagnonnage scientifique, cheminement professionnel et personnel.

Oui merci à toi, Jean-Marie, qui a largement contribué à mon évolution professionnelle. Aujourd'hui, pour moi, l'illettrisme est loin car je me suis spécialisée dans les TND, en particulier dans le trouble du Spectre de l'Autisme, en plus de mon activité libérale. Tout à chacun se construit grâce à des rencontres, tu fus sans nul doute l'une des plus déterminantes en ce qui me concerne. J'ai autant appris de nos échanges scientifiques que sur ta posture d'homme de recherche humble, déterminé, faisant front parfois face à l'adversité avec conviction, en appui à une réflexion toujours pointue. Mon regard de psychologue sur le monde est toujours empreint de ce que tu m'as transmis.

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, J-M. (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Paris : Magnard.
- Besse, J-M. (1997). Illettrismes : quels chemins vers l'écrit. Coordonné par Andrieux F., Besse J-M et Falaize B. Paris : Magnard.
- Besse, J-M., Luis, M-H., Paire, K., Petiot, K. et Petit Charles, E. (2004). Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation : guide pratique. Retz : Paris.
- Besse, J-M., Luis, M-H., Bouchut, A-L. et Martinez, F. (2009). La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez des adultes en grande difficulté, *Economie et statistique*, 424-425, 31-48. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8029>
- Guérin-Pace, F. (2009). Illettrismes et parcours individuels. *Economie et statistique*, 424-425, 49-62. <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8030>
- Lahire, B. (1999). L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.4000/lectures.223>
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence : Essai sur un attracteur étrange. Editions d'Organisation : Paris.
- Livre Blanc contre l'illectronisme, Syndicat de la Presse sociale, juin 2019.

NOTES

- 1 Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
- 2 Centre Académique de Formation Continue

AUTEUR

Anne Mességué

Docteure en psychologie

Chargée de mission nationale à l'ANLCI, retraitée

Un formateur curieux, attentif et généreux

Florence Borjon Sultan

DOI : 10.35562/canalpsy.3632

Droits d'auteur

CC BY 4.0

TEXTE

- 1 Le Pr Jean-Marie BESSE nous a quittés brutalement le lundi 9 décembre 2024 et, si j'écris ce texte, c'est pour rendre hommage à la manière dont, pendant les quinze années durant lesquelles il a dirigé le Centre de formation au DEPS (Diplôme d'État de psychologie scolaire) de Lyon, il a œuvré pour le développement de la psychologie à l'école, avec la conviction « qu'exercer comme psychologue en milieu scolaire est une authentique pratique de psychologue, référencée au code de déontologie des psychologues, et qui tient sa spécificité de ce que cette pratique s'organise au sein de l'institution scolaire et en lien institutionnel avec les orientations du ministère de l'Éducation nationale » (Besse, 2017, p. 10). Mais j'écris aussi pour le remercier de la manière dont il m'a permis, au fil du temps, d'apprendre et de progresser, intellectuellement et professionnellement, et pour rendre hommage au formidable formateur qu'il était.
- 2 La première fois que j'ai rencontré Jean-Marie, c'était en 2009, justement pour l'entretien de recrutement en vue de la formation au DEPS. Il m'avait appelée à la maison, un ou deux jours plus tôt, pour modifier le lieu de notre rendez-vous. Plutôt que sur le campus, c'est donc à l'INSPE, encore IUFM à l'époque, que, déjà favorablement étonnée par sa simplicité d'abord au téléphone, j'ai, lors de cet entretien qu'il menait en binôme, été impressionnée par son écoute, sa bienveillance, son humour et sa finesse d'analyse, qualités qui ne sont jamais démenties par la suite.
- 3 Tout au long de notre année de formation, d'abord, durant laquelle il a su accompagner ce qui était, pour un certain nombre d'entre nous, les premiers pas dans la méthodologie de la recherche ; ceci, sans

jamais nous imposer une méthode « de référence », mais en nous conduisant à choisir celle qui serait la plus adaptée à notre objet de recherche (Besse, 2017). Il s'agissait, pour lui, à travers les choix théoriques et méthodologiques qui fondaient le cadre de la formation, de nous permettre d'appréhender au mieux, durant cette année-là, les différentes dimensions du développement de l'enfant, tant psychoaffectives que cognitives, sociales ou culturelles, en acquérant des connaissances dans les différents « sous-domaines de la psychologie, chacun étant nécessaire mais nullement suffisant » (Besse, 2005, p. 255). Il pointait, ainsi, la nécessité, pour le psychologue intervenant à l'école, de pouvoir convoquer « l'ensemble des champs d'explication possibles, pour engager une approche *clinique* – au sens d'une rencontre individuelle – qui regarde aussi du côté du social et du culturel, du groupal et du relationnel, de l'intrapsychique et du cognitif » (Besse, 2005, p. 249). Cela impliquait donc de pouvoir se référer à des approches théoriques et méthodologiques variées, ce qu'il a constamment cherché à mettre en œuvre dans le cadre de la formation au DEPS, en nous encourageant, de plus, à toujours penser notre « travail, dans un aller-retour entre la théorie, le travail de théorisation et la pratique clinique » (Besse, 2005, p. 249 ; 2017, p. 11).

- 4 C'est ainsi qu'à la suite de cette année de formation, alors que je débute dans mes fonctions de psychologue scolaire, il m'a tout naturellement proposé de poursuivre mes activités de recherche, alors même que mes centres d'intérêt n'entraient pas exactement dans les thèmes de travail sur lesquels il s'était penché durant toute sa carrière. Mais c'est, sans doute, d'autant plus parce qu'il était important, pour lui, que les chercheurs s'intéressent à la « psychologie dans le champ de l'éducation scolaire (...) intègrent dans la définition de leur objet d'étude et dans leur méthodologie de recherche l'ensemble des facteurs agissant sur l'apprentissage en milieu scolaire, » (Besse, 2017, p. 11), sa grande curiosité et son ouverture d'esprit qui l'ont fait m'encourager dans mon désir de mieux appréhender le concept de flexibilité cognitive en situation de résolution de problèmes.
- 5 En effet, pour Clément (2009), aucune situation n'est un problème en soi : elle peut l'être pour certains, ne pas l'être pour d'autres, mais, si elle pose effectivement problème, découvrir une procédure pour

atteindre le but va nécessiter de pouvoir changer de point de vue sur la situation. Dès lors, trouver une solution sans savoir immédiatement comment y parvenir suppose d'avoir plusieurs points de vue sur la situation considérée afin d'en choisir le plus pertinent, mais aussi de pouvoir en changer lorsque l'on se retrouve en situation d'impasse, c'est-à-dire lorsque les procédures utilisées auparavant ne fonctionnent plus, ce que Clément (2006 ; 2009) interprète comme différentes expressions de la flexibilité cognitive. Celle-ci, parce qu'elle permet de changer son mode d'approche d'une question, facilite l'adaptation à la nouveauté, ce qui en fait une capacité particulièrement sollicitée à l'école, et susceptible d'avoir de réelles incidences sur les apprentissages.

- 6 C'est donc la compréhension de ce qui permet à certains enfants d'avoir plusieurs points de vue sur une situation donnée, de pouvoir les confronter et en changer si nécessaire et, à l'inverse, ce qui empêche d'autres enfants d'appréhender différemment la situation, les amenant à répéter, sans succès, la même procédure, qui a fait l'objet de ce travail de thèse. Mieux comprendre ce qui permet aux enfants de faire preuve de flexibilité cognitive en situation de résolution de problèmes m'a ainsi amenée à m'intéresser aux capacités d'ordre cognitif et émotionnel qui pourraient favoriser ou, au contraire, entraver cette pluralité de points de vue (Borjon, 2016).
- 7 Pour Dolle (2008), certains enfants, parce qu'ils n'ont pas accès à la réversibilité logique, ne peuvent accéder à la relativité des points de vue et semblent donc comme enfermés dans leur perspective propre, ce qui pourrait les empêcher d'attribuer de nouvelles significations à la situation-problème, autre que celles issues de leur expérience personnelle. Dès lors, comme ils ne peuvent exécuter ni anticiper mentalement les transformations, encore moins les annuler en pensée, il leur est difficile d'envisager une situation selon plusieurs points de vue, et cela d'autant plus que leurs actions restent orientées sur le seul résultat recherché, sans pouvoir dissocier le but des moyens pour l'atteindre. Or, dans l'approche défendue par Clément, où la flexibilité est décrite du point de vue de la capacité à s'engager dans le codage des propriétés du problème, l'ensemble des contraintes caractérisant la situation devant être identifiées et respectées pour atteindre le but, si la représentation de celui-ci n'est pas dissociée de la procédure et si l'attention du sujet reste focalisée

sur la seule réalisation du but, des conduites de persévération en résolution de problèmes peuvent alors être observées (Clément, 2009).

- 8 L'approche dite de la théorie de l'esprit, capacité très liée, selon Veneziano (2010), à celle d'avoir une pluralité de points de vue, s'est attachée à observer comment l'enfant parvient à différencier son point de vue propre de celui d'autrui. L'accession à une pluralité de points de vue pourrait ainsi nécessiter d'être capable d'attribuer, à soi-même comme à autrui, et en concevant qu'ils peuvent être différents, des états mentaux, cognitifs ou affectifs. Berthoz (2004) fait, de plus, l'hypothèse que les mécanismes spécifiques qui permettent de manipuler les points de vue spatiaux (Piaget & Inhelder, 1947) sont aussi à la base de la capacité à manipuler librement les points de vue de type cognitif, faisant envisager un lien entre pluralité de points de vue et capacités de décentration. Se libérer de l'égoцентризм permet, en effet, à l'enfant, ainsi que le soulignait Piaget (1964), de coordonner aussi bien les points de vue provenant de différentes personnes que ses propres intuitions successives, ce qui pourrait donc, là aussi, être constitutif de la capacité à changer de point de vue ou de mode d'approche d'une question, caractéristique, selon Clément (2009), de la flexibilité cognitive.
- 9 Toutefois, pour Andronikof (2010), cette capacité à changer de point de vue paraît nécessiter, non seulement d'inhiber son propre point de vue pour le remplacer par un autre, mais, surtout, de pouvoir confronter ces deux points de vue en les conservant simultanément. En effet, le risque, en inhibant sa pensée pour prendre en compte celle de l'autre, serait de *retomber*, dès son départ, dans son point de vue initial ou d'adopter celui de l'autre, au risque de perdre sa propre identité. Le décentrage à opérer est, d'ailleurs, décrit par Berthoz comme le passage d'une perception égoцентриée à une perception allocentree qui nécessite, tout en gardant un point de vue égoцентриé, de se mettre à la place de l'autre, afin de pouvoir éprouver le monde du point de vue d'autrui. Il s'agit là d'être complètement, et en même temps, soi et un autre, de se dédoubler tout en restant soi-même, c'est-à-dire de pouvoir changer de point de vue en conservant le « *sentiment de soi* » (2004, p. 263), ce qui, souligne-t-il, au-delà des

seules capacités de décentration spatiale et de théorie de l'esprit, définit l'empathie.

- 10 De fait, selon Veneziano (2010), l'accession à la pluralité de points de vue ne peut être considérée comme définitive et est susceptible d'être remise en question, notamment par l'engagement émotionnel et les enjeux personnels des individus. La conquête de la pluralité interprétative, de cette flexibilité qui permet de changer d'opinion, pourrait ainsi être empêchée, malgré la présence de capacités de décentration et de théorie de l'esprit, par une certaine difficulté à confronter des points de vue différents, à prendre en compte le point de vue d'autrui en même temps que le sien propre. Remettre en cause son point de vue initial pour envisager d'autres possibles et confronter ces différents points de vue nécessiterait de pouvoir reconnaître et aborder le conflit, de supporter le doute et l'incertitude, avec l'inconfort affectif que cela induit (Andronikof, 2010), ce qui serait susceptible d'être en lien avec une certaine estime de soi permettant de « penser autrement sans être déstabilisé dans sa valeur » (Lemmel, 2004, p. 59).
- 11 C'est ainsi que j'ai travaillé à mieux comprendre dans quelle mesure la flexibilité cognitive, considérée comme la capacité à adopter plusieurs points de vue sur une situation ainsi qu'à pouvoir en changer, pourrait être en lien avec un fonctionnement cognitif marqué par l'opérativité, ainsi qu'avec la présence de capacités de décentration et de théorie de l'esprit. De plus, au-delà de ces aspects développementaux, j'ai essayé d'appréhender dans quelle mesure elle pourrait nécessiter de pouvoir confronter ces différents points de vue, c'est-à-dire d'être capable de se remettre en cause et de prendre en compte un autre point de vue que le sien en gardant son propre vécu, en lien avec les concepts d'estime de soi et d'empathie.
- 12 Cette capacité à s'adapter à des situations nouvelles ou changeantes, à les appréhender différemment et à les interpréter autrement, si elle facilite la résolution de problèmes mathématiques et les apprentissages scolaires, se révèle aussi indispensable dans les moments, parfois décisifs, de la vie, où il faut pouvoir prendre en compte un autre point de vue que le sien, voire en changer, sans pour autant se conformer ou se soumettre à celui d'autrui en se perdant soi-même. Berthoz se demande, dès lors, comment la capacité d'avoir

plusieurs points de vue, comment la « pluralité interprétative, comment la flexibilité, la tolérance » (2010, p. 186), fondement de notre capacité à changer de point de vue, pourrait être favorisée durant l'enfance.

- 13 Alors, comme, pour Jean-Marie, « l'enfant apprenant, c'est à la fois celui qu'étudie telle ou telle branche de la psychologie, mais c'est aussi et surtout ce sujet au carrefour d'influences, à un point d'intersection qui modifie les trajectoires décrites par chacune des approches scientifiques partielles » (Besse, 2017, p. 11), il s'est engagé avec enthousiasme à me soutenir dans cette recherche exploratoire. Et c'est ainsi que, tout au long des années qu'a duré notre relation, tant professionnelle qu'amicale, il m'a accompagnée à découvrir de nouveaux possibles en acceptant de se laisser entraîner dans les détours de mes réflexions et en prêtant toujours attention à mes propres points de vue et ressentis émotionnels.
- 14 Morin s'est précisément demandé qui d'autre que l'enseignant « pourrait, si ce n'est dans l'échange compréhensif, enseigner la compréhension humaine ? Qui d'autre pourrait inciter concrètement, dans l'encouragement et la stimulation, à affronter les incertitudes ? » (2014, p. 120). Eh bien, Jean-Marie, qui avait commencé sa carrière professionnelle comme instituteur a justement su, au fil du temps, s'adapter aux cheminements de ma pensée en conservant, de manière constante, sa simplicité d'accès, son écoute, sa réactivité, face à chacun de mes questionnements, mais aussi son humilité, sa capacité à prendre en compte mon point de vue tout en m'aidant, dans les moments *d'impasse*, à pouvoir *penser autrement* et à envisager de nouvelles perspectives.
- 15 Lui qui, en 2021, avait conclu l'ouvrage co-écrit avec Marc Ferrero, actualisation de celui paru en 1983, en soulignant auprès des parents et éducateurs la nécessité, chaque individu étant unique, de « voir les problèmes que rencontre l'enfant sous un angle quelque peu différent de celui sous lequel on les envisage habituellement » (Besse & Ferrero, 2021, p. 214), savait bien, en tant que directeur de thèse, l'importance de savoir s'écarter de l'itinéraire déjà pensé pour pouvoir continuer à avancer. C'est donc ainsi, au fil du temps, dans cet échange réciproque, qu'il m'a permis de trouver, en même temps que je m'imprégnais de son expérience scientifique et méthodologique,

ma propre voie en toute confiance, malgré les inévitables moments de doute.

- 16 J'ai, d'ailleurs, été particulièrement touchée de la confiance qu'il m'a accordée quand, inversant nos rôles habituels, il m'a demandé de bien vouloir relire le manuscrit de ce dernier ouvrage. Cette confiance, il me l'avait déjà témoignée, en 2015, lorsqu'il avait suggéré que je puisse intervenir dans la formation au DEPS. De fait, lors des quinze années durant lesquelles il a dirigé le centre de formation, Jean-Marie a confié à une collègue psychologue scolaire, parce qu'il avait la plus grande estime pour notre fonction, la responsabilité de la coordination des stages et du lien avec les maîtres de stage, fonction que j'ai donc commencé à exercer un peu après son départ et jusqu'à ce jour, d'abord dans le centre de formation au DEPS, puis, à partir de 2017, avec la création du corps des psychologues de l'Éducation nationale, dans le centre de formation PsyEN de Lyon.
- 17 Aujourd'hui encore, après dix années de coordination des stages, je me rends compte de la nécessité de continuer à faire vivre les liens entre les différents champs de la psychologie, et cela, plus encore, peut-être, du fait de la grande diversité des profils des psychologues retenus au concours de recrutement des PsyEN, cette hétérogénéité étant, ainsi que le souligne Nicolas Baltenneck, directeur du centre de formation de Lyon, essentielle à prendre en compte « sur le plan de l'ingénierie de la formation » (2017, p. 22). Mon souhait aujourd'hui, en tout cas, serait que les futures promotions puissent continuer à entrer dans ce métier qui, ainsi que l'écrivait Jean-Marie, « requiert des compétences sur les dimensions relationnelles (relation à l'autre et compréhension de soi), sur les dimensions cognitives et sur les dimensions écologiques (la situation éducative) » (2005, p. 261), en bénéficiant, comme cela a été le cas pour moi, d'une formation ouverte, exigeante et bienveillante tout à la fois, permettant à chacun de pouvoir envisager, avec confiance, tous les possibles qui s'offrent à lui. C'est de tout cela que je tenais, une dernière fois, à le remercier...

BIBLIOGRAPHIE

Andronikof, A. (2010). Interpréter le discours de l'autre : projections et déviations. Dans A. Berthoz, C. Ossola, & B. Stock, *La pluralité interprétative. Fondements*

historiques et cognitifs de la notion de point de vue (pp. 207-221). Paris: OpenEdition Books. <https://doi.org/10.4000/books.cdf.1421>

Baltenneck, N. (2017). Former les psychologues de l'Education nationale. *Canal Psy*, 121, 21-23. <https://doi.org/10.35562/canalpsy.1842>

Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. Dans A. Berthoz, & G. Jorland, *L'empathie* (pp. 251-275). Paris: Odile Jacob. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5558>

Berthoz, A. (2010). La manipulation mentale des points de vue, un des fondements de la tolérance. Dans A. Berthoz, C. Ossola, & B. Stock, *La pluralité interprétative. Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue* (pp. 185-193). Paris: OpenEdition Books. <https://doi.org/10.4000/books.cdf.1484>

Besse, J.-M. (2005). Des psychologues à l'école. Dans J.-M. Besse, *Des psychologues à l'école ?* (pp. 251-270). Paris: Retz. <https://doi.org/10.14375/np.9782725623108>

Besse, J.-M. (2005). Psychologie scolaire et psychologie de l'éducation. Dans J.-M. Besse, *Des psychologues à l'école ?* (pp. 235-249). Paris: Retz. <https://doi.org/10.14375/np.9782725623108>

Besse, J.-M. (2017). La formation au DEPS à Lyon : quels choix théoriques pour la formation à la pratique du métier de psychologue dans l'éducation. *Canal Psy*, 121, 8-10. <https://doi.org/10.35562/canalpsy.1837>

Besse, J.-M., & Ferrero, M. (2021). *L'enfant et ses complexes. Le développement, le langage, l'école, les écrans, les parents*. Bruxelles: Mardaga. <https://doi.org/10.14375/np.9782804709372>

Borjon, F. (2016). *Flexibilité cognitive et résolution de problèmes : au-delà des aspects développementaux, confronter son point de vue à un autre*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.

Clément, E. (2006). Approche de la flexibilité cognitive dans la problématique de la résolution de problème. *L'Année psychologique*, 106(3), 415-434. <https://doi.org/10.4074/s0003503306003058>

Clément, E. (2009). *La résolution de problèmes. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.

Dolle, J.-M. (2008). *La pédagogie... une science ? Eléments pour une pédagogie scientifique*. Paris: L'Harmattan.

Lemmel, G. (2004). Penser autrement les difficultés scolaires : Les apports du Rorschach en système intégré. *Psychologie Française*, 49(1), 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.02.004>

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles: Actes Sud. <https://doi.org/10.7202/1098359ar>

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Veneziano, E. (2010). Utilisations du langage et développement de la capacité à maîtriser plusieurs points de vue chez l'enfant. Dans A. Berthoz, C. Ossola, & B. Stock, *Pluralité interprétative. Fondements historiques et cognitifs de la notion de points de vue* (pp. 163-176). Paris: OpenEdition Books.
<https://doi.org/10.4000/books.cdf.1476>

AUTEUR

Florence Borjon Sultan

Psychologue de l'Éducation nationale

Docteur en psychologie

IDREF : <https://www.idref.fr/195227794>

Témoignage d'une praticienne en hommage à Jean-Marie Besse

Sandra Seguin-Nantas

DOI : 10.35562/canalpsy.3634

Droits d'auteur

CC BY 4.0

TEXTE

- 1 C'est avec une très grande tristesse que j'appris la disparition brutale de Jean Marie en cette fin d'année 2024. Son engagement, sa bienveillance, sa plasticité intellectuelle ont accompagné mon parcours professionnel de formatrice puis de responsable de centre ressources illettrisme, dès que le terme « illettrismes » a rencontré mon chemin professionnel, et ce jusqu'à aujourd'hui.
- 2 Après une formation initiale et 10 ans d'expérience en éducation spécialisée, je démarrai, en 1994, une nouvelle étape professionnelle, avec pour seuls bagages, mon diplôme initial (de monitrice éducatrice), une formation à la démarche ACTIVOLOG (démarche de remédiation cognitive), une appétence aux écrits personnels et aux récits autobiographiques. Je devins formatrice auprès de personnes peu à l'aise avec la langue écrite, orale, les mathématiques.
- 3 L'association dans laquelle je travaillais alors visait l'inclusion sociale et/ou professionnelle de femmes et d'hommes analphabètes, allophones scolarisés antérieurement ou francophones, scolarisés antérieurement en langue française, par un accompagnement vers une meilleure maîtrise des compétences de base.
- 4 En animant des groupes de formation plus ou moins homogènes, je me suis très vite questionnée sur les différents profils linguistiques et sociaux des personnes auprès desquelles je menais des ateliers. Je me suis particulièrement interrogée sur les parcours, sur les profils de personnes ayant été scolarisées en France antérieurement.
- 5 À cette époque-là, dans le territoire où je travaillais, les professionnels que je côtoyais n'orientaient pas, ne recevaient pas de

personnes en situation d'illettrisme en formation. Ils parlaient alors de « *ceux qui ne veulent pas* » : aller en formation, écrire, rédiger un CV, compter... Ils les nommaient les « *hermétiques* » !!

- 6 Pourtant, dans les ateliers collectifs de remédiation, en séquences individuelles, je côtoyais des hommes, des femmes (majoritairement des hommes) qui disaient ne pas savoir lire et écrire, mais qui pourtant en prenant le temps, en étant en confiance, montraient des capacités et produisaient de la matière écrite.
- 7 J'étais prise en étau entre les représentations peu fécondes d'une majorité de professionnels et l'humilité andragogique nécessaire à l'accompagnement de femmes et d'hommes en délicatesse avec les compétences de base. Les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme mises en œuvre ne rencontraient pas vraiment leur public, dans cet environnement, je me sentais seule, peu outillée, parfois démunie.
- 8 J'avais cependant, la chance de travailler dans une structure qui permettait l'expérimentation, la réflexion en équipe et j'étais curieuse. Je pressentais que les échanges avec mes pairs, l'observation de situations individuelles, l'empirisme andragogique (projet, médiation culturelle, ateliers d'écriture, prise en compte des pratiques et des usages), seraient des ressources.
- 9 En 1995, je participais à une rencontre régionale organisée par l'association AG3I¹, à Lyon. Je rencontrai alors Jean Marie Besse et son équipe pour la première fois. Les conférences m'offraient quelques réponses et surtout de nouvelles interrogations. Des professionnels partageaient leurs pratiques modélisées. Ce fut une belle entrée en matière.
- 10 À la suite de cette rencontre, d'autres regroupements, universités d'été où se succédaient chercheurs et praticiens en pluridisciplinarité et en interdisciplinarité, études, groupes de recherches, lectures, échanges entre chercheurs et praticiens, ont enrichi ma pratique, au fil du temps. J'usais aussi de crédits en formation continue pour réfléchir sur ma pratique, la faire évoluer et écrire sur celle-ci. Les situations d'illettrisme, l'illettrisme comme fait social étaient devenus un objet de « recherche » professionnelle que je questionne encore aujourd'hui.

- 11 L'intervention auprès des publics concernés était une évidence, agir dans un territoire en prenant appui sur les pratiques et à partir des représentations des acteurs me semblait nécessaire pour modifier le regard et développer des solutions appropriées aux attentes des personnes concernées.
- 12 Ainsi, depuis de nombreuses années maintenant, je suis responsable de centres ressources illettrisme, mon activité est centrée sur la transmission, l'accompagnement d'initiatives locales et d'expérimentation menées par différents professionnels et/ou bénévoles et à destination des personnes les plus rétives à la formation sur les compétences de base. Les différentes recherches, les articles, les études, les actes de colloques, signés et/ou co-signés par Jean Marie, Anne, Karen, Sara, Marie-Hélène ou encore Anne-Lise sont des ressources précieuses au service de la professionnalisation, de la formation de formateurs. Ces travaux mettent du sens là où un praticien pressent un chemin à suivre pour mieux accompagner.
- 13 J'ai le sentiment d'avoir beaucoup appris au contact de Jean Marie Besse, des professionnelles qu'il a accompagnées et formées. J'ai appris en lisant, en argumentant, en expérimentant, en faisant un pas de côté, en réfléchissant, en me trompant, en écrivant, en côtoyant d'autres disciplines, en explicitant ma pratique, en sollicitant des regards d'experts.
- 14 Cet héritage est un bien précieux, essentiel.

NOTES

1 Association pour la Gestion InterInstitutionnelle de la lutte contre l'Illettrisme, créée en 1984

AUTEUR

Sandra Seguin-Nantas

Directrice des Centres Ressources Illettrisme Ain, Loire et Rhône

Professionnalisation des acteurs et recherche universitaire : une réciprocité constructive

Anne Mességué

DOI : 10.35562/canalpsy.3636

Droits d'auteur

CC BY 4.0

TEXTE

- 1 Qui peut aujourd'hui prétendre qu'il fera le même métier toute sa vie ou n'aura pas à développer de nouvelles capacités pour s'adapter aux changements du monde ou voguer vers de nouvelles aventures professionnelles ? L'accélération des changements technologiques, l'envie de s'ouvrir à de nouvelles perspectives, ou tout simplement la nécessité de s'adapter pour rester en emploi sont autant de situations qui conduisent à chercher des solutions pour enrichir nos propres compétences.
- 2 Jean-Marie Besse, ancien instituteur, avait éprouvé et concrétisé cette envie dans son propre parcours. En développant ses recherches et son laboratoire de Psychologie de l'éducation et de la formation (PsyEF), il n'en avait pas pour autant oublié les divers professionnels rencontrés.
- 3 Il s'est ainsi impliqué dans nombre de formations : celle des Psychologues scolaires bien sûr, mais aussi le DU DILA pour outiller des formateurs face aux situations d'illettrisme de leurs apprenants et des formations d'équipes ou d'enseignants notamment.
- 4 Mais hormis ce souci de proposer des chemins pour accéder à de la formation continue (je me souviens être intervenu à sa demande certains samedis entiers pour former des professionnels de divers domaines qui souhaitaient s'orienter vers la psychologie), les séminaires, universités d'été, colloques, étaient pour lui une façon de restituer aux praticiens le fruit de travaux de recherche en lien avec leurs pratiques.

- 5 Ce qui était remarquable, c'était le mouvement réciproque qui liait les chercheurs et les professionnels. Pour Jean-Marie, la recherche visait à répondre à des questionnements scientifiques, certes, mais aussi à répondre à ceux qui traversaient les acteurs au contact des publics concernés, enfants, jeunes ou adultes. Pour les professionnels, il était alors possible d'être entendus dans leurs interrogations, leurs constats, leurs incertitudes, et d'enrichir leurs pratiques en s'appuyant sur les expérimentations et protocoles testés au sein du laboratoire.
- 6 Ce double mouvement était bien différent de postures universitaires privilégiant l'aspect descendant, sans prendre suffisamment en compte les pratiques effectives et difficultés des praticiens. Ceux-ci ne s'y trompaient guère, car en trouvant une écoute d'égal à égal au sein du laboratoire ou dans les événements qu'il organisait, s'ouvrait la possibilité d'un enrichissement mutuel et d'une dynamique constructive, riche d'enseignements pour tout le monde.

AUTEUR

Anne Mességué
Docteure en psychologie

À propos

À propos de *Jeunes en souffrance d'exclusion. Dispositifs cliniques des Missions locales et leurs partenaires*

Jean-Pierre Durif-Varembont

DOI : 10.35562/canalpsy.3643

Droits d'auteur

CC BY 4.0

RÉFÉRENCE(S) :

Christis Demetriades, 2025, *Jeunes en souffrance d'exclusion. Dispositifs cliniques des Missions locales et leurs partenaires*, Toulouse, Erès, 301 p., 28€.

TEXTE

- 1 Que le recensement de ce livre paraisse dans ce numéro d'hommage à Jean-Marie Besse est particulièrement bienvenu. La nécessité d'une approche interdisciplinaire les rapproche : elle a été soutenue en son temps par Jean-Marie Besse en matière d'éducation et de formation, notamment au sein du SIMEF (Service Interdisciplinaire des Métiers de l'Education et de la Formation) auquel j'ai succédé quelques années plus tard comme directeur.
- 2 L'interdisciplinaire constitue certainement l'un des fils rouges de cet ouvrage, nécessité par la rencontre clinique de jeunes adultes et adolescents présentant une grande fragilité narcissique et identitaire, transférée sur la scène de l'insertion sociale et affectant les liens intersubjectifs. Cette souffrance à la fois psychique et sociale, typique de ce qu'on appelle aujourd'hui « la clinique psychosociale » est résumée sous le terme de « souffrance d'exclusion ». Pour la traiter dans toute sa complexité, l'interdisciplinarité en pratique se traduit notamment par le travail en réseau multi professionnels, par l'aménagement et l'emboîtement de nouveaux dispositifs individuels et groupaux construits dans des espaces intermédiaires entre le soin psychique et l'accompagnement social. En théorie, elle se traduit par une élaboration appuyée non seulement sur certains apports de la

psychanalyse, mais aussi d'autres sciences humaines et sociales, comme l'anthropologie et la sociologie.

- 3 Les psychologues contributeurs de ce livre ont été sollicités pour intervenir au sein d'institutions sociales mises en échec dans leur tâche primaire d'insertion par ces jeunes femmes et hommes au comportement souvent inadapté, sans demande apparente d'aide psychologique, parfois violents ou au contraire repliés sur eux-mêmes, le plus souvent en échec répété, confrontant les travailleurs sociaux à leurs limites de compétence. Les questions fondamentales étaient et restent : comment proposer une écoute et un accompagnement à ces personnes en souffrance psychique ou en mal-être, qui, pour des raisons psychologiques, économiques et culturelles, ne peuvent pas accéder aux offres de soin existantes ? Comment « aller vers » ceux qui ont perdu la confiance en eux et en autrui au point de ne pouvoir assumer une demande d'aide pour eux-mêmes, afin de les accueillir comme sujets de parole et de désir et non comme objets d'insertion, irréductibles aux blessures de la vie et aux carences affectives qu'ils ont connues ?
- 4 Parce qu'ils sont attentifs à la fois à la dimension intrapsychique et aux ensembles intersubjectifs (groupes, institutions), les professionnels contributeurs de ce livre ont accepté de sortir de leur zone de confort des pratiques cadrées des institutions relevant du soin psychique pour répondre à une commande paradoxale « d'accueillir la souffrance psychique sans faire du soin » dans des structures qui relèvent du champ social et non pas de celui de la santé : les Missions Locales (ML) et leurs partenaires, en particulier les Points Accueil Ecoute Jeunes (PAEJ), ont développé ainsi des « lieux intermédiaires » ou des « dispositifs interface » entre le psychique et le social, entre l'éducatif et le soin.
- 5 Ces travailleurs sociaux et ces psychologues, dont certains ont participé il y a quelques années comme enseignants ou maîtres de stage à différentes options ou masters de psychologie orientés vers la clinique psychosociale, ont dû faire preuve de la créativité nécessaire à l'accueil « d'une souffrance qui ne se sait pas » en élaborant les dispositifs de transition et les aménagements de cadre imposés par cette nouvelle clinique devenue un véritable laboratoire au sein duquel ils ont construit progressivement une modélisation théorique

et méthodologique solide. Après plus de 30 ans, ils ont eu le désir de transmettre leur expérience et ses fondements tout en témoignant d'un engagement éthique constant. Rejoints par une nouvelle génération, ils montrent comment la mise en place de ces dispositifs d'entretien et de groupes permet à ces jeunes de mener un travail de restauration narcissique et identitaire et de relancer les processus d'insertion.

- 6 La perspective clinique est donc prépondérante ici, croisant lecture et méthodologie de la psychanalyse avec celles de la psychosociologie, car ces souffrances se déploient dans les trois espaces psychiques tels que développés par René Kaes dans ses travaux : intrapsychique (inconscient), intersubjectif (les liens aux autres) et trans-subjectif (groupes, institutions, sociétés). Le lecteur en appréciera la pertinence tout au long de cette écriture à plusieurs voix. Le côté paradoxal de la commande (faire du soin sans faire du soin) a contraint les auteurs de ce livre à proposer des médiations et des dispositifs suffisamment souples et innovants pour naviguer entre ces trois espaces psychiques, ce qui s'est traduit par l'emboîtement des dispositifs cliniques et de ceux de l'insertion en lieu et place de leur répartition habituelle sur des institutions et des temps différents. En voici un résumé :
- 7 En première partie, quatre articles exposent les spécificités de l'entretien en Mission Locale.
- 8 Christis Demetriades rappelle, sous le terme de « dispositifs orioplastiques », les enjeux de cette clinique de l'exclusion et les paramètres du dispositif d'entretiens qui soutiennent ses fonctions de contenance et de transformation.
- 9 Mylène Debard analyse la question de la non-demande, fréquente chez ces jeunes, comme défense contre la hantise de l'emprise. Son travail clinique permet au lecteur d'appréhender les modalités de relance des processus primaires de symbolisation.
- 10 A partir de « l'histoire de Clément », Florence Mollier nous invite à intégrer les objets virtuels dans la construction de l'espace du lien, puis à découvrir leur potentiel transitionnel.
- 11 La question de la dépendance est abordée par Frédérik Guinard. Il nous propose un chemin clinique pour relancer les processus de

rêverie empêtrés par la perte précoce.

- 12 En deuxième partie, trois articles présentent des dispositifs groupaux mis en place par une ML et un PAEJ avec leurs partenaires locaux depuis une vingtaine d'années.
- 13 Les « Petits déjeuners santé », constitue un dispositif clinique de prévention que Christis Demetriades nous expose comme un lieu original de sensibilisation au double travail de liaison psychique et de lien social, un lieu qui soutient un réseau local de santé.
- 14 Jean-Pierre Caporossi, Christis Demetriades, Bastien Morin et Delphine Zeni-Cadasse présentent les groupes à médiation (photolangage, théâtre, musique), leur rythmicité et leur méthodologie accordées aux capacités d'investissement de ce type de public.
- 15 Enfin, Myriam Cantin et Christis Demetriades, abordent les modalités du travail en réseau mis en place sous le titre de Groupe Interinstitutionnel Clinique (GIC). Ils rendent compte des aléas de la construction d'un tel groupe qui soutient un réseau local de santé mentale, y compris ses moments de crise, pour ensuite tenter de dégager les facteurs de sa continuité dans le temps.
- 16 Ce bref sommaire montre bien que l'appui sur les réalités cliniques est un fondement essentiel du propos de ces praticiens qui témoignent de leur engagement éthique tout autant que des difficultés qu'ils ont dû traverser pour accomplir leur fonction. Les nombreuses situations cliniques rapportées dans cet ouvrage permettent de bien comprendre la complexité de cette clinique de souffrance d'exclusion qui relève aussi de celle de l'agir adolescent avec souvent des éléments psychosomatiques.
- 17 L'intérêt de ce livre ne se réduit pas à la richesse de la clinique rapportée. L'élaboration théorique et méthodologique s'est imposée à tous comme le meilleur garant d'une intervention juste et efficiente. Le lecteur trouvera donc au fil des articles certains concepts du référentiel psychanalytique retravaillés pour leur pertinence dans ce travail de l'intersubjectivité au quotidien : souffrances d'exclusion, narcissiques et identitaires, inter-transfert, transfert sur le cadre, dispositifs orioplastiques, analyse transitionnelle, transitionnalité, besoin, demande, désir. Evoquer ce référentiel fait allusion autant à

un corpus qu'à un positionnement éthique, celui inspiré de la psychanalyse à laquelle un psychologue ou un travailleur social peut se référer sans pour autant la pratiquer, mais comme fondant une exigence professionnelle. Et celle-ci comporte indéniablement une dimension politique puisqu'elle concerne la prise en compte de la vie psychique et des liens intersubjectifs dans la cité.

- 18 Pour conclure, disons que ce livre répond à une triple exigence :
- Témoigner de la fécondité d'une pratique clinique spécifique pour en assurer la continuité et en proposer une modélisation.
 - Élaborer avec rigueur le bricolage d'une créativité nécessaire aux ajustements imposés par les évolutions sociales et psychopathologiques.
 - Transmettre une expérience professionnelle en rendant compte de ses fondements tout en revisitant les questionnements à l'œuvre depuis les débuts.
- 19 En acceptant de quitter le cadre classique de la consultation et de la psychothérapie pour intervenir auprès de jeunes femmes et hommes en grande difficulté sociale et psychique dans des dispositifs relevant de l'action sociale et non de la santé, ces psychologues ont pris en compte ces nouvelles formes de souffrance psychique, comme d'autres l'ont fait en s'engageant dans ces cliniques « hors les murs » de l'action humanitaire ou de la précarité, contribuant, à l'instar de l'extension de la psychanalyse qui s'est déployée « hors divan » ces dernières décennies, à l'élargissement de la pratique professionnelle du psychologue.
- 20 Nul doute que ce livre peut constituer un repère pour ceux et celles qui ont le désir de se risquer dans ce type de clinique.

AUTEUR

Jean-Pierre Durif-Varembont

IDREF : <https://www.idref.fr/069754934>

Coup de cœur pour *Tenir sa langue* de Polina Panassenko

Svetoslava Urgese

DOI : 10.35562/canalpsy.3640

Droits d'auteur

CC BY 4.0

RÉFÉRENCE(S) :

Polina Panassenko, 2022, *Tenir sa langue*, Paris, Editions de l'Olivier, 186p., 18 euros

TEXTE

- 1 Un roman très sensible et drôle, touchant au cœur de l'entre-deux langues et de l'interculturalité. À travers l'histoire d'un procès pour récupérer son prénom de naissance, Polina nous amène en balade de part et d'autre des frontières entre l'enfance et l'âge adulte, le dedans et le dehors, l'URSS et la France, entre le russe et le parler gaga de nos voisins stéphanois.
- 2 C'est dans cet entre-deux que s'écrit son histoire et qu'on peut l'entendre raconter l'immigration, son arrivée à l'école maternelle ou encore ses étés à la datcha familiale. On y découvre la langue dans tous ses états, du polyglottisme au silence, en passant par l'accent, le bégaiement, ou encore les rencontres confuses et créatrices du bilinguisme.
- 3 La forme est à l'image du fond. Le style de l'autrice conjugue plusieurs écritures entre lesquelles elle navigue de façon fluide et dynamique, nous entraînant à tourner les pages remplies de souvenirs, d'associations et d'éprouvés pleins de finesse. La justesse des descriptions affectives nous émeut et fait surgir des questionnements quant à nos lieux d'inscription et à leurs nouages à la langue, aux langues toujours plurielles qui nous habitent, à l'inquiétante étrangeté de la rencontre entre différents mondes culturels.

- 4 C'est là que les frontières d'abord présentées comme étanches deviennent poreuses et qu'il devient difficile de débrouiller ce qui est du dehors et ce qui est du dedans. Nous habitons les espaces qui nous habitent, nous parlons les langues qui nous parlent. Ce jeu avec les limites et l'entre-deux amène à questionner la fonction des frontières. Le rythme du texte, cadencé et oscillant, laisse entrevoir le temps qui passe, qui file à travers les espaces. Le récit intime marie la géographie à l'histoire, les territoires familiers au temps de la vie, pousse à l'exploration et au voyage.
- 5 Ce roman invite au ressouvenir et au partage avec d'autres, appelle à la conversation et à délier les langues. Un superbe cadeau, à s'offrir ou à offrir !

AUTEUR

Svetoslava Urgese

IDREF : <https://www.idref.fr/255810997>