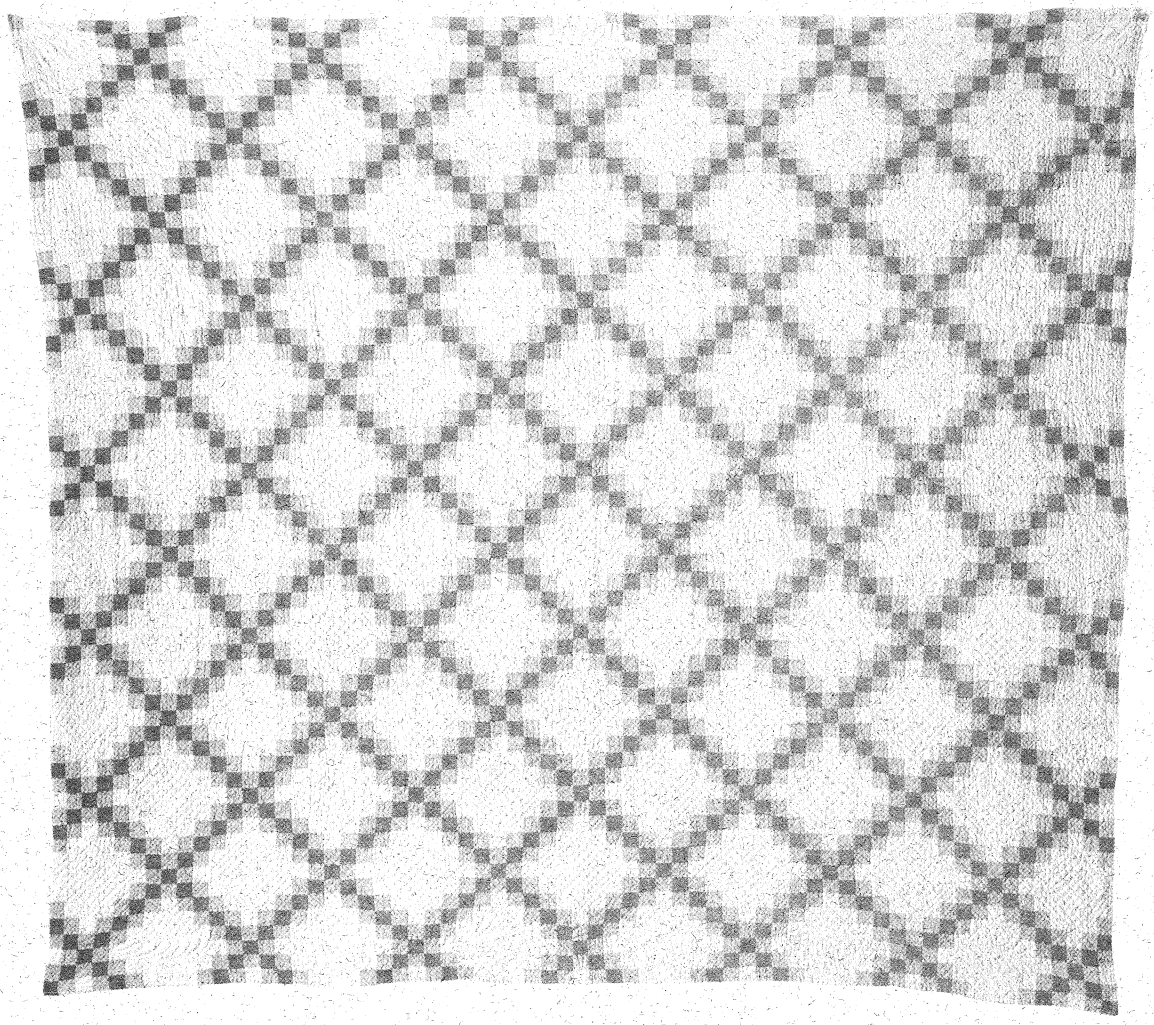
Expéditeur:
Lire et Ecrire Bruxelles
Rue d'Alost, 7
1000 Bruxelles

Belgique - Belgïe
P.P.
Bruxelles - Brussel X
BC 1528

Le journal de l'αlpha



Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X
N° d'agréation: P201024

Juin - Juillet 2002
N°129

Le Journal de l'Alpha
est publié avec le soutien
du Service de l'Education permanente
et du Service de la Langue française
(Direction générale de la Culture)
du Ministère de la Communauté française

Les objectifs du Journal de l'Alpha

- Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique.
- Mettre en relation des formateurs, coordinateurs, personnes ressources... du réseau d'alphabétisation et de secteurs proches, et améliorer ainsi les échanges entre personnes dispersées géographiquement ou institutionnellement.
- Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique *Droit de réponse* permet de réagir au contenu du *Journal*. La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

Dossiers en préparation :
- Le temps de l'alpha
- Education permanente
- Les mots de l'alpha

Rédaction :
Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01
Comité de Rédaction :
Catherine BASTYNS (secrétaire de rédaction),
Nadia BARAGIOLA,
Marie BIETLOT,
Anne GILIS,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Helena LOCKHART,
Véronique RAISON,
Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG
Illustrations de couverture :
Miranda INNES, *Schoonheid uit de Lappenmand*,
Uitgeverij Helmond - Helmond, 1994.
Mise en Page et Impression :
Page-In sprl - tél. 019 63 53 77
Editeur Responsable :
Alain LEDUC - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
Abonnements (6 numéros par an) :
Belgique: 12 € pour le réseau d'alphabétisation
17 € hors réseau à verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
Etranger: 25 € (à payer par chèque ou par virement bancaire)

Le racisme discrimine, humilie et tue

Une des associations du réseau d'alpha bruxellois a été directement touchée par la tragédie qui a frappé la famille Isivasni – El Hajji de Schaerbeek le 7 mai 2002. Habiba, la maman décédée, fréquentait un des cours organisé dans la Maison de quartier 'le 35' (asbl Joseph Swinnen).

Dans son communiqué de presse, le MRAX souligne que cet événement nous rappelle que toute banalisation des propos et des actes racistes peut avoir des conséquences terribles.
«Les propos racistes ne relèvent pas de la 'liberté d'opinion', ils sont un délit. Les personnes qui les commettent doivent être effectivement poursuivies et sanctionnées. Dans le cas présent, il faudra notamment éclaircir comment une personne qui était notoirement connue pour ses attitudes violemment racistes et qui avait encore dernièrement proféré des menaces explicites possédait une arme.
C'est aussi à chacun de nous de combattre le racisme au quotidien, nous ne pouvons pas accepter les propos et actes racistes dont nous sommes témoins dans le cadre de notre travail, dans les transports en commun, dans les lieux de loisir, dans les relations de voisinage... même s'il nous en coûte parfois de nous y opposer.»
Lire et Ecrire s'associe au MRAX pour réaffirmer que «les points de vue différents, la variété des références culturelles sont la richesse de notre démocratie : les querelles de voisinage, les désaccords politiques, les problèmes de mal-être individuel n'aboutissent pas fatalement à la confrontation violente et meurtrière. Encore faut-il, pour cela, construire des espaces de dialogue».

Des apprenantes du groupe de Habiba et sa formatrice poursuivent cette réflexion, et rendent hommage à leur compagne.

C'est le racisme qui a tué Habiba

Nous avons été très choquées par ce qui est arrivé à Habiba et son mari le 7 mai 2002.
Car c'est le racisme qui a tué et déchiré une famille pleine d'espoir.
On parle beaucoup de racisme en ce moment. Malheureusement, cela a toujours existé.
Que ce soit entre personnes de différentes nationalités, entre gros et maigres, entre riches et pauvres...
Les racistes sont des personnes qui n'acceptent pas le changement, qui sont renfermées sur elles-mêmes et qui ont peur des autres.
Aujourd'hui, nous pensons beaucoup aux enfants de Habiba qui n'ont plus ni papa, ni maman.
Que vont-ils devenir ? Qui les consolera lorsqu'ils auront du chagrin ?
Car on a toujours besoin de sa maman...

La classe d'alphabétisation de Françoise Boxus
Bahija, Hafida, Halima, Mimount, Rhimou, Zorha, Rose.

Au revoir Habiba

Le souvenir que nous garderons de toi est celui d'une femme courageuse, pleine d'amour et toujours souriante.
Tu savais écouter les autres et tu étais toujours prête à les aider.
Souvent, tu nous parlais de tes enfants qui t'aidaient à lire et à écrire les textes reçus au cours de français.
Tu aimais apprendre et par dessus tout tu appréciais les sorties organisées par la Maison de quartier.
Jamais nous ne pourrons t'oublier !
Au revoir Habiba.

La classe d'alphabétisation de Françoise Boxus
Aïcha, Zorha, Choumicha, Khadija, Fabrounia, Khadija, Fatima, Hayat.

Pour toute info et mise à disposition de matériel pédagogique :
MRAX (Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie)
37 rue de la Poste – 1210 Bruxelles
Tél : 02 218 23 71 et 02 217 56 94
Courriel : mrax@linkline.be - Site internet : http://corporate.skynet.be/mrax

Sommaire

Pas de fil conducteur pour ce numéro. Et pour cause... Ce n'est pas un numéro thématique. Exceptionnellement ou occasionnellement - il y en aura peut-être d'autres plus tard - ce numéro traite de divers sujets qui trouvent parfois difficilement leur place dans un dossier ou qui demandent un développement trop important pour être 'casés' dans les rubriques en fin de numéro.

Ce sont pourtant des articles qui valent la peine d'être publiés car ils abordent des questions qui touchent à l'alphabétisation de très près... ou d'un peu plus loin... Les uns nous amènent à faire des liens entre l'évolution de la société et l'alphabétisation des adultes ; les autres nous invitent à réfléchir et enrichir nos pratiques...

Bonne lecture de ce numéro ***'patchwork' !***

Le défi pédagogique : un gant à relever pour l'apprenant... et le formateur
Corinne TERWAGNE - Collectif Formation Société **5**

Compétences transversales pour une participation citoyenne
Gérard FOUREZ - Facultés Notre Dame de la Paix **8**

Ville, immigration et cohésion sociale
Silvana PANCIERA - Banlieues Italia **10**

Textes d'apprenantes
Asbl Joseph Swinnen **12**

Redéfinition de l'éducation de base des adultes en Flandre
Roger JACOBS **13**

Alphabétisation des travailleurs
Lire et Ecrire Liège **17**

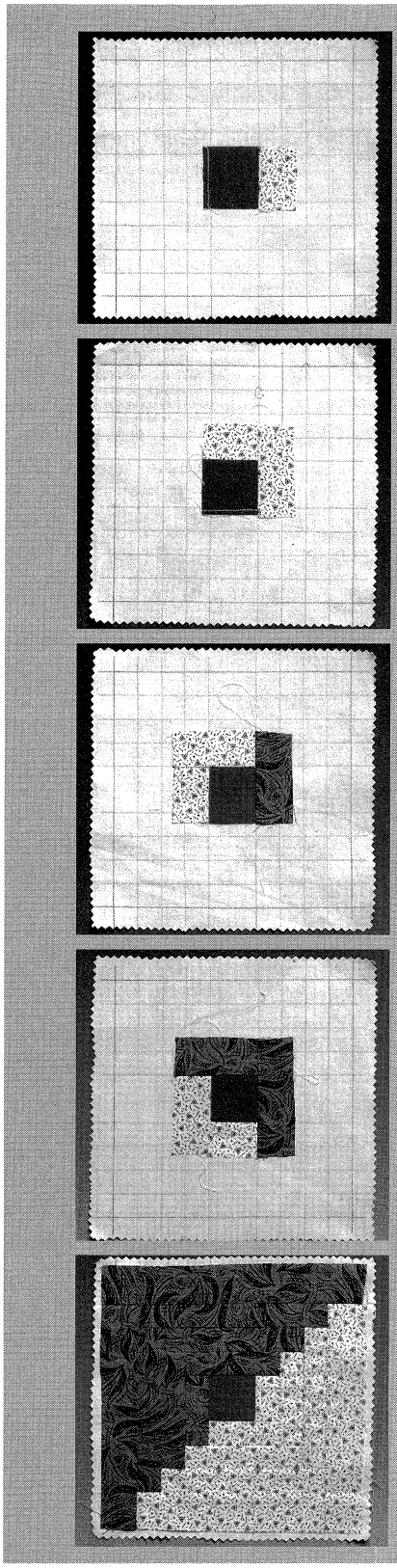
Interculturalité et alphabétisation : échos du lancement d'une recherche-action
Anne GILIS - Lire et Ecrire en Wallonie **21**

Partenaires
Bruxelles nous appartient
Anne SEGERS - Centre d'Action Sociale Globale de la Ligue des Familles **25**

Lectures-Médias-Ecrits
La lecture : de la théorie à la pratique
Gilles HUTEREAU - Collectif Alpha **27**

Alphanet
Embarcation virtuelle pour le Canada
Marie BIETLOT - Banlieues/Lire et Ecrire Bruxelles **30**

Informations **31**



Willemien Mak, Log Cabin Patchwork, Cantecleer, 1993.

Le défi pédagogique : un gant à relever pour l'apprenant... et le formateur

Dans le numéro du Journal de l'αlpha consacré à la motivation[1], Corinne Terwagne proposait la méthodologie du 'défi' comme piste de travail pour titiller la motivation. Mais cet article en avait laissé plus d'un(e) sur sa faim. Présentée à côté de deux autres pistes, la place manquait pour un développement plus en profondeur. Aujourd'hui, dans l'article qui suit, les anciens lecteurs trouveront peut-être réponse à leur soif d'en savoir plus, tout comme les nouveaux découvriront l'essence de cette démarche et son fonctionnement concret.

Si je vous donne à réaliser un exercice que vous savez faire, je ne vous permets pas d'apprendre, je vous permets seulement de vous entraîner.

Une petite phrase qui introduit les premiers défis, à la fois pour rassurer les apprenants (oui, j'ai conscience de la difficulté que représente pour vous ce défi) et pour susciter une discussion sur le sens du mot 'apprendre'.

Le défi est en effet en contradiction avec une représentation communément admise par notre public : apprendre, c'est reproduire, c'est effectuer plus ou moins mécaniquement une tâche ou une procédure que le formateur aura préalablement expliquée.

Pour éclairer le sens du mot 'apprendre' tel qu'il est sous-tendu par le défi, nous prenons comme exemple apprendre à nager ou apprendre à rouler à bicyclette.

Il est très vite clair dans ce dernier cas que, dès que l'on est capable d'avancer en maintenant son équilibre, on SAIT rouler à vélo et qu'ensuite, il ne s'agit plus que de perfectionner ses mouvements, son style, mais que l'essentiel est acquis.
Cette comparaison met ainsi en évidence ce moment-clé, cette essence de l'apprendre, que l'on différencie des moments d'entraînement, de perfectionnement qui vont viser à stabiliser l'apprentissage.

Cette comparaison permet aussi de mettre en lumière quatre composantes de l'apprentissage et du défi :
- Au centre de l'apprentissage se trouve une compétence que l'apprenant ne maîtrise pas et qui représente pour lui un **obstacle**.
- Apprendre à rouler à bicyclette ou à nager n'est jamais la somme de l'apprentissage d'une série de procédures ou de mini-compétences. Apprendre à diriger le guidon, à pédaler, à freiner, etc. ne suffit pas pour savoir rouler à bicyclette. **L'apprentissage est toujours une alchimie plus subtile qu'une addition de mini-compétences**.
- Nous, formateurs, excellons dans l'art de donner des conseils sur ces mini-compétences constitutives de l'apprentissage (*"Pédale plus vite", "Regarde droit devant toi"*, ...) ; nous sommes en général très bons également pour donner des indications qui permettront d'améliorer le style du cycliste ou du nageur débutant. Mais **que proposons-nous à l'apprenant quand il s'agit de ce moment-clé de l'apprendre**. Nous sommes souvent très désemparés.
- Bien plus, combien de fois ne retardons-nous pas l'apprentissage en remettant la main à la selle pour maintenir un équilibre qui vacille ? Oh, bien sûr, l'intention est louable : nous cherchons seulement à éviter une chute ! Mais avons-nous conscience qu'à chaque fois que nous tenons le vélo en équilibre nous empêchons l'apprentissage ? Pourquoi est-ce si difficile pour nous, formateurs, de cesser de courir aux côtés de l'apprenti cycliste en tenant sa selle ? A chaque fois que nous donnons une explication, une piste au lieu de stimuler la propre recherche de l'apprenant, n'est-ce pas comme si nous remettions la main à la selle de l'apprenti cycliste ?

Mettre en lumière avec nos apprenants ces éléments, y compris nos doutes et nos errances de formateur, permet de créer le climat de confiance nécessaire à l'utilisation du défi. La comparaison avec le vélo a montré que dans tout apprentissage, il y a toujours un obstacle à franchir. Nos apprenants comprennent alors le sens de cette difficulté que nous leur soumettons.

Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire.

Philippe Meirieu

Et c'est bien là aussi que se situe, pour le formateur, la difficulté du défi qui doit toujours représenter un **obstacle franchissable**, sinon il n'y aurait pas apprentissage mais démotivation. Et il n'est pas toujours aisé d'identifier correctement un défi à la mesure de chacun, suffisamment contraignant pour que la tâche soit stimulante, mais subtilement dosé pour que le travail aboutisse à une construction positive.

Le défi se réfère ainsi à la *zone de proche développement*, c'est-à-dire cette zone juste au-delà du niveau actuel de maîtrise de l'apprenant et qui représente ce niveau potentiel qu'il pourra atteindre grâce aux interactions sociales avec ses pairs et à la médiation du formateur dont le rôle essentiel consistera à stimuler l'activité de recherche de l'apprenant en évitant de se substituer à lui. On se réfère ici à la pédagogie de la médiation de Lev Vygotsky[2].

...pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs (...)

Philippe Meirieu

L'introduction de défis dans un parcours de formation permet de proposer des temps où tous ont l'occasion de travailler une même compétence pendant une même durée, mais chacun à son niveau. En effet, peu importe jusqu'où chacun sera arrivé car ce n'est jamais ce qui est produit qui importe mais le fait d'avoir travaillé la compétence visée.

Bibliographie

ASTOLFI J.P., ***L'école pour apprendre****, ESF éditeur, 1992.*
GRANGEAT M., ***Découverte d'une notion, initialisation d'un apprentissage****, Revue Grand N, Grenoble, IREM, n° 56, 1994-1995.*
MEIRIEU P., ***La pédagogie entre le dire et le faire****, ESF éditeur, 1995.*
PERRENOUD P., ***La pédagogie différenciée****, ESF éditeur, 1997.*

Simplement, pour permettre à chacun d'acquérir et de structurer la nouvelle compétence, le formateur proposera différents défis durant plusieurs séances voire même plusieurs semaines.

Il s'agit de placer très souvent les élèves dans des situations-problèmes, assez mobilisatrices pour qu'ils relèvent le défi et assez complexes pour qu'ils ne puissent se limiter au simple réinvestissement de ce qu'ils savent déjà. De telles situations mettent aux prises avec des obstacles proprement épistémologiques, des choses qu'il faut comprendre, des savoirs ou des compétences qu'il faut construire, pour que progressent la réalisation du projet ou la résolution du problème(...) Cela exige une organisation du temps et des activités très proches des méthodes actives et des démarches de projet, un renoncement à proposer toujours 'plus du même' aux plus lents....

Philippe Perrenoud

Mais à quoi ressemble un défi ?
En voici un exemple.

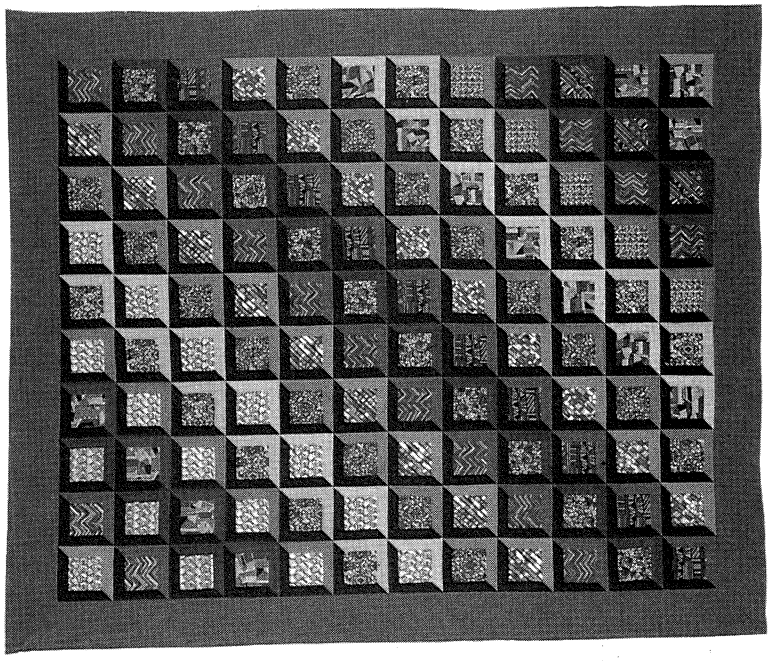
Matière : savoir calculer

Compétence ciblée : face à un calcul, être capable d'identifier le processus le plus adéquat.

Déroulement :
Consigne 1 : Trouvez 5 manières différentes de résoudre le calcul : 788 – 349 =
Phase de travail individuel.
Consigne 2 : Parmi les manières découvertes, lesquelles sont acceptables ?
Phase de travail en sous-groupes.
Consigne 3 : Utilisez toutes les démarches proposées au point 2 pour résoudre le calcul : 429 – 213 =
Phase de travail individuel puis en sous-groupes.

Commentaires :
Celui qui a la maîtrise observe le calcul et choisit la technique la plus économique ou celle avec laquelle il est le plus à l'aise.
Or, si chacun des différents processus pour soustraire a été travaillé séparément par drill sur un modèle, l'apprenant ne peut apprendre à choisir le processus adéquat. La démarche permet également de partir, dans un premier temps, de la référence à soi, à sa façon de faire, pour ensuite découvrir qu'il y a d'autres pistes.
Vient enfin l'évaluation de la pertinence de chacune de ces pistes.

La première consigne met en recherche et oblige à se décentrer. La seconde étape, travaillée en sous-groupes, permettra de mettre en évidence la présence d'erreur(s) dans certaines techniques proposées par les apprenants ; il s'agit donc d'une 'auto-correction' par le groupe. Enfin, la troisième consigne permettra de prendre conscience que d'autres situations peuvent encore se présenter à l'apprenant et que, selon les cas, il pourra encore y avoir d'autres processus, plus efficaces ou plus économes. (Dans ce cas, effectuer la soustraction par rang : centaines, dizaines, unités).



Katharine Guerrier, Quilt- en patchwork technieken, Librero, 1994.

Voilà donc ce qu'est un défi : une tâche complexe, une énigme, une formule qui dérange les idées habituelles,... est proposée et, dans un premier temps, chacun y travaille individuellement.
Dans un second temps, les apprenants se réunissent en sous-groupes et échangent leurs 'découvertes' et leurs démarches.
Ensuite, ils les comparent au document original, à un corrigé-type ou à une correction construite collectivement par le groupe. Ce n'est jamais le formateur qui 'donne' le corrigé sinon il perdrait son statut de médiateur vers le savoir pour redevenir le 'détenteur' du savoir.

Pour l'apprenant, cette démarche demande qu'il s'implique, qu'il innove, qu'il tâtonne, dans la phase de travail individuel. Cela suppose qu'il prenne conscience de ses façons d'apprendre, qu'il explicite ses raisonnements, qu'il fasse part de ses doutes, ses interrogations dans le travail en sous-groupes.
En contrepartie, il se sent motivé parce qu'il est libéré de l'attente d'un produit, d'une évaluation, d'un résultat. Le seul critère pris en compte, c'est son activité sur la compétence ciblée. De plus, le défi représente une situation qui reflète la réalité ; l'apprenant en voit donc l'intérêt.
Pour le formateur, cela nécessite qu'il accepte de remettre l'apprentissage entre les mains du groupe et cela aussi contribue à la motivation car le groupe se sent investi de cette confiance que place en lui le formateur.
Cela implique également qu'il devienne réellement un médiateur, capable d'encourager et de guider dans le tâtonnement expérimental, sans 'remettre la main à la selle', proposer une relance qui remettra l'apprenant en recherche sans lui fournir la clé de la recherche.

Corinne TERWAGNE
Collectif Formation Société

[1] *N° 112 de septembre 1999.*
[2] *Voir :*
- *B. SCHNEUWLY, et J.P. BRONCKART,* **Vygotski aujourd'hui**, *Delachaux-Niestlé, 1985*
- *A. RIVIERE,* **La psychologie de Vygostski**, *Mardaga, 1990*
- J.S. BRUNER et M. HICKMANN, ***La conscience, la parole et la 'zone proximale'. Réflexions sur la théorie de Vygotski***, in J.S. BRUNER, *Savoir faire. Savoir dire*, P.U.F., 1983.

Compétences transversales pour une participation citoyenne

Depuis sa création, Le Grain a travaillé à mettre au point, diffuser et pratiquer, au sein des associations, dans le travail social et l'enseignement, une pédagogie émancipatrice qui s'inscrit dans un mouvement de fond pour une démocratisation de la société.
En septembre 2001, l'association organisait, en collaboration avec la Direction générale des Affaires culturelles de la Province de Hainaut, deux journées d'étude sur ce thème.
Lors de la deuxième journée consacrée aux perspectives qui s'ouvrent à ceux qui refusent les inégalités actuelles et qui veulent contribuer, par l'éducation et la formation, à l'émancipation sociale, les participants ont pu entendre Gérard Fourez, dont nous donnons ci-dessous un aperçu de l'intervention[1].

Comme présupposé de base, j'accepte que l'ignorance conduit à la technocratie, c'est-à-dire à l'attitude qui laisse toutes les décisions à ceux qui savent, spécialistes ou experts. Car, pour prendre l'exemple d'une politique nucléaire ou d'une politique de la drogue, si la population ne connaît pas grand chose quant à ses enjeux et ses implications, il vaut mieux ne pas la consulter et s'en remettre aux experts. Autrement dit, sans 'alphabétisation scientifique et technique', nous pouvons, dans une société telle que la nôtre, dire adieu au débat démocratique.

Quelques exemples de compétences transversales

***Bon usage des négociations**, y compris avec les choses*
Le concept de négociation a désigné d'abord des négociations entre des humains. C'est une compétence capitale dans l'existence, malheureusement trop rarement enseignée de façon formelle. Liée à cette compétence, il y a aussi celle du bon usage de la parole 'confrontante' et de l'ultimatum (avec la capacité de distinguer celui-ci du chantage). Mais le concept de négociation peut se transférer à d'autres contextes où l'on ne se confronte pas à d'autres humains, mais à des 'actants' non humains, ce qui a amené à parler de négociations des choses, avec des modes d'emploi, des instructions, des lois scientifiques, des technologies, des points de vue éthiques, des procédures juridiques, des virages, etc. Dans chacun des cas, la négociation consiste à adopter des 'standards', tout en les adaptant. Et ce, à l'encontre des comportements rigides où tout serait à prendre ou à laisser, comme une recette ou une prescription.

***Bon usage des traductions**, notamment d'un paradigme à l'autre*
Passer du 'mal au ventre' au mal à l'estomac, à la gastrite, à la production de trop d'acide, à une bactérie ou à une vie trop angoissée..., autant de traductions qui passent d'un système de représentations à un autre. Il en va de même quand, pour un appareil, on passe du technique à l'économique, ou à l'esthétique, ou à la sécurité. Avec chaque fois des succès et des trahisons (ou réductions). Le bon usage des traductions (impliquant un point de vue critique) fait partie de la gestion de la vie quotidienne.

Pouvoir faire un récit approprié
Observer, c'est faire un récit d'une situation observée. Et comme tout récit, il se fait avec un point de vue particulier. Il y a une multiplicité de récits, chacun renvoyant à une perspective. Il n'y a pas de récit absolu d'une histoire. Et, par ailleurs, chaque fois qu'une scientifique, un historien ou quelqu'un d'autre, dit "Voici ce qui s'est passé", elle/il présente l'histoire d'une certaine façon. Il s'agit chaque fois de quelqu'un qui parle à quelqu'un. Produire un savoir, c'est produire un récit, c'est raconter ce qui s'est passé ou ce qui se passe. Le travail scientifique, c'est toujours la production d'une histoire. D'où l'importance de la compétence 'pouvoir faire un récit approprié à la situation dans laquelle on se trouve'.

Bibliographie

FOUREZ G. & al., ***Alphabétisation scientifique et technique**, De Boeck, Bruxelles, 1994*
FOUREZ G. & al., ***Approches didactiques de l'interdisciplinarité**, De Boeck, Bruxelles, 2002*

Savoir distinguer le technique, l'éthique et le politique

Il s'agit ici de pouvoir utiliser une grille d'analyse de situations problématiques. Certaines relèvent du 'technique' car elles mettent peu en jeu des choix qui impliquent les finalités de l'existence. D'autres soulèvent profondément la question de nos choix par rapport à ces finalités : on parlera de 'problématiques éthiques' où l'on discute de ce que l'on veut faire. Enfin, lorsque l'on recherche un compromis face à des intérêts conflictuels ou face à des options éthiques opposées, on parle plutôt du 'politique'.

Ces compétences sont-elles enseignables ?

Des compétences de ce genre-là, quand et comment nous les a-t-on enseignées ? D'ailleurs, sont-elles enseignables ? Si oui, comment ? Sans m'attarder à tous les enjeux liés à ces questions, j'affirmerai simplement, quant au fond, qu'il est possible de poser des dispositifs pour que des personnes acquièrent ces compétences, et c'est cela les enseigner. Mais pour construire ces dispositifs, il importe de conceptualiser ces compétences, de déterminer des familles de situations pour lesquelles elles sont pertinentes, de construire des relations de similitude entre des situations et des pratiques toujours différentes, et de procéder aux adaptations adéquates aux transferts d'un contexte à un autre. Ainsi, pour enseigner la compétence relative au 'bon usage des spécialistes', il faut conceptualiser cette pratique (se donner une représentation d'un usage adéquat d'un spécialiste), établir une relation d'équivalence entre des familles de situations (comme la consultation de médecins, de garagistes, d'une commission, etc.), décider de ce qu'on considérera comme 'situations semblables' et 'situations différentes', et enfin baliser les transferts de compétences entre ces différents types de consultations. Dit ainsi, cela peut paraître compliqué, mais on le fait couramment dans la pratique.

Si un tel enseignement est possible, la didactique d'une telle compétence transversale ne se découvre ni sans efforts ni sans investissement en temps (sans doute pas moins, mais peut-être pas plus, que pour la compétence 'résoudre une équation du second degré'). Cependant, comme nous ne sommes guère habitués à enseigner formellement de telles compétences, nous avons tendance à dire qu'elles ne sont pas enseignables. Et ce, malgré que nous savons tous que cela s'apprend. Et aussi que cela s'enseigne ('enseigner' ne se réduisant évidemment pas à proclamer quelque chose devant des élèves, mais exigeant la création de situations didactiques à travers lesquelles l'apprentissage de ces compétences s'effectue plus facilement).

Où les apprendre ?

Mais où cela s'apprend-il ? En famille ou à l'école ?

Vu que l'usage des compétences de ce genre ne concerne guère les disciplines classiques, une réponse fréquente est : "Cela s'apprend en famille ou sur le tas". Morale de l'histoire : les familles de milieux culturellement privilégiés intérioriseront de telles compétences dans leur milieu; quant aux autres... tant pis ! Autrement dit, le discours qui affirme que ces compétences ne s'enseignent pas est finalement élitiste puisqu'il légitime un énorme avantage pour ceux qui, soit vivent dans un milieu où 'tout cela' s'apprend, soit sont capables de l'apprendre tout seuls. Un discours non élitiste affirmera au contraire que ce genre de compétences s'enseigne et que c'est un des rôles de l'école de l'assurer.

Reste une objection classique : il y a tant de différences entre, par exemple, 'savoir résumer un texte d'histoire avec comme objectif de repérer ce qui intéressera un guide touristique' et 'savoir résumer un théorème de math, pour préparer un examen', que parler de transfert possible est abusif. À cette objection, on peut répondre que toute abstraction considère comme équivalentes des situations fort différentes. Ainsi une réaction chimique d'oxydoréduction est-elle bien différente d'une réaction de chimie organique, et encore plus d'une réaction nucléaire ; pourtant le concept abstrait de 'réaction' est pertinent. Cependant, il faut noter que toute construction de similitude est une pratique risquée. Quand le risque est perdant, on dira que le transfert est devenu une réduction abusive (c'est le cas, par exemple, quand on veut transférer l'analyse des comportements animaux vers certaines analyses des actes humains). Mais quand le transfert réussit, il peut être fort intéressant (par exemple, le transfert de ce que nous apprend l'expérimentation sur des animaux vers les humains).
De là, d'ailleurs, l'intérêt d'enseigner la pratique du transfert comme une compétence à acquérir...

Gérard FOUREZ
Facultés Notre Dame de la Paix à Namur

[1] *Le texte complet se trouve dans les Actes des journées d'étude qui sont disponibles au Grain (tél/fax : 02 672 42 24 - courriel : Tilman@psp.ucl.ac.be).*

Ville, immigration et cohésion sociale

Des nouvelles immigrations attirent notre attention depuis quelques années. Le premier signal, les boat people du sud-est asiatique, mais plus récemment des navires bondés qui attendent de pouvoir faire escale quelque part (comme ce qui s'est passé en Australie), ou des bateaux transportant des clandestins qui sont coulés en Italie, ou les centaines de Pakistanais qui attendent à Calais de rejoindre le Royaume-Uni, ou des travailleurs marocains qui essaient de rejoindre l'Espagne, certains à la nage au risque de se noyer. Ces nouvelles migrations s'accompagnent parfois de tensions, comme celles qu'a connu Almería (l'émeute, au cours de laquelle des centaines d'Espagnols du village d'El Ejido dans la province d'Almería se sont attaqués à la population immigrée d'origine marocaine) et de crispations que l'on retrouve à Bruxelles aussi. Des indices nous disent que les migrations sont en train de devenir plus générales, plus rapides et plus violentes pour les personnes car celles-ci se trouvent dans des situations de transit et de précarité, sans emploi et sans perspective de régularisation possible à court terme. Le risque actuellement avec la précarité qui caractérise ces migrations est qu'on ne puisse plus trouver un terrain d'entente et de cohésion.

C'est à partir de cette perception diffuse, mais pas encore passée au crible d'une réflexion plus approfondie et comparative, que l'asbl *Banlieues* et le *Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme* ont organisé à Bruxelles un séminaire le 20 novembre 2001 dans le cadre de l'exposition *Mutation*[1]. Ce premier choix inscrit d'emblée le phénomène migratoire dans sa portée plus globale, une mutation en cours, au nord comme au sud, incluant les migrations internes, celles qui d'ici l'an 2025 amèneront 75% de l'humanité à vivre dans une ville. Les migrations internes sont bien plus destructrices que les migrations internationales et touchent aussi un nombre bien plus élevé de personnes. L'urbanisation dessèche les villages, le rural disparaît et les mégalopoles du tiers monde explosent. Souvent cet exode est le début d'un chemin migratoire qui portera ces personnes de la campagne vers la ville du même pays et ensuite vers l'étranger.

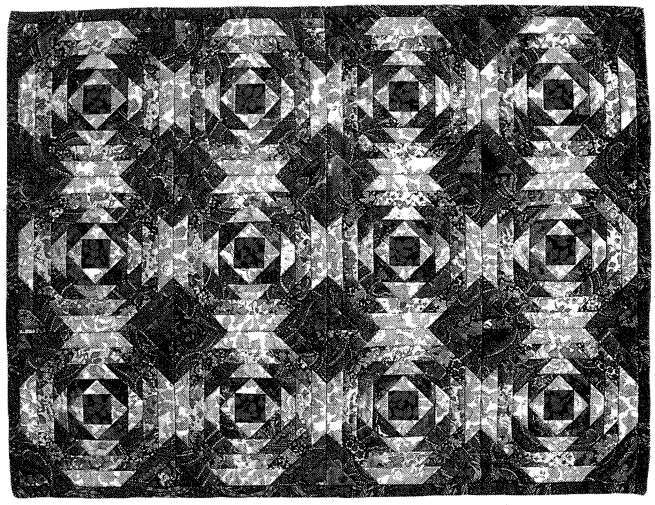
Le deuxième choix a été d'inviter à la table des orateurs qui ont à la fois une pensée élaborée sur ces réalités, des observatoires différents du fait de leur enracinement dans différents pays d'Europe (Belgique, Espagne, France, Italie) et aussi une longue pratique de terrain. Leurs exposés furent suivis de témoignages d'opérateurs engagés dans des initiatives d'accueil (le *Sampa* à Molenbeek), d'alphabétisation (le *Collectif Alpha*), de régularisation (dans la commune de St-Gilles) ou de solidarité communautaire (les Equatoriens à Bruxelles) et d'un intéressant débat avec les participants.

Y a-t-il du nouveau dans les formes que prennent les plus récentes arrivées ? Et comment ces nouvelles modalités préfigurent-elles la possibilité d'une cohésion sociale, surtout au niveau local là où les quotidiens de chacun(e) se rencontrent ?

A partir des éléments d'information qui ont été apportés, on pourrait conclure que même si les tendances de fond à la base du phénomène migratoire sont un invariant (recherche d'un travail mais peut-être plus que d'un travail, de meilleures conditions de travail), les modalités par lesquelles ces tendances s'expriment à partir des années '70, nous font percevoir du nouveau : de nouveaux pays impliqués, de nouvelles manières d'arriver, de nouveaux sujets.

De nouveaux pays se sont ajoutés aux traditionnels : l'Afrique subsaharienne, les pays de l'Est issus de la déconstruction du bloc soviétique, la Chine, l'Amérique latine sont à part entière impliqués dans la dynamique. D'ailleurs, dans des pays comme l'Espagne et l'Italie, d'immigration plus récente, on observe une distribution plus équilibrée des nationalités présentes que dans les pays plus traditionnels où prédominent des groupes nationaux bien précis (les Algériens en France, les Turcs en Allemagne, les Italiens et les Marocains en Belgique).

De nouvelles manières d'immigrer, car depuis les fermetures des frontières dans les années '70, c'est en tant que touristes, demandeurs d'asile ou dans le cadre du regroupement familial que l'on peut arriver. Face à une immigration auparavant contingentée et en général assurée d'un emploi déclaré sur place, la plupart de l'immigration transite par (et parfois est assignée à) une situation d'illégalité.



K. Guerrier, op.cit.

95% des immigrants qui sont arrivés en Espagne y sont entrés de manière clandestine. En Italie, en dépit de la régularisation de 1996 qui a concerné 572.000 bénéficiaires, on évalue encore entre 300 et 500.000 le nombre de personnes en situation irrégulière. L'association *Rencontre* de Dunkerque observe depuis des années des situations d'illégalité, hachurées de turn over et soulagées par 80% de régularisations, mais qui posent au niveau des territorialités locales la question du vécu de situations d'extrême précarité sans qu'apparemment on ait les instruments d'une réponse.

De nouveaux sujets : des mineurs d'âge, des femmes, parfois à l'origine de chaînes migratoires comme pour les Colombiens à Bruxelles, des hauts diplômés qui acceptent des postes nettement sous qualifiés mais plus rémunérateurs que dans leur pays d'origine. Et pour les gouvernements de ces pays, aujourd'hui comme hier, l'immigration reste une soupape pour détendre les tensions internes et pour atteindre, grâce aux devises, l'équilibre de la balance des payements : pour l'Equateur, les dollars envoyés par les immigrés représentent 30% de la richesse du pays.
Mais aussi de nouveaux sujets criminels : mafias et rackets ont fait de ce nouveau 'marché d'esclaves' une entreprise intégrée. Ce que le beau film de Spielberg, *Amistad*, relatait à propos de la traite des esclaves avant son abolition, se reproduit aujourd'hui encore quand on jette des sans-papiers en mer - y compris des bébés - pour arrêter les contrôles de gardes aux frontières.

Ne finissons pas de nous étonner, et comme disait Brecht, *« ne trouvez pas cela normal, même si cela arrive tous les jours »*, car l'indignation permet de trouver des énergies pour réagir. Comment ?
En posant à partir du terrain et du local des initiatives d'accueil, d'intégration (par le médical, le linguistique, le scolaire...) et de retissage de ces communautés.
En faisant remonter vers les responsables les indications de solution et les pratiques à encourager pour faire lien et pour ouvrir les marges d'un avenir commun.
En appelant les responsables politiques à différents échelons de pouvoir à ouvrir un débat sur les conséquences contradictoires que les décisions des uns font porter aux services et institutions des autres.
En exigeant que la politique européenne des migrations se construise de manière de plus en plus coordonnée, en y intégrant la dimension de la coopération en amont et de la citoyenneté européenne en aval.

Vous qui êtes proches de ces réalités et de ces personnes,
vous qui avez des idées à suggérer et des pratiques à partager,
vous qui voyez clair dans les enjeux et dans les mesures qu'il faudrait mettre en place,
rejoignez le forum *Cohésion sociale, comment faire ?* dans le carrefour *Immigration* du site de *Banlieues (coordonnées voir encadré)* qui, à partir de ces questions, va jusque fin juin réunir le maximum d'avis, de points de vue et de suggestions pour dresser un document final sur la question de la 'gouvernance urbaine' et de la 'cohésion sociale'.

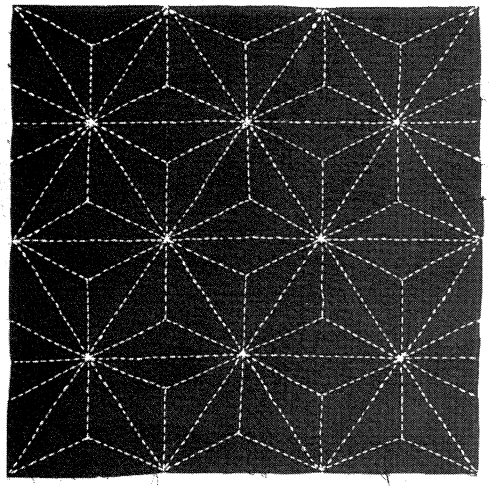
Silvana PANCIERA
Banlieues Italia

[1] *Une impressionnante exposition multimédia sur le phénomène de l'urbanisation appréhendé à partir de différents coins de la planète.*

Les actes du séminaire *Ville, nouveaux flux migratoires et cohésion sociale* se trouvent dans la rubrique 'documents utiles' du carrefour *Immigration* du site de *Banlieues* : www.banlieues.org. Une version papier est disponible à la rédaction du journal (tél : 02 213 37 03).

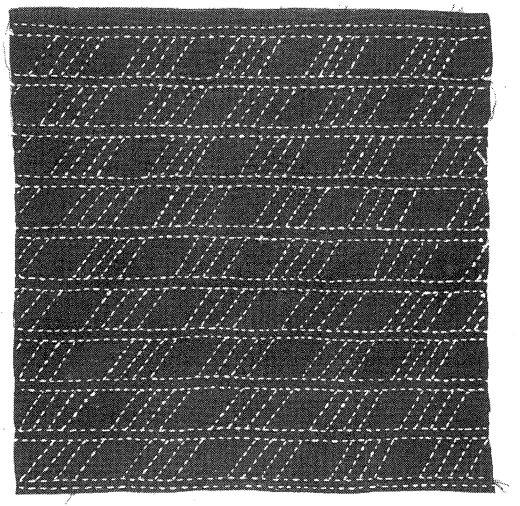
Je suis née en Macédoine, un pays où il fait très chaud. Tous les matins on se levait pour aller travailler au champ.
Je me souviens ...
Ma maman me prenait toujours avec elle pour aller au champ.
Là, on cultivait de tout, du blé, du maïs, du tabac et beaucoup d'autres choses.
C'était vraiment très dur, et quand le soleil frappait trop fort vers midi, on se cachait sous un arbre à l'ombre.
Mais malgré tout, c'était très gai toute cette nature. On entendait les oiseaux chanter et sur la route de temps en temps passaient des jeunes avec des houes. Ils nous disaient bonjour.
Quand le soleil se couchait nous nous préparions à rentrer à la maison. J'étais contente de rentrer.
Le soir on mangeait et on s'endormait heureux.

Slavica - asbl Swinnen



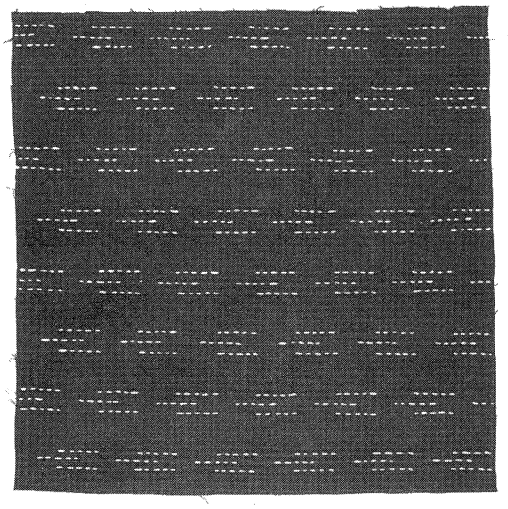
Quand j'étais au Maroc, un jour que je ne me sentais pas bien et que j'avais besoin de rester seule, j'ai pris mon sac et j'ai marché, marché, marché.
Après environ 4 km j'ai trouvé un endroit que j'ai aimé le plus au monde.
C'était un grand champ tout vert où les oiseaux chantaient, le ciel était bleu et le soleil brillait.
Alors je me suis allongée dans l'herbe; j'ai fermé les yeux tout doucement et j'ai fait un rêve irréel et magnifique que j'ai gardé secret en moi. Il était vraiment très beau. Quand je l'ai terminé, j'ai ouvert les yeux et j'ai regardé le soleil qui commençait à partir peu à peu.
J'ai pris une grande inspiration, j'ai repris mon sac et je suis rentrée chez moi.

Mina - asbl Swinnen



Christiane nous a montré une photo qui me rappelle mes dix-sept ans, au grand marché de Kin.
Au milieu de la route qui va au centre ville, il y a un grand marché.
J'allais de temps en temps voir ma tante qui avait une place au marché où elle vendait toutes sortes de légumes et des épices fraîches.
A côté d'elle, il y avait un monsieur qui vendait des fruits de plusieurs sortes et même des fruits étrangers.
Là, il faisait très chaud, 38°. Ma tante assise sous sa tente en tôle, avait un petit seau rempli d'eau et chaque fois je l'aidais à jeter des gouttelettes d'eau sur ses légumes, ça m'amusait beaucoup.
Pendant tout ce temps, son voisin le marchand de fruits n'arrêtait pas de chanter, de crier ou de siffler tous les noms de ses fruits.
Avec son grand chapeau pointu en paille comme les gens de Janeiro, il était comique. Il n'arrivait pas à bien prononcer le mot "fraise", il disait : "frase". Mais les gens qui passaient devant lui l'admiraient et achetaient ses beaux fruits.
Il y avait une ambiance terrible et à la fin du marché j'étais heureuse de ramener des fruits à la maison. Ma tante, elle, se plaignait d'avoir les oreilles qui sifflent.

Marcelline - asbl Swinnen



M. Innes, op. cit. (voir p. 2)

Redéfinition de l'éducation de base des adultes en Flandre

Formateur en alpha depuis 1987 (actuellement au Centrum basiseducatie de Hasselt), Roger Jacobs est également co-auteur d'un ouvrage incisif sur certaines dérives de 'l'état social actif' : 'Het pomphuis van de 21ste eeuw'.[1]
Il brosse rapidement ici l'évolution du secteur de l'alphabétisation en Flandre, et nous invite à une réflexion sur ses mutations récentes, dans lesquelles on reconnaîtra des tendances présentes aussi du côté francophone. [2]

L'éducation de base pour adultes en mutation

En 1990, le gouvernement flamand a promulgué son décret sur l'éducation de base *(basiseducatie)*. Il regroupait ainsi l'offre diversifiée de projets d'alphabétisation, de cours de langue pour immigrés, de cours de mise à niveau en langue maternelle... en un vaste secteur autonome qui allait dorénavant dépendre du ministère de l'Education. Cela conduisit à une amélioration certaine du statut du personnel et à une professionnalisation du secteur. Jadis, le bénévolat y jouait un rôle dominant. Actuellement, quelque 450 travailleurs de ce secteur, répartis en une trentaine de centres d'éducation de base en Flandre, touchent annuellement 15.000 adultes peu scolarisés (pour moitié autochtones et pour moitié allochtones).

L'éducation de base occupe une place très particulière dans le paysage éducatif. Largement subsidiés par le ministère, les centres sont organisés en institutions indépendantes et pluralistes (sous forme d'asbl), non soumises au pacte scolaire, et leurs collaborateurs n'ont pas le statut du personnel enseignant. Une directive de mars 2000 stipule que *« Cette option d'autonomie a été prise afin de permettre à l'éducation de base de conserver son propre concept pédagogique »*. Mais depuis quelques années, cette autonomie pédagogique sectorielle commence à être attaquée, en voulant lier l'activité du secteur à de nouveaux objectifs politiques. Cette nouvelle mission de l'éducation de base est formulée comme suit : *« rendre possible la sociabilité et une large employabilité des adultes dans la vie sociale et professionnelle »*. Selon certains éducateurs, dont le signataire de cet article, l'éducation de base s'engage ainsi sur une voie erronée.

Dans la phase initiale de l'éducation de base, la problématique de la littératie était abordée en termes *d'analphabétisme fonctionnel*. Le qualificatif 'fonctionnel' faisait référence au caractère relatif des lacunes. L'illettrisme n'est pas une donnée absolue. Il n'est pas possible de dresser une liste définitive des connaissances et des compétences dont chacun devrait disposer pour pouvoir évoluer dans la société. Ce dont quelqu'un a besoin en matière de littératie dépend de son projet de vie. Un agriculteur africain pourra sans doute se débrouiller avec des notions élémentaires en lecture et en écriture. Mais s'il débarque, avec ces savoirs-là, dans une situation de demandeur d'asile en Occident, il sera rapidement noyé dans la complexité administrative de l'Etat social européen. Comme fils d'ouvrier je suis né dans un quartier dont la plupart des adultes n'avaient pas fréquenté l'école au-delà de 14 ans. On savait y lire le journal, écrire son nom ou son adresse ; avec beaucoup de peine on parvenait à rédiger un mot d'absence pour l'école quand un enfant était malade, mais des documents plus complexes étaient hors de portée. Alors on faisait appel à l'*écrivain* du quartier : un employé du charbonnage, un instituteur ou un délégué syndical. Pourtant, mes voisins d'alors auraient été profondément choqués si on les avait traités de *semi-analphabètes*. Comme ouvriers, ils considéraient l'écriture comme une qualification professionnelle spécialisée qui ne leur était pas utile et pour laquelle, en cas de besoin, ils faisaient appel à un professionnel. Exactement comme ils allaient chez un cordonnier pour faire réparer leurs chaussures. Ils n'auraient pas imaginé un instant de se rendre dans un groupe d'éducation de base pour améliorer leur niveau en lecture et en écriture.

Deux approches de la littératie

Si j'insiste sur le caractère relatif de l'illettrisme, c'est pour qu'on réalise bien que chaque apprenant a des besoins spécifiques. La question de départ devrait toujours être : qu'est-ce que quelqu'un estime devoir savoir ou pouvoir, en partant de son projet de vie, afin

La littératie et ce qui s'en suit...

"Les théoriciens conçoivent généralement les affections qui se livrent bataille en nous comme des vices dans lesquels les hommes tombent par leur faute, c'est pourquoi ils ont coutume de les tourner en dérision, de les déplorer, de les réprimander, ou, quand ils veulent paraître plus moraux, de les détester. Ils croient ainsi s'élever au faîte de la sagesse, prodiguant toutes sorte de louanges à une nature humaine qui n'existe nulle part, et flétrissant par leurs discours celle qui existe réellement. Ils conçoivent en effet les hommes non tels qu'ils sont, mais tels qu'eux-mêmes voudraient qu'ils fussent (...)"
Spinoza, Traité politique *(milieu du 17è siècle)*

De 1994 à 1998, une vingtaine de pays ou régions ont participé, sous l'égide de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), à une enquête intitulée IALS (International Adult Literacy Survey – Enquête internationale sur la littératie des adultes).
Cette enquête s'est déroulée en trois cycles successifs, concernant chaque fois les adultes (16-65 ans) d'un autre groupe de pays ; la Flandre a participé au deuxième cycle. Un rapport final présentant les résultats comparatifs a été publié en 2000.[1]

La littératie, qu'est-ce que c'est ?

IALS définit la littératie comme : 'Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités'.
Les connaissances et compétences nécessaires pour repérer, comprendre et utiliser l'information sont mesurées dans trois domaines :
les textes suivis*, tels des articles, romans, brochures et modes d'emploi ;*
les textes schématiques, *formulaires, demandes d'emploi, fiches de paie, horaires de transport, cartes routières, tableaux et graphiques ;*
les textes à contenu quantitatif *- des opérations arithmétiques seront appliquées, séparément ou successivement, à des nombres contenus dans des textes ou documents courants pour établir par exemple le solde d'un compte en banque, calculer un pourboire, l'intérêt d'un emprunt à partir d'une annonce publicitaire...*

Jusque là, cela peut sembler intéressant, puisque l'investigation rompt avec la séparation arbitraire entre lecture et calcul, propose des tests portant sur des 'documents réels', et porte sur la capacité à intégrer les activités de repérage, de décodage et de production d'information.
Bien qu'on puisse déjà objecter que repérer ou produire de l'information n'est ni repérer ni produire du sens. Et que la réussite des tests repose en fait systématiquement sur la capacité d'abstraction (ou plutôt sur l'acceptation de ce type d'abstraction), les tâches se présentant comme la réalisation d'opérations 'utiles' n'étant jamais que des problèmes pseudo-concrets qui ne se posent pas réellement au répondant.

Mais là où le bât blesse surtout, c'est quant au niveau à partir duquel on décrètera les manques, insuffisances et lacunes de la population. Le rapport final conclut en effet que "dans tous les pays et régions examinés, ***un adulte au moins sur quatre n'atteint pas les niveaux minimums de littératie*** *nécessaires pour faire face aux exigences de la vie personnelle et professionnelle quotidienne dans une société complexe et avancée".*

Un des arguments majeurs de l'OCDE en faveur de la méthode de l'enquête était que contrairement aux études sur l'illettrisme, l'analphabétisme, etc., cette investigation-ci ne mesurait pas des carences mais bien des compétences.
Mais la dérive est aussitôt faite de traduire des résultats 'positifs' en caractéristiques négatives et d'interpréter comme des 'taux d'analphabétisme' les pourcentages de personnes ne dépassant pas les premiers niveaux de compétences. C'est ainsi que la France, qui participait au 1er cycle de l'enquête, a refusé de publier ses résultats lorsqu'il est apparu que 40% de sa population n'atteignait pas ce fameux niveau. Et le score de la Flandre s'est avéré pire encore...

Dans la note de présentation du rapport final, il est rappelé que les 20 pays représentés dans l'enquête comptent pour plus de 50% du produit intérieur brut du monde entier.
Vous croyez peut-être que c'est cette extravagante injustice qui devrait nous faire honte ? Détrompez-vous, c'est de n'être pas assez 'littéracés' pour accroître encore cette suprématie.

Catherine BASTYNS

[1] ***La littératie à l'ère de l'information****, OCDE, Paris / Ministre de l'Industrie, Canada, 2000. On peut consulter ce rapport sur le net ou le télécharger (www.oecd.org/publications/e-book/8100052e.pdf).*

de fonctionner 'normalement' dans son environnement social ? Les participants décident eux-mêmes du contenu de leur apprentissage et y mettent fin quand ils le désirent. Il ne saurait donc être question, dans cette éducation de base pour adultes, de programmes d'enseignement détaillés et rigides, qu'il faudrait suivre de A à Z. Le travail sur mesure et l'approche différenciée constituent le cœur de notre concept pédagogique.
Au cours des années '90, dans le contexte d'une crise économique lancinante et d'un taux de chômage structurel élevé chez les personnes faiblement scolarisées, des voix commencèrent à s'élever en faveur d'une approche plus systématique et plus standardisée de l'offre d'éducation de base. La littératie n'y était plus mise en rapport avec le milieu de vie concret des intéressés, mais présentée comme un vaste paquet de compétences à acquérir et dont il convient de disposer pour pouvoir s'adapter à un environnement technologique et professionnel en mutation rapide. Désormais, les pouvoirs publics allaient déterminer qui dispose ou non des compétences requises. Les personnes qui (dans cet esprit) sont trop faiblement lettrées, sont (vivement) incitées à combler ces lacunes.
Selon un rapport sur la littératie des adultes publié en 1997[3], 40% des adultes flamands seraient trop peu lettrés. Un sixième des Flamands obtenaient même un score 'totalement insuffisant', en regard des exigences sociales. Du moins, aux yeux des scientifiques qui ont réalisé cette étude. Car, lorsque, dans la même enquête, on demandait à ces quasi-illettrés s'ils ressentaient des difficultés dans leur vie quotidienne du fait de leurs difficultés de lecture et d'écriture, 71% répondaient par la négative. A ce point, les expériences vécues par les personnes entrent donc en conflit avec les exigences du système social lui-même. Du point de vue des enquêteurs, qui traduisent les exigences sociales, ces personnes peu lettrées surestiment gravement leurs compétences et, circonstance aggravante, ils n'y remédieront pas spontanément.

L'éducation de base et la politique d'activation

Celui qui estime qu'il connaît assez et qu'il dispose d'assez de savoir-faire, ne sera pas facilement prêt à élever ses compétences via une formation pour adultes. C'est là qu'apparaît le ministre Frank Vandenbroucke avec son 'Etat social actif'. Les *inadaptés faiblement lettrés* pourront être 'activés' afin de se recycler. Le contenu des cette 'activation' pourra couvrir aussi bien des incitants que des sanctions. Selon les circonstances, on maniera la carotte ou le bâton pour amener ces personnes à améliorer leur 'employabilité' et leur 'sociabilité'. Ainsi, l'éducation de base pour adultes s'inscrit-elle dans cette politique d'activation.
A première vue on pourrait n'avoir à reprocher aux promoteurs de cette politique que leur attitude quelque peu paternaliste. Ils traitent des citoyens adultes comme des enfants que l'on doit, parfois contre leur gré, prendre par la main pour les conduire au centre de formation pour adultes. Ils ont évidemment beau jeu de répliquer que *« c'est pour leur propre bien »*. Nous pensons cependant qu'il y a plus à dire.

Si, demain, les normes de littératie de la société de l'information sont adoptées dans l'éducation de base, alors que faudra-t-il faire de ceux dont les ambitions ou les moyens sont plus modestes ou simplement différents ? Faut-il les exclure par des procédures de sélection, afin de réserver l'éducation de base à la 'crème des illettrés', à ceux qui ont encore leur place dans la société et, surtout, sur la marché du travail ?
D'autre part, nous craignons que l'imposition de normes décrétées par en haut n'entraîne une 'scolarisation' de notre offre éducative. Dans l'optique d'une préparation à des formations professionnelles ou des formes similaires d'éducation pour adultes (cours du soir, apprentissage chez les indépendants...) nous serons contraints d'adopter des programmes d'enseignement standardisés, des modules, des socles de compétences, des tests et des certificats. Devrons-nous aussi bientôt introduire des redoublements ? N'oublions nous pas qu'une proportion importante de nos étudiants ont un passé scolaire très frustrant. Ils ont décroché parce qu'ils étaient toujours les perdants dans la course aux résultats et aux diplômes. En sera-t-il autrement désormais ? Et ceux qui décrochent chez nous ne se retrouveront-ils pas pour de bon dans une spirale de marginalisation ?

Ainsi, l'éducation de base ne serait plus à l'avenir un droit mais un devoir. C'est du moins dans cette perspective qu'on peut lire les indications de H. Verdurmen, un des inspecteurs du secteur *basiseducatie* : *« L'accent est mis sur la responsabilité propre de l'individu : le fait de jouir d'une allocation dans le cadre de la sécurité sociale est lié à la disposition – dans certains cas, l'obligation – d'améliorer sa propre situation via la formation et l'enseignement. Cela vaut tant pour les groupes à risque sur le marché du travail que pour les immigrés et ceux qui font appel à une allocation sociale. La cohésion sociale passe avant la réalisation d'aspirations individuelles »*.

Pour les pouvoirs publics, le flot croissant de subsides à l'éducation de base est un investissement en 'capital humain' qui doit être rentabilisé. Tous les participants indisciplinés – les non-motivés, les irréguliers, les chahuteurs – sont une hypothèque sur ce rendement et devront être rappelés à l'ordre. Les collaborateurs des centres d'éducation de base devront-ils se positionner comme maîtres de discipline d'une nouvelle forme d'enseignement sous la contrainte ?
Enfin, on peut douter du caractère émancipateur d'une telle éducation orientée. L'éducation ainsi pensée, n'apporte plus une meilleure compréhension de sa propre position sociale ; elle ne renforce pas davantage la volonté et la possibilité de transformer cette société selon ses vœux et ses intérêts. Elle est réduite à un répertoire de recettes pour survivre dans la société actuelle, à destination des plus faibles. On leur apprend à marcher droit, comme l'entend le système. Ils sont contraints de se soumettre à un système social présenté comme le résultat inéluctable des progrès techniques et des développements économiques. L'éducation n'est plus un acte culturel libérateur, elle devient un acte de domination.

Le modèle de la faute individuelle : la victime devient coupable

Au cours des 15 dernières années, nos sociétés ont évolué. Les problèmes de pauvreté et d'exclusion n'y sont plus abordés en termes de structures sociales ou de mécanismes, mais en termes de responsabilité individuelle. Il y a du chômage parce que certaines catégories de citoyens n'ont pas les compétences de bases requises par le marché du travail. Au passage, on passe sous silence le déficit objectif en emplois adaptés. Autre exemple : les immigrés son mal intégrés à notre société parce qu'ils ne se donnent pas la peine d'apprendre le néerlandais. Mais l'accent ainsi mis sur la maîtrise de la langue nous aveugle quant à l'existence de pratiques discriminatoires sur le marché du travail et dans la société tout entière, qui rendent impossible l'intégration, même des immigrés qui maîtrisent le néerlandais.
Celui qui décrit la pauvreté et le chômage en termes de déficits individuels en cherchera la solution dans la formation et la scolarisation. On transforme ainsi des problèmes sociaux structurels en problèmes pédagogiques. Celui qui ne 'réussit' pas dans cette société se voit reprocher de ne pas avoir entretenu son 'employabilité' économique et sociale. Dans un environnement en mutation rapide, nous sommes tous condamnés à apprendre 'tout au long de la vie'. Celui qui ne s'y résout pas se rend coupable d'irresponsabilité civile et sera montré du doigt. Une fois que les mécanismes sociaux de l'exclusion ont été occultés, on peut désigner les exclus eux-mêmes comme responsables et comme boucs émissaires. C'est le mode de la faute individuelle. Les chômeurs sont coupables de leur chômage, parce qu'ils n'ont pas cultivé les talents requis par le marché du travail.
Ce discours plaide en faveur d'un réinvestissement dans l'enseignement et l'éducation, afin d'élever les compétences de base de la population et de stimuler ainsi l'évolution sociale et économique, de réduire la fragilité des groupes à risque et de contrer les phénomènes d'exclusion. Cette attitude conduit à une pédagogisation défaitiste de problèmes sociaux structurels.

Une humanité adaptée au système, ou un système humain ?

Dans cet article, nous avons exprimé notre inquiétude face à la tendance croissante de réduire l'éducation des adultes à l'adaptation des catégories les plus faibles aux exigences d'une économie restructurée (globalisation, flexibilité, etc.). L'éducation risque de n'être plus qu'une tentative angoissée de ne pas se laisser dépasser par la compétition impitoyable à l'emploi, aux salaires ou au statut. Nous, travailleurs de l'éducation de base pour adultes, refusons de jouer ce rôle. Nous refusons d'être les instruments d'une politique 'd'activation' qui ne cherche qu'à transformer des exclus en réservistes de la compétition économique.
Notre ambition, au contraire, est de contribuer à rendre cette société plus humaine, afin de la rendre à nouveau viable pour toutes les couches de la population, avec leurs capacités différentes et leurs projets différents. Nous voulons conserver la liberté de tirer la sonnette d'alarme si les effets de la politique d'activation deviennent néfastes pour les faiblement lettrés. Nous voulons aussi conserver la marge de manœuvre pour 'activer' sélectivement nos apprenants : par exemple en tenant compte de leur situation concrète, leurs possibilités et leurs ambitions qui ne peuvent être offertes en sacrifice sur l'autel d'exigences abstraites.

Roger JACOBS

[1] *R. JACOBS, J. VAN DOORSLAER,* ***Het pomphuis van de 21ste eeuw****, EPO, Berchem, 2000.*
[2] *Cet article est une version légèrement remaniée d'un article précédemment publié dans* ***L'école démocratique*** *(n°5, janvier-février 2001), périodique de l'APED (Appel pour une école démocratique). Pour plus d'infos sur cet organisme, vous pouvez consulter son site http://users.skynet.be/aped.*
[3] *D. VAN DAMME, L. VAN DE POELE, E. VERHASSELT,* ***Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen ? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief****, Garant, Leuven / Apeldoorn, 1997, 102 p. Cet ouvrage synthétise les résultats de l'enquête IALS en Flandre.*

Alphabétisation des travailleurs

Dans les données statistiques récoltées par Lire et Ecrire[1], la catégorie des personnes qui suivent des cours d'alphabétisation tout en travaillant est en augmentation constante en chiffres absolus (on est passé de 409 travailleurs en 1990 à 584 en 2001). Au regard des autres catégories afférentes au statut socioprofessionnel, ces chiffres restent cependant relativement faibles. De plus, la progression constatée est nettement moindre que celle des autres catégories, ce qui explique que la catégorie des travailleurs qui représentait 15,7% de l'ensemble des apprenants en 1990 n'en représente plus que 6,8% en 2001. La difficulté de trouver et de suivre des cours en dehors des horaires de travail étant réelle, c'est vers d'autres pistes que Lire et Ecrire en Wallonie s'est tournée, dans une recherche-action réalisée pour la Région wallonne (voir encadré).

En préalable, l'association a réalisé une synthèse de la documentation existante relative à l'illettrisme des travailleurs infraqualifiés. En voici les grandes lignes…

L'écrit dans un monde économique en mutation

On a tendance à supposer que les travailleurs qui se trouvent en situation d'illettrisme sont nécessairement des personnes infrascolarisées, soit parce qu'elles ont échappé à la scolarisation et travaillent depuis toujours à des postes qui ne requièrent pas de recours à l'écrit, soit parce que l'école a échoué à leur donner le goût de lire et d'écrire et les a condamnées à 'choisir' des emplois exempts d'exercices intellectuels. Il apparaît cependant que l'école n'est pas seule responsable de cette situation et qu'il existe un grave phénomène de désalphabétisation par le travail lorsque ce dernier n'avive pas les acquis scolaires et cantonne ses ouvriers dans des tâches d'exécution. Ce constat incrimine directement le taylorisme, modèle d'organisation privilégié par le système de production capitaliste, *"taylorisme dont le travail en miettes se révèle être le moyen le plus efficace pour que le producteur laisse son cerveau au vestiaire"*[2].

Le taylorisme n'est cependant plus jugé comme un cadre de gestion adéquat depuis une vingtaine d'années. La mondialisation de l'économie et l'exigence de compétitivité entre les producteurs de biens et de services imposent à ces derniers une diversification accrue de leurs produits ainsi que la polyvalence et la flexibilité de leur personnel. L'automatisation des postes, l'implantation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) et la restructuration conséquente du travail avec ses normes rigoureuses de qualité et de sécurité (ISO) ont introduit de l'écrit dans des situations qui en étaient auparavant dépourvues, rendant incontournable la maîtrise de divers outils de communication dont il est la matière première. *"Dans le secteur de l'industrie, il ne s'agit plus de former les ouvriers à accomplir des tâches répétitives dans le cadre de la production de masse mais d'atteindre un degré de flexibilité aussi élevé que possible et d'améliorer la communication entre les différents centres de production"*[3] et il en va de même dans le secteur tertiaire où l'on requiert éga-

En 1998, dans son rapport 'Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme : éléments pour un plan d'action en Région wallonne', Lire et Ecrire en Wallonie défendait l'idée que le développement de la formation des travailleurs infrascolarisés passait par des actions spécifiques avec les entreprises et les syndicats et stipulait "qu'un vaste champ est à défricher dans ce domaine, qui ne peut faire l'économie d'une sensibilisation des partenaires sociaux, mais également d'un aménagement de la législation concernant le crédit d'heures"[1].

Dans son Contrat d'Avenir pour la Wallonie, le gouvernement wallon faisait écho à ce constat en exprimant sa volonté "de renforcer son action d'alphabétisation des demandeurs d'emploi et des travailleurs".

Une convention a été conclue entre le Ministère de l'Emploi et de la Formation et Lire et Ecrire en Wallonie, confiant à cette dernière la tâche "d'examiner la faisabilité d'organiser des cours d'alphabétisation pour les travailleurs en entreprise, de mettre au point des outils de sensibilisation à destination des partenaires sociaux et des entreprises wallonnes et de mener à bien cette campagne de sensibilisation".

[1] ***Pour avancer dans une politique de lutte contre l'illettrisme : éléments pour un plan d'action en Région wallonne,*** *Lire et Ecrire en Wallonie, août 1998, p. 49.*

lement un plus haut niveau d'aptitudes générales de base.

On assiste donc à la disparition progressive des emplois de salariés classés comme non ou peu qualifiés, ces mêmes emplois qui offraient auparavant des débouchés aux laissés-pour-compte du système scolaire et fournissaient un salaire malgré l'absence de diplôme.

L'écrit comme outil de pensée

"L'évolution récente de la nature des tâches n'exige pas de plus fréquents ou de plus amples recours à l'écrit mais plutôt la mise en œuvre, dans la conduite du travail, de fonctionnements généraux, ceux-là mêmes que, par ailleurs, la pratique de l'écrit implique et exerce, la mise en œuvre d'une démarche de second degré vis-à-vis de l'action et du geste. C'est donc davantage l'écrit comme outil de pensée et de formation de la pensée qui est en cause et non, comme précédemment, l'écrit comme moyen de communication, d'expression ou de marquage."[4]

Il ne s'agit donc plus tant d'alphabétisation que de traitement de l'information dans un monde toujours plus informationnel, *"d'affermir les modes de pensée abstraite et de théorisation dont l'écrit est l'outil privilégié"*[5] - aussi bien au travail que dans l'espace public et domestique. Une augmentation de l'analphabétisme fonctionnel est donc à craindre étant donné l'inflation des exigences culturelles de la société occidentale.

L'écrit comme outil de promotion de la santé et de la sécurité

"Les travailleurs possédant de faibles capacités de lecture ont un taux d'accidents de travail plus élevé que la moyenne, probablement parce que les types d'emploi qui leur sont accessibles - dans les secteurs des ressources et de la construction par exemple - sont plus susceptibles d'être dangereux. En outre, comme il arrive souvent que ces travailleurs ne comprennent pas l'information sur la santé et la sécurité au travail, ils ont peu de chances d'être au courant des dangers auxquels ils sont exposés en milieu de travail. Même lorsqu'ils sont conscients de ces dangers et qu'ils connaissent leurs droits, ils ne sont pas vraiment en position de faire valoir ces derniers à cause de leurs faibles habilités dans le domaine de la défense des droits et de la négociation."[6]

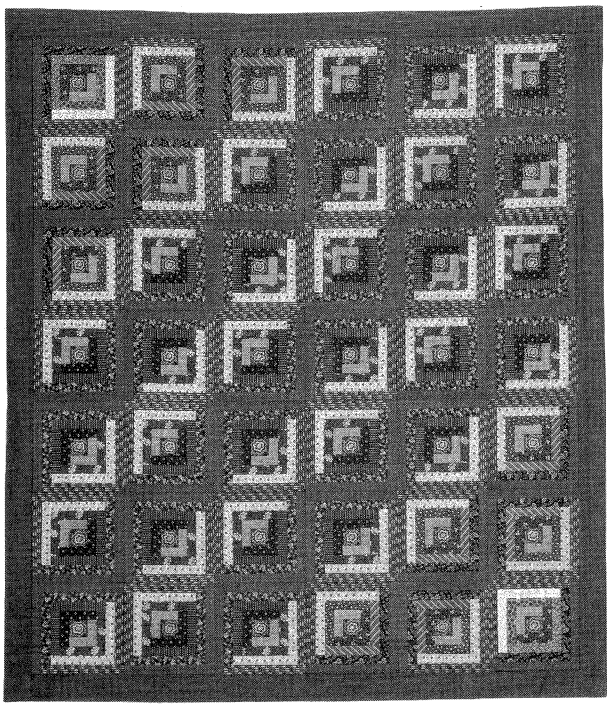
Tant au travail que dans la vie privée, un faible niveau d'alphabétisation est associé à un risque accru dans tous les aspects de la santé (mortalité, accidents, maladies) ainsi qu'à un recours plus fréquent aux services de santé. De façon directe ou indirecte, ce risque a une incidence négative sur les personnes en même temps qu'il occasionne des frais supérieurs pour le système des soins de santé, et plus largement, pour la société.

Le droit à la formation

Depuis de nombreuses années, le droit à la formation des travailleurs a été reconnu et garanti par une série de mesures. Dans la pratique cependant, ce ne sont pas les moins qualifiés qui en bénéficient le plus. Au contraire…

Le cadre institutionnel

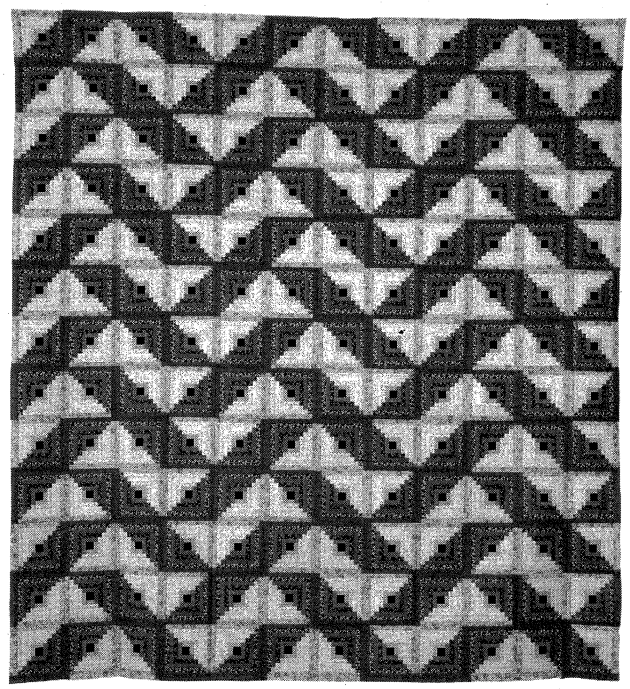
Le Congé-Education payé encourage le travailleur du secteur privé à se former spontanément : il a le droit de s'absenter de son travail pour suivre des cours qui ne doivent pas nécessairement être en lien avec son activité professionnelle, sa rémunération étant maintenue pour une durée correspondant aux heures de cours effectivement suivies. L'Etat rembourse à l'em-



W. MAK, op. cit.

ployeur le salaire ainsi que les cotisations sociales à concurrence d'un certain plafond.

A l'attention des indépendants et des travailleurs des PME (de moins de 50 travailleurs, c'est-à-dire 84% des entreprises belges) du secteur marchand, la Région wallonne dispose depuis plus d'un an du système des chèques-formation. L'entreprise détermine ses besoins et choisit sur une liste officielle un organisme agréé par la Région wallonne, à concurrence de 400 heures par an et par entreprise. Le prix du chèque est pour moitié à charge de l'entreprise, l'autre moitié étant couverte par un subside régional. Ces chèques sont remis au travailleur qui les remet à son tour au formateur.



W. MAK, op. cit.

Notons encore qu'en vertu des accords interprofessionnels conclus par les partenaires sociaux, tous les employeurs assujettis à l'ONSS sont tenus de contribuer à l'effort collectif en versant une cotisation équivalente à un pourcentage de la masse salariale. Dans ce pourcentage qui a débuté à 0,18% en 1991 et devrait atteindre 1,9% en 2004, 0,10% sont désormais consacrés aux groupes à risques parmi lesquels sont comptés les travailleurs dont l'emploi est menacé (travailleurs peu qualifiés, travailleurs de plus de 50 ans). Les entreprises ont le choix de verser directement leur cotisation au Fonds pour l'Emploi ou de réserver ce montant à la formation directe de leur propre personnel.

Confrontation avec la réalité

Malgré une volonté générale de démocratisation de l'accès à la formation et la mise sur pied de mesures de protection à l'égard des groupes à risques, on constate un déséquilibre flagrant entre les candidats puisque le degré de participation à la formation est proportionnel à la place qu'on occupe dans la hiérarchie et dans l'échelle salariale : le taux d'accès des cadres est de 45%, celui des employés de 41% et celui des ouvriers de 15%. L'espérance annuelle de formation est de 32 heures pour les cadres, de 21 heures pour les employés et de 8 heures pour les ouvriers. Le personnel d'exécution des tâches périphériques ou ne nécessitant que très peu de qualification reste la plupart du temps à l'écart des politiques de formation.

Premières expériences de terrain

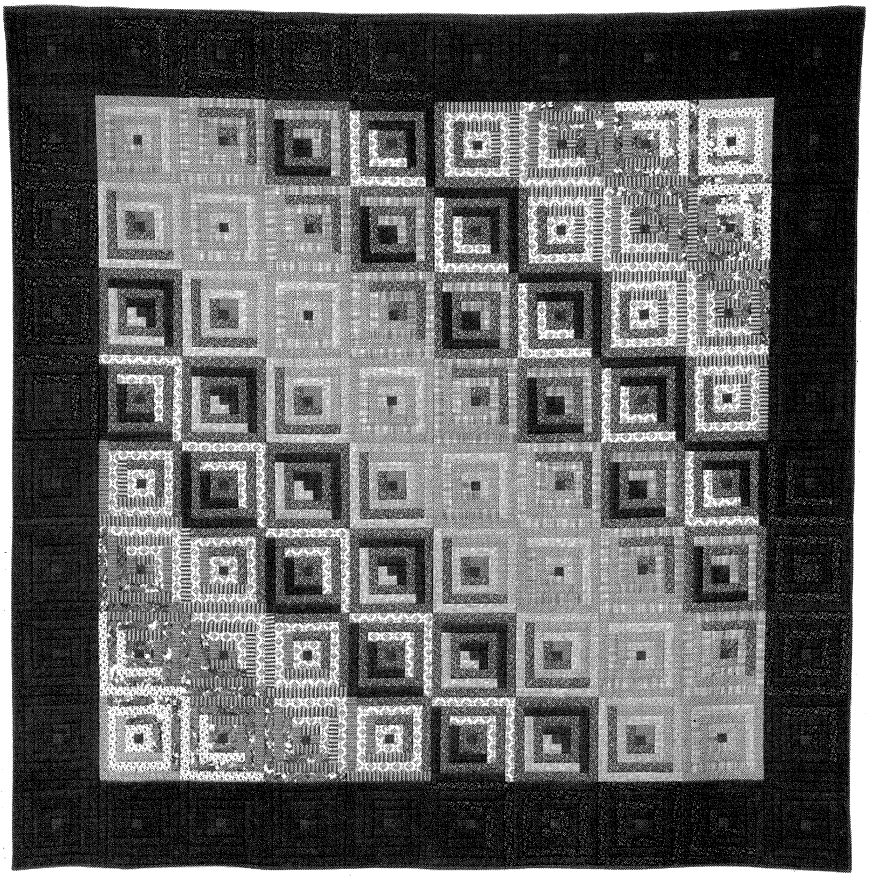
Avant l'expérience-pilote menée par Lire et Ecrire Liège *(voir ci-dessous)*, des expériences d'alphabétisation en entreprise avaient déjà vu le jour. Il faut cependant noter que ces expériences concernent davantage une alphabétisation 'traditionnelle' plutôt qu'elles ne préparent l'adaptation de travailleurs peu ou non qualifiés aux transformations de l'entreprise liées à la réorganisation des procès de production.

A Verviers

En 1994[7], sur demande d'une entreprise du secteur des fibres de verre, Lire et Ecrire a été contactée pour donner des cours sur le lieu de travail à raison de deux fois deux heures par semaine dont la moitié était octroyée par l'employeur, l'autre étant prise par les travailleurs sur leur temps libre. Il s'agissait de familiariser à la langue française des ouvriers faiblement scolarisés, d'origine majoritairement italienne, de façon à ce que toute l'équipe soit capable de lire les documents internes à l'entreprise. Après 10 mois, cette formation s'est arrêtée, faute de moyens, l'entreprise n'étant pas désireuse d'investir davantage dans une formation de base non reconnue dans le cadre du Congé-Education.

A Bruxelles

En 1992[8], la direction des ressources humaines d'un grand hôpital de la Région déplorant les inégalités entre les pratiques de formation des cadres et du personnel de maintenance (nettoyage, entretien, cuisine) auquel aucun module ne s'adressait, a rentré un projet au Fonds social des hôpitaux privés dans le cadre de



W. MAK, op. cit.

des employeurs, précisément à cause de leurs lacunes linguistiques et de la discrétion dans laquelle cette dernière les cantonne (fiches de paie fréquemment erronées,...). Le Fonds social de la Commission paritaire 121 a donné son accord pour l'organisation par Lire et Ecrire de modules d'alphabétisation sans perte de salaire et sur base de crédits d'heures.

D'autres actions se sont ensuite développées dans les secteurs de l'électricité et de la métallurgie.

A suivre...

Lire et Ecrire Liège

la formation du personnel à risques. Ce dernier étant composé en majorité de personnes d'origine africaine et asiatique, les problèmes de communication au sein de l'hôpital ainsi que la disqualification plus largement socioculturelle entraînée par la carence linguistique motivait cette intervention. Actuellement, la formation se donne à raison de trois heures par semaine, dont deux sont octroyées par l'employeur et la troisième par le personnel.
En 1999, une formation (de 4 semaines) a été demandée au Collectif Alpha par Bruxelles-propreté, une entreprise de ramassage de poubelles et de balayage des espaces publics pour une formation de remise à niveau pour son futur personnel.

L'expérience-pilote à Liège

Dans le cadre de la convention avec la Région wallonne, une première expérience-pilote a été initiée auprès des centrales syndicales CSC et FGTB du nettoyage. Les contacts établis ont confirmé une présence massive de personnes illettrées dans ce secteur (personnes récemment immigrées ou autochtones dépourvues de diplômes) victimes d'abus de la part

[1] ***Les chiffres de l'alpha***, *Le journal de l'αlpha, n°128/avril-mai 2002.*

[2] ***Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes en regard des mutations de notre société***, *Actes du colloque des 18 et 19 juin 1992, FUNOC, Charleroi, p. 82.*

[3] ***Illettrisme des adultes et résultats économiques***, *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, Paris, 1992, p. 20.*

[4] ***Enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes en regard des mutations de notre société***, *op. cit., p. 9.*

[5] *Ibid., p. 82.*

[6] ***Effets du niveau d'alphabétisme sur la santé des Canadiens et des Canadiennes***, *Etude de profils réalisée par Burt PERRIN Associates, Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, Canada, mars 1998.*

[7] ***Alphabétisation dans une entreprise de la région verviétoise***, *in le journal de l'αlpha, n°91/octobre 1995, p. 18.*

[8] ***Alphabétisation aux Cliniques Universitaires Saint-Luc à Bruxelles***, *in Le journal de l'αlpha, n°91/octobre 1995, pp. 19-20.*

Interculturalité et alphabétisation : échos du lancement d'une recherche-action

Depuis janvier 2002, Lire et Ecrire en Wallonie mène une recherche-action ayant pour objet l'interculturalité dans les pratiques, outils et méthodes utilisés par les formateurs en alphabétisation.[1] Peut-être avez-vous eu vent du projet, peut-être avez-vous eu l'opportunité de participer aux réflexions qui ont précédé le lancement de la recherche ou peut-être est-ce une découverte pour vous...
Voici quelques indications sur le contexte de départ de cette démarche, suivies de quelques questionnements à mi-parcours des observations.

Le concept d'interculturalité

Afin de s'accorder sur le champ de la recherche, de poursuivre une réflexion commune en ce qui concerne la thématique de l'interculturalité et de développer les échanges et l'analyse de pratiques en ce domaine, il était au préalable indispensable de se positionner quant au vocabulaire utilisé et aux conceptions qui le sous-tendent. En effet, *interculturalité*, *multiculturalité*, *diversité*... sont des termes couramment utilisés par les acteurs de l'alphabétisation, mais les réalités et philosophies sous-entendues par chacun peuvent avoir des implications très diverses en termes pédagogiques et politiques.

Une première étude menée en 1992-93 par Lire et Ecrire montrait que l'alphabétisation apparaissait d'emblée comme interculturelle puisque les pratiques mettaient en avant le respect de l'autre et la valorisation des cultures d'origine dans un but d'échange.

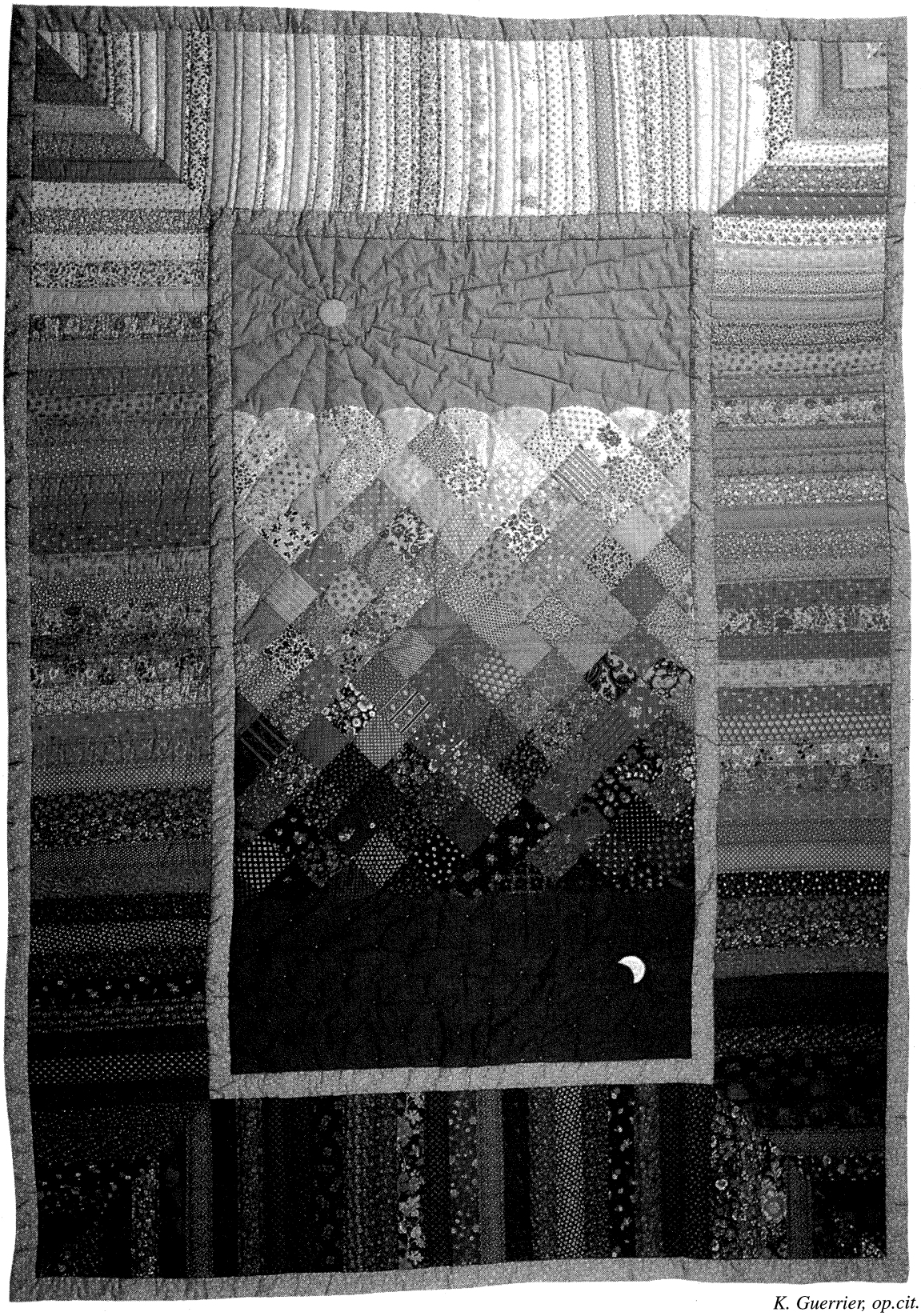
Plus récemment, dans un document de novembre 2001[2], les coordinateurs des régionales de Lire et Ecrire se sont mis d'accord pour définir la démarche interculturelle qui apparaît cette fois non plus comme une évidence, mais comme une démarche volontaire à laquelle il faut s'entraîner. Celle-ci comporte certaines étapes et exige une prise de recul par rapport à ses propres représentations, un changement de point de vue et d'attitude qui doit se faire en profondeur. L'attention à l'interculturel transparaît au travers d'attitudes qui ne sont pas spontanées, qui doivent se travailler.

La pédagogie interculturelle et les objectifs qui lui sont liés, trouve sens dans les pratiques à travers la prise en compte des trajectoires, du vécu ainsi que des rythmes et des stratégies d'apprentissage de chacun. Ce qui implique, comme l'a formulé Jean Biarnes, de *"travailler dans des espaces de création, jamais dans des espaces de reproduction, car apprendre, c'est transgresser l'existant et non refaire le même"* [3].

On pourrait donc dire que toute pédagogie active qui considère chacun comme porteur d'une histoire (individuelle, familiale, collective,...), qui s'appuie sur le partage des expériences, valeurs, projets et cultures vécus par chacun, qui s'interroge sur les critères d'identité réciproques et la reconnaissance de compétences autres qu'uniquement celles valorisées par la culture dominante, est interculturelle. Pour reprendre Jean Biarnes, le formateur est, dans ce cas, un *créateur d'espaces d'apprentissage*. La démarche mise en œuvre consiste à chercher ce qui unit, ce qui rassemble et ce qui renforce les liens entre personnes pour mener des projets communs. Cette pédagogie s'adresse à tous et n'est pas uniquement à destination des personnes d'origine étrangère.

En résumé, *" le défi consiste à créer les conditions pour que le contact avec les différences, avec la pluralité, soit conscient, fructueux et à la fois critique,(...). Une éducation qui intègre et qui favorise cette démarche poursuit quatre objectifs :*
- valorisation subjective et objective de l'identité et de la position des participants aux bagages socioculturels et linguistiques 'différents' ;
- choix des contenus impliquant une pluralité des cultures et le respect de leurs points de vue ;
- formation de compétences communicatives orientées sur des situations concrètes ;
- acceptation de la pluralité socioculturelle, religieuse et linguistique comme défi pour la démocratie ".[4]

Reste à creuser comment de tels objectifs interculturels[5] s'intègrent dans les pratiques d'alphabétisation.



K. Guerrier, op.cit.

Comment prend-on en compte la diversité du public dans les modalités d'organisation des formations ? L'alphabétisation est-elle réellement toujours interculturelle ? Quelles spécificités pour le public dont la langue française n'est pas la langue d'origine ?

Objectifs de la recherche

Au terme de rencontres avec des équipes de formateurs des différentes régionales de Lire et Ecrire, il est apparu que les représentations de l'interculturalité se rapprochent au niveau théorique (la *multiculturalité* concerne un état de fait, l'*interculturalité* est une démarche se basant sur une conception large de la culture incluant notamment l'appartenance sociale). Par contre, en ce qui concerne les pratiques, les formateurs apportent des réponses contrastées allant de la constance de l'attention à l'interculturalité jusqu'à l'absence de cette préoccupation.

Il paraissait donc intéressant de pouvoir rechercher des indicateurs pour analyser les éléments d'une démarche interculturelle en formation d'alphabétisation et vérifier dans quelle mesure elle s'intègre au cœur des pratiques et méthodes utilisées par les formateurs.

L'idée de la recherche-action était donc lancée avec les objectifs suivants :
- mesurer comment le travail de l'interculturalité s'intègre dans les pratiques et permettre aux formateurs de prendre conscience de l'attention qu'ils accordent ou non à cette thématique transversale ;
- questionner les choix pédagogiques en analysant méthodes et outils utilisés et en repérant des indices favorisant ou non la communication interculturelle ;
- découvrir les valeurs négociables et celles qui ne le sont pas au sein des groupes d'apprentissage et de l'association ;
- aboutir à des outils pédagogiques spécifiques, à des grilles d'évaluation particulières concernant la cohérence entre les objectifs et les pratiques interculturelles, et/ou un recueil de bonnes pratiques.

Méthodologie

Carnet de bord

Depuis fin janvier et jusque fin juin, quatre formatrices de centres différents[6] tiennent un carnet de bord reprenant le déroulement de 9 heures par semaine de formation d'un groupe d'apprentissage. Dans les groupes choisis, deux sont des groupes d'alphabétisation et les deux autres, des groupes de français pour non francophones peu scolarisés.
Pour chaque cours, le carnet de bord reprend les objectifs, les différentes phases pédagogiques, les points d'ancrage utilisés et un résumé du déroulement des activités. Parallèlement, les formatrices notent également les éléments de dynamique de groupe, de participation et motivation ainsi que des présupposés personnels, familiaux, sociaux ou linguistiques des apprenants qui apparaîtraient en cours d'animation.

Ce carnet de bord sera complété de **fiches pédagogiques** pour des activités particulières.

Observations

Nous réalisons une observation au sein de chaque groupe au rythme d'une fois toutes les trois semaines, les indicateurs s'étoffant au fur et à mesure.
Cette étape de la recherche porte, d'une part, sur l'observation des stratégies développées par le formateur pour que chaque apprenant ait sa place au sein du groupe (verbal, non verbal, attitudes, signes de reconnaissance,...), sur les méthodes et outils utilisés et sur les valeurs qu'ils véhiculent.
D'autre part, ces observations permettent de préciser l'analyse des réactions des participants à telle démarche, tel outil ou telle méthode en s'attachant également tant au verbal qu'au non verbal et en évaluant s'ils favorisent ou non la participation et les échanges au sein du groupe. Elles permettent d'évaluer l'évolution des participants depuis le début jusque la fin de cette période de formation en ce qui concerne la place prise au sein du groupe.

Entretiens individuels

Les entretiens à l'entrée portent à la fois sur l'arrivée en formation, sur le regard des apprenants quant aux méthodes utilisées et sur les aspects relationnels au sein du groupe d'apprentissage. Quelques questions concernent aussi les activités en dehors de la formation, l'environnement relationnel et son impact sur la formation.
Les entretiens à la sortie concerneront les changements perçus en termes d'apprentissage et en termes de relation au sein du groupe et avec l'environnement. Ils porteront aussi sur le point de vue des apprenants quant aux méthodes et outils de la formation.

Outre le carnet de bord, les observations et les entretiens individuels décrits brièvement ci-dessus, la description du contexte des associations et des groupes suivis compléteront les éléments à analyser.

Nous tenterons également de nourrir la recherche de regards et expériences extérieurs.

Hypothèses et questionnements de départ

Du côté des hypothèses :
- Les résultats dépendront fort de la personnalité des formateurs et ne seront pas transposables tels quels.
- La comparaison des groupes observés, étant donné la faiblesse de l'échantillon et la diversité dans leur composition d'une association à l'autre, aura toutes ses limites. Néanmoins, les bases sur lesquelles sont créés les groupes méritent d'être analysées : mixité ? par niveaux de connaissance ? par projets ? suivant l'origine géographique ?...
- Il est peut-être ardu d'appliquer certains principes de décentration, de communication interculturelle dans un groupe ayant une faible connaissance du français oral (y aurait-il plus de malentendus qui surgiraient dans ces groupes-là ?).
- La stabilité et la motivation des groupes dépend tant de facteurs liés au processus pédagogique qu'à des facteurs relatifs au vécu et à l'environnement des participants qui sont moins facilement mesurables.
- On ne peut mettre en œuvre les principes de la communication interculturelle qu'en cas de conflit.

Et du côté des questions, notamment :
- La langue maternelle est-elle valorisée ou pas ?
- Quelle place est accordée aux expériences et cultures vécues par chacun ?
- Contenu et supports sont-ils adaptés en fonction des apprenants ?
- Quelles sont les valeurs véhiculées par les méthodes ? Tiennent-elles compte des processus naturels d'apprentissage des apprenants ? Est-il possible de faire des liens avec leur vie ? ...
- Telle ou telle approche est-elle perçue différemment suivant les sensibilités culturelles ? Quels sont les éléments à mettre en œuvre pour contrer certaines résistances ?
- Quelles sont les conditions mises en place dans le groupe pour que le contact avec les différences, avec la pluralité soit conscient, fructueux et critique à la fois ?
- Comment se passent les confrontations d'idées ?

Quelques réflexions à mi-parcours

A l'heure actuelle, nous n'avons pas encore suffisamment de recul pour pouvoir parler de résultats, mais voici quelques premières observations.

Nous remarquons qu'il est difficile pour les formateurs d'être dans l'animation et de simultanément percevoir une série de comportements ou gestes des participants. Néanmoins la recherche-action permet de s'y arrêter, de noter certains étonnements et réactions qui disparaissent habituellement de la mémoire. Elle modifie le regard et l'attention portés à l'animation, en les orientant moins vers les supports et plus vers l'interculturalité.

Nous remarquons aussi que, contrairement à ce que nous avions imaginé en débutant la recherche, ce n'est pas dans les groupes où les apprenants ne maîtrisent pas la langue française qu'il y a le plus de malentendus. Même si cela peut sembler évident de le répéter, il ressort clairement la nécessité de ne pas se focaliser uniquement sur l'apprentissage, mais de laisser tout au long de la formation un espace à la valeur communicative et relationnelle. La connaissance des uns et des autres élimine le racisme et les incompréhensions. Les activités liées à la constitution d'un groupe ont leur intérêt non seulement en début de formation mais doivent être répétées régulièrement en cours de formation.

Anne GILIS
Lire et Ecrire en Wallonie

[1] *Cette recherche est menée dans le cadre d'une convention avec le Ministère wallon de l'Action sociale et de la Santé, secteur Intégration sociale des personnes d'origine étrangère.*
[2] *Disponible à Lire et Ecrire en Wallonie (tél : 071 20 15 20).*
[3] *BIARNES Jean, **Place de l'oral et de l'écrit dans le processus d'insertion : éducation formelle, informelle**, in Véronique LECLERCQ et Jean VOGLER (coord.), Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?, L'Harmattan - Contradictions, n° 90-91, 2000, p. 105 et p. 93.*
[4] *ALLEMANN-GHIONDA Cristina, **La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale**, in Raisons éducatives, n° 3-2000/1-2, p. 175.*
[5] *L'option de travail de Lire et Ecrire, telle qu'elle est décrite dans la brochure de présentation de l'association, ressort clairement d'une telle manière de concevoir l'interculturalité en formation : "Lire et Ecrire développe une approche pédagogique respectant les personnes, suivant leur rythme, prenant en compte leur histoire individuelle et collective, liée aux problèmes qu'ils ont à affronter dans leur vie quotidienne, favorisant la solidarité, le respect des différences entre les personnes, l'autonomie et la participation à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels" (in **Lire et écrire : Pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous**).*
[6] *Lire et Ecrire Centre Mons Borinage, Lire et Ecrire Charleroi, Lire et Ecrire Verviers ainsi que Proforal à Bruxelles. Quelques activités ponctuelles seront également relevées auprès d'un formateur de Lire et Ecrire Luxembourg.*

Si vous vous voulez en savoir plus ou si vous avez connaissance d'initiatives et expériences qui pourraient enrichir notre réflexion, n'hésitez pas à contacter Anne Gilis (tél : 071 20 15 22).

Bruxelles nous appartient

Le groupe d'alpha du Centre d'Action Sociale Globale de la Ligue des Familles a participé à une expérience intéressante qui a permis de faire circuler la parole et de créer de nouveaux liens...

L'association *Bruxelles nous appartient - Brussel behoort ons toe* a comme projet de constituer une mémoire sonore de la ville d'aujourd'hui et des paroles de ses habitants. Pour ce faire, elle conserve sur CD des conversations intégrales de Bruxellois de tous horizons sans montage ni coupure.

On peut lire un résumé ou écouter un extrait sonore de chaque conversation sur leur site internet *(voir encadré p. 26)* avant de choisir celle qu'on veut écouter en entier.

Les témoignages ne sont pas récoltés par des 'professionnels'. Ainsi les habitants se questionnent entre eux et peuvent être tour à tour l'interviewé et l'intervieweur. C'est l'occasion d'aller rencontrer un ami, un voisin, un parent ; chacun prend rendez-vous chez l'un ou chez l'autre ou ailleurs et enregistre avec lui une conversation libre sur sa vie dans la ville. La conversation reste anonyme. Le BNA-BBOT prête un matériel d'enregistrement très simple (minidisc) pendant quelques jours.

En quoi cette initiative peut-elle trouver écho dans un cours d'alphabétisation ?

Le simple fait d'écouter divers témoignages représente déjà un exercice de compréhension orale. En outre, le formateur crée lui-même, s'il le souhaite, des exercices d'application. Le contenu prête aussi à discussion ; on peut confronter les points de vues et parler de sa propre expérience.
Bien sûr, on peut sélectionnner les extraits d'interviews qu'on trouve les plus significatifs. Par exemple, pour des débutants : former une grille reprenant les critères permettant d'identifier la personne qui parle (homme, femme, enfant) et son âge. Les apprenants doivent alors cocher la case correspondante au fur et à mesure que les extraits de témoignage défilent.
Autre exercice : retranscrire quelques extraits sous forme de phrases et retrouver qui a dit ces phrases. Les apprenants auront préalablement 'nommé' chaque personne avec leurs mots, afin de pouvoir mieux s'y retrouver ensuite (exemples : *"pour moi Bruxelles est une ville très verte"* dit une dame qui habite Schaerbeek, *"je m'y suis marié et j'ai fait beaucoup d'amis"* dit un homme d'origine marocaine qui habite Bruxelles depuis 33 ans, ou *"je me sens mieux depuis que je n'habite plus chez mes parents"* dit une jeune belge d'origine marocaine...).

Je pense que ce qui rend attractifs et sensibles ces exercices c'est qu'il s'agit de personnes réelles qui parlent avec leur langue et leur cœur ; on se sent donc plus rapidement interpellé qu'avec les méthodes de français 'artificielles'.
Enfin, c'est un moyen d'en apprendre sur le passé et le présent d'une ville (exemple : une dame de 90 ans

Nouvelles du projet du CASG de création d'un jeu de société sur le thème de 'la ville'

Dans le numéro de juin 2001 du Journal de l'alpha, nous vous avions parlé du projet de créer un jeu, projet qui était à l'époque en chantier.

Il en est actuellement à sa phase terminale.

Entretemps, nous avons proposé aux apprenantes un grand plan de ville où se trouvait uniquement représenté un dédale de chemins. Elles ont alors 'rempli' ensemble ce plan avec leurs représentations de la ville.

Ceci s'est déroulé en plusieurs étapes :
- dessins au pastel et à l'encre de chine
- collage d'images trouvées dans des magazines
- élaboration d'une liste de services importants et retranscription de cette liste à l'aide de typographies diverses.

Notre projet est maintenant confié à une graphiste afin de scanner le plan original avant l'impression. Ensuite, avec le prototype final, nous passerons à la rédaction des règles et enfin nous pourrons vous inviter à jouer !

explique comment c'était quand il n'y avait pas l'électricité, qu'ils n'avaient pas de voiture…). D'un quartier à l'autre, on peut dépasser les représentations toutes faites. Entre des riches qui habitent Uccle et des étrangers qui habitent Anderlecht, on a peut-être les mêmes préoccupations…

Pour l'association BNA-BBOT, l'utilisation n'est pas figée, je cite : *"chacun peut développer un projet créatif qui met en forme la matière brute des conversations et la renvoie au public, aux habitants : radio, théâtre, vidéo, photo, peinture, chanson, bande dessinée, écriture, installation sonore…"*.

Nous aurons bientôt sur CD les quelques interviews réalisés à la Rosée, j'invite tous les intéressés à tenter l'expérience ; on pourrait alors s'échanger les résultats.

Anne SEGERS
CASG de la Ligue des Familles
Cours d'alpha à la Rosée

Pour plus d'infos sur le projet *Bruxelles nous appartient - Brussel behoort ons toe*, consulter le site internet *www.bna-bbot.be* ou téléphoner au 02 223 21 51.
Un numéro d'appel gratuit (0800 20 224) permet d'écouter des extraits en lien avec des affiches et des cartes postales ayant fait l'objet d'une récente campagne.
Sur Radio Campus (FM 107.2), on peut entendre une émission *Bruxelles nous appartient - Brussel behoort ons toe*, chaque mercredi de 15 à 16h.

La lecture : de la théorie à la pratique

Sous ce titre, Jocelyne Giasson propose avant tout une boîte à outils pour les formateurs. Elle y fait un exposé détaillé d'une pédagogie de la lecture fondée à la fois sur une pratique vivante de l'écrit et sur les stratégies cognitives mises en oeuvre par les lecteurs compétents.
Bien qu'il s'adresse en priorité aux enseignants de l'enseignement primaire, il sera lu avec profit par tous les formateurs en alphabétisation.

L'auteur nous offre à la fois une synthèse accessible des recherches concernant l'enseignement de la lecture au cours des 15 dernières années et toute une panoplie de **dispositifs** et **d'outils pédagogiques** qui en sont issus (l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif, le tutorat, les cercles de lecture, l'entretien individuel, l'organisation de coins-lecture, etc.). Il ne s'agit cependant pas d'une collection disparate de recettes pédagogiques mais d'un ensemble cohérent où théorie et pratique se répondent harmonieusement et efficacement.

L'ouvrage fournit aussi à l'enseignant plusieurs grilles d'analyse qui lui permettent aussi bien d'évaluer sa propre pratique que de juger des progrès accomplis par ses élèves.
Il peut ainsi tracer sa propre voie en créant dans sa classe une ambiance propice à la lecture (disposition des lieux, planification d'activités de lecture personnelles et lectures à voix haute, éventail des lectures proposées, ...), en graduant les difficultés que doivent affronter les apprenants (typologie des textes et de leur niveau de complexité), en évaluant les progrès accomplis, en diagnostiquant les difficultés d'apprentissage et en y apportant les remèdes appropriés.

Dans la ***première partie*** de l'ouvrage, l'auteur situe son approche de la lecture au confluent des grand courants pédagogiques contemporains dont elle souhaite conjuguer les apports bénéfiques. Elle se garde bien de dogmatiser ou de polémiquer. Elle adopte plutôt une attitude historique et pragmatique : elle rappelle l'évolution des idées sur la question évoquée et en propose une synthèse qui tient compte d'études expérimentales récentes.
Elle nous rappelle d'abord que la lecture a longtemps été considérée comme une activité **purement visuelle**, somme toute assez passive par rapport à l'écriture. Lire c'était identifier les mots sonores sous leur forme écrite, c'était 'faire parler' les textes. On considérait donc que le savoir-faire essentiel à enseigner était le déchiffrage.
« Très longtemps, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. » (p. 20)
A la lumière des recherches entreprises à partir des années 80, la lecture s'est révélée être une activité très **complexe** et très **active,** une véritable **acte de communication**.
« Même si la lecture peut apparaître superficiellement comme un processus solitaire, elle est au contraire un processus de communication parce qu'elle implique

la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre. » (p. 29)

Le lecteur interagit avec le texte, il en construit sa propre compréhension par la mise en oeuvre simultanée de plusieurs **stratégies cognitives**.

« Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. » (p. 21)

Le fait que la lecture soit un acte de communication implique aussi que le lecteur puisse avoir différentes raisons de lire : il peut lire pour apprendre ou lire pour éprouver différents plaisirs que l'on regroupe sous le terme d'émotions esthétiques.

« Si la compréhension est au coeur de la lecture, elle n'en représente cependant pas la totalité. En effet, comprendre un texte ne rend pas compte de l'ensemble de l'expérience de lire. Le lecteur complète la compréhension en réagissant au texte de façon affective. Ces réponses esthétiques sont reliées aux intérêts du lecteur, à ses émotions, à ses expériences. » (p. 43)

« La lecture efférente (utilitaire) et la lecture esthétique ne sont pas contradictoires, mais forment plutôt les deux pôles d'une même réalité. (...) L'acte de lecture comporte toujours un aspect efférent et un aspect esthétique dans une proportion qui varie selon les textes» (p. 29)

Envisager la lecture comme un acte de communication mettant en oeuvre de nombreuse habiletés à la fois visuelles et mentales a entraîné un renouvellement pédagogique.

*« Le modèle du **traitement de l'information** appliqué à la lecture se traduit par un enseignement qui a essentiellement pour objet l'enseignement de **stratégies** de lecture. » (p. 37)*

Le formateur doit transmettre aux apprenants les stratégies de lecture qui leur permettront de lire plus efficacement : des stratégies d'anticipation, de vérification de ses propres hypothèses, d'intégration de l'information.

*Jocelyne Giasson, professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Laval (Québec), a déjà à son actif plusieurs publications sur le sujet, notamment **La compréhension en lecture** (De Boeck).*

Le problème, c'est que *« la plupart des habiletés de lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes.» (p. 26)*

Ce qui distingue le bon lecteur du mauvais, c'est surtout de pouvoir **combiner différentes stratégies** au cours de la lecture alors que le mauvais lecteur n'en utilisera qu'une seule (il s'attachera, par exemple, uniquement à l'identification des graphèmes, ou uniquement aux indices contextuels).

« Les premières études psycholinguistiques avaient émis l'hypothèse que les bons lecteurs se concentraient sur le contexte et les mauvais lecteurs sur le déchiffrage. Des études ultérieures ont indiqué que ce qui distingue en fait les bons lecteurs des moins bons lecteurs, ce n'est pas l'utilisation du contexte mais l'habileté à reconnaître les mots efficacement et rapidement. Bref, les mauvais lecteurs recourent au contexte au détriment des autres stratégies dans l'identification des mots, tandis que les bons lecteurs emploient une combinaison de stratégies. » (p. 171)

Il s'agit donc de faire appel à des dispositifs pédagogiques qui permettent à la fois de faire découvrir les habiletés de lecture et d'apprendre à les utiliser en synergie au cours d'activités de lecture authentiques.

Pour ce faire, l'auteur plaide en faveur d'une approche pédagogique basée sur la communication et l'échange à la fois entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Les élèves

sont encouragés à poser des questions et à chercher des solutions par eux-mêmes et les erreurs sont considérées comme des étapes vers l'autonomie et non comme des anomalies à corriger sur-le-champ.

« On pourrait qualifier de transactionnelle l'approche en lecture qui sous-tend ce livre. La ***transaction*** *se fait de deux manières. D'abord,* ***entre le lecteur et le texte*** *: l'élève interagit avec le texte; il construit activement la signification du texte et réagit à ce dernier. La transaction se fait également* ***entre l'élève et l'enseignant****. L'élève construit ses connaissances dans l'interaction avec l'adulte qui sert de médiateur dans son apprentissage; pour sa part, l'enseignant appuie l'apprentissage par des interventions du type étayage, c'est-à-dire qu'il offre un soutien adapté à l'élève et diminue graduellement son aide; cela se fait toujours dans le cadre de tâches entières et signifiantes.*

L'élève interagit également ***avec les autres membres de la communauté****, particulièrement avec les pairs dans des situations de co-construction de la signification des textes. Dans cette optique, l'apprentissage coopératif, le tutorat et les discussions entre les pairs deviennent des éléments essentiels dans le développement des compétences en lecture de tout lecteur du primaire. » (p. 45)*

L'auteur propose également de recourir à un enseignement explicite des stratégies qui peuvent amener à lire plus efficacement en veillant à intégrer cet enseignement dans le cadre de situations motivant l'utilisation des ces stratégies.

La ***deuxième partie*** de l'ouvrage est consacrée à l'organisation pratique de l'enseignement de la lecture.

Il s'agit d'abord de ne rien négliger pour créer un environnement stimulant qui va donner le goût de lire : l'intérêt personnel que manifeste l'enseignant à l'égard des livres, la disposition des lieux et l'existence d'une bibliothèque de classe, etc.

L'auteur fournit même un petit questionnaire qui permet de tester la qualité des activités mises en place pour stimuler l'envie de lire.

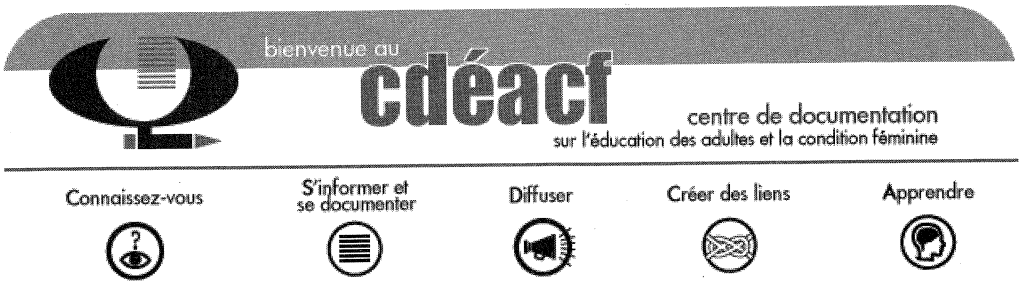
Il est important que l'enseignement permette aux élèves de découvrir toutes les possibilités que leur offre la lecture et de ne pas confondre les différents types de lecture (lecture esthétique et utilitaire).

« Si la lecture efférente (utilitaire) et la lecture esthétique sont toutes deux acceptables et utiles, il ne faut toutefois pas confondre leurs objectifs respectifs. Il y a souvent confusion en classe, entre ces deux types de lecture. (...) Ainsi, un enseignant qui ne pose que des questions sur le contenu du texte amènera les élèves à adopter une lecture efférente envers tous les types de textes. Il faut, au contraire, conserver aux textes littéraires leur fonction véritable qui est de susciter une 'expérience' chez le lecteur. » (p. 31-32)

A lire pour la synthèse théorique mais aussi (ou surtout) pour les idées de dispositifs pédagogiques dont certains sont vraiment innovants !

Gilles HUTEREAU
Collectif Alpha

Jocelyne GIASSON, **La lecture: de la théorie à la pratique**, Editions De Boeck, Collection Outils pour enseigner, 1997, 349 p.
(Cet ouvrage est disponible en prêt au centre de documentation du Collectif Alpha - tél : 02 533 09 25).



Embarcation virtuelle pour le Canada

Au hasard d'une navigation sur la grand'mer d'internet, une halte vaut le détour du côté du site du CDEACF[1]. *Une mine de renseignements sur l'alphabétisation et la condition féminine, dans un contexte graphique convivial et limpide !*

Le CDEACF est un centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. Implanté au Québec, il vise la démocratisation des connaissances et se bat pour le droit à l'information. Au vu de la place de plus en plus importante qu'occupent les technologies dans l'accès à l'information, ce centre de documentation s'intéresse depuis 1986 aux enjeux liés à leur intégration au sein de deux groupes communautaires spécifiques : les groupes de femmes et les groupes d'alphabétisation. L'ensemble des réflexions/actions menées dans ce cadre sont accessibles sur leur site.

Pour les alphanautes, je conseille une embarcation directe sur l'*Espace Alpha* (http://espacealpha.ca). La rubrique *Pour les formatrices et les formateurs* y offre la possibilité de participer au forum *Pratiques* (échanges de pratiques et contenus entre acteurs francophones de l'alphabétisation, essentiellement canadiens) ; de se laisser entraîner dans les flots d'une base de données riche en ressources *TIC et alpha* et de découvrir les formations de formateurs organisées par le CDEACF. A défaut de pouvoir vous expatrier au Québec le temps d'une formation, vous pouvez y consulter les guides d'auto-formation en ligne et télécharger les syllabus des formations offertes (par exemple : *Enseigner Internet à des adultes en formation*).

Vous pouvez continuer votre navigation dans les sillages de la rubrique *apprenantes et apprenants*, qui glissent d'un espace d'échange entre apprenants à une *minibibliothèque* de livres accessibles pour des personnes peu scolarisées, en passant par les conseils de lecture des nouveaux lecteurs/trices. N'hésitez pas à y emmener vos apprenants.

Plongez ensuite dans l'océan des *données* et *recherches*, qui brasse un grand nombre d'informations sur les actions/recherches menées en matière d'alphabétisation au Canada : certaines peuvent faire office de modèles ou de déclencheurs de projets... Enfin, si vous souhaitez faire un brin de tourisme local, baladez-vous le long des *vitrines régionales* (exploration géographique des ressources alpha disponibles dans les différentes régions du Québec)...

Si un certain nombre d'informations disponibles sur le site du CDEACF sont très locales, accepter le dépaysement vaut la peine, pour ensuite faire le tri et revenir sur nos terres des idées plein la tête...

Bon voyage !

Marie BIETLOT
Banlieues/Lire et Ecrire Bruxelles

[1] *http://www.cdeacf.ca*

Pour tout renseignement complémentaire sur les informations diffusées dans cette page, n'hésitez pas à contacter Marie BIETLOT
Tél : 02 213 38 31 (matin)
02 537 17 34 (après-midi)
Courriel : marie.bietlot@lire-et-ecrire.be

8 septembre, journée internationale de l'alphabétisation

Le regard. Celui qu'on pose sur moi. L'image qu'on m'impose de moi. L'image de moi que je vois. Celle dont je rêve. Suis-je si différent parce que je ne sais ni lire ni écrire ?

A l'occasion du prochain 8 septembre, Lire et Ecrire Wallonie prévoit de présenter plusieurs réalisations issues d'actions, menées en collaboration étroite avec des groupes d'apprenants, autour du thème : *Un autre regard sur les personnes analphabètes*. Cette présentation viendra renforcer l'importance et l'impact de la conférence de presse qui a traditionnellement lieu lors de la journée de l'alphabétisation.

Les 'actions' envisagées consistent en :
- la réalisation d'une exposition photos
- la publication d'un livre illustré sur le mode 'parcours de vie'
- la publication d'articles thématiques dans la presse, notamment hebdomadaire.

Ces différentes approches et supports sont directement liés aux choix qu'auront fait des apprenants de s'impliquer dans la démarche, à leur volonté d'apporter leur témoignage. Ils pourront pour cela compter sur l'encadrement de leurs formateurs et sur les apports d'intervenants extérieurs : photographe, illustrateur, etc.

Il est à noter que ce programme pourra trouver des prolongements au-delà du rendez-vous du 8 septembre : par exemple, les photos pourront se retrouver dans des expositions régionales, servir d'illustrations pour des articles de presse ou prendre la forme d'un recueil.

Pour tout renseignement :
Lire et Ecrire en Wallonie
Quai de Flandre 7
6000 Charleroi
Tél : 071 20 15 20
Fax: 071 20 15 21
Courriel :
coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Rencontres Pédagogiques d'Eté

La Confédération Générale des Enseignants propose, du 17 au 22 août 2002, 25 ateliers qui visent à la fois l'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, le changement des pratiques sur le terrain, l'enrichissement du 'vocabulaire' tant personnel que professionnel, tant technique que corporel (gestes, voix, émotions...), la confrontation des expériences, des analyses et des projets. Ces rencontres sont aussi des moments privilégiés de débats et de discussions.

Les ateliers auront pour thème:
- Pratique de la pédagogie institutionnelle
- Produire en réseau internet au service du travail coopératif
- Travailler en groupe
- Chant et masque neutre
- Le papier dans tous ses états : atelier d'écriture et d'arts plastiques
- Pratiques d'éducation nouvelle - pratiques constructivistes
- Où est passé mon corps ? : communiquer et exister face au groupe
- Du concret au mental : chercher et structurer en mathématiques
- Vivifier le cours de français : jouer avec la langue et simplifier l'orthographe
- Nos savoirs sur les savoirs
- Autour du Mandala
- Vers l'autonomie dans l'apprentissage : la gestion mentale
- Du bon usage des livres pour devenir lecteur
- "Vu à la télé" : analyse de l'image, composition, utilisation, création
- Pratiques d'enseignement interculturelles
- ...

Certains ateliers ont une durée de 3 jours ; d'autres une durée de 6 jours. Tous se déroulent à la Marlagne à Wépion.
Date limite pour les inscriptions : 5 juillet 2002

Programme complet et inscriptions :
CGE
Chaussée de Haecht 66
1210 Bruxelles
Tél : 02 218 34 50
Fax : 02 218 49 67
Courriel : cge.bxl@cfwb.be

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site web: http://www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE
quai de Flandre 7 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES
rue d'Alost, 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON
boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-BORINAGE
rue des Amours 3 – 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 – fax 064 23 80 25
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI
avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 27 06 00 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL
quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. et fax 069 22 30 09
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME
rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86
fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG
Grand Place 7 – 6880 Bertrix
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR
rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS
bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be