Le journal de l'αlpha

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Juillet-Août 97
N°99

Contacts

LIRE ET ECRIRE Communautaire
LIRE ET ECRIRE Wallonie
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
✆ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon
Boulevard des Archers, 21
1400 Nivelles
✆ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
✆ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre et Borinage
Rue des Amours, 3
7100 La Louvière
✆ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi
FUNOC
Avenue Général Michel, 1B
6000 Charleroi
✆ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Rue de la Triperie, 16
7500 Tournai
✆ 069/22.30.09

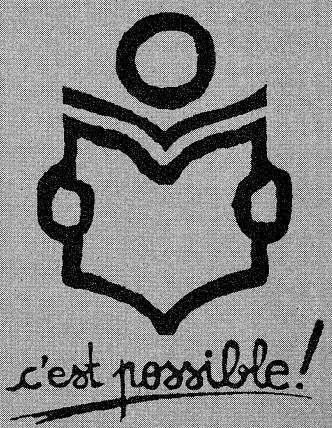
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
✆ 041/26.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
✆ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
✆ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
Rue Peltzer de Clermont, 36
4800 Verviers
✆ 087/35.05.85

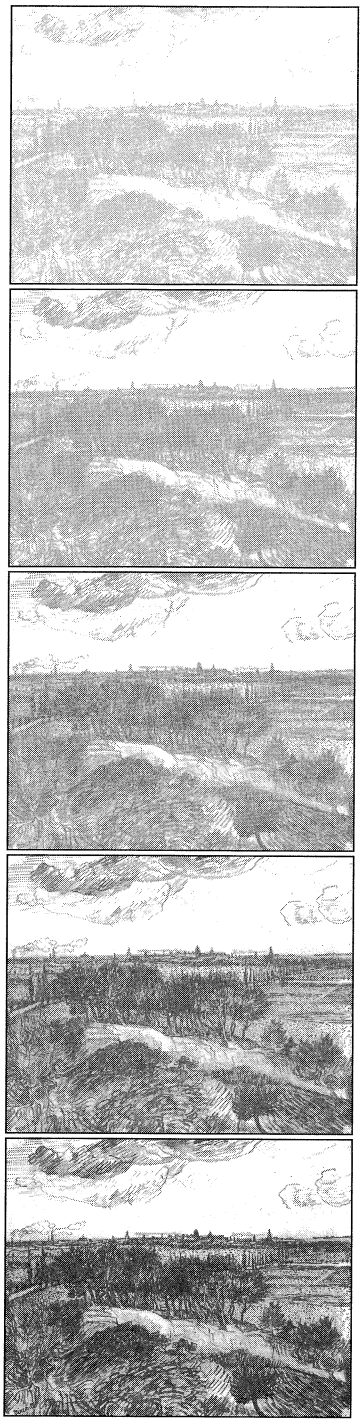
Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien
de la Communauté Française de Belgique
et
de la Commission Communautaire Française
de la Région de Bruxelles-Capitale



Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
✆ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50
Comité de rédaction:
Didier CAILLE,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Catherine STERCQ,
Catherine TERRASSON (secrétaire de rédaction),
Annick WUESTENBERG.
Illustrations: *Vincent Van Gogh,* Fonds Mercator, Rijksmuseum Kröller-Müller Otterlo, 1990.
Mise en page et impression :
PAGE-IN sprl - ✆ 019/63.53.77
Editeur responsable:
Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):
Réseau d'alphabétisation en Belgique: 300 fb ; Autres: 500 fb
A verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
(par mandat postal pour l'étranger) avec la mention Journal de l'alpha



Université d'été de Lyon
"Illettrisme: où en sommes-nous?"

En juillet 96, le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), en collaboration avec le Centre de Recherche en Psychologie de l'Education et de la Formation (PsyEF) de l'Université Lumière Lyon 2, le Centre Inffo et l'Association pour la Gestion inter-institutionnelle de la Lutte contre l'Illettrisme (AG31) a organisé à Lyon une Université d'été.
Au sommaire de ce numéro, vous trouverez, après une présentation de l'Université par Francis Andrieux, co-organisateur, des comptes rendus commentés de quelques-uns des exposés et ateliers auxquels ont participé des personnes qui, en Communauté française, sont impliquées dans la lutte contre l'illettrisme.

Illettrisme: où en sommes-nous?	4
Histoire de l'oral à l'école	7
Les usages sociaux de l'écrit: de l'école aux familles	9
Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle	15
Parler l'écrit pour accéder à la littératie	17
Orthophonie et illettrisme: présentation du DMI et apport de celui-ci en formation	22
"Je t'écris de Bron...": action culturelle, lecture/écriture, conduite par une bibliothèque municipale	26
L'action contre l'illettrisme en milieu carcéral	29
L'illettrisme dans l'entreprise	35
Mallette de base du formateur: outils pédagogiques et documents de réflexion	37

Illettrisme: où en sommes-nous?

De la diversité des situations à la construction et à la confrontation des savoirs

Mobilisé par les urgences de sa mission, le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) a mis en place, depuis plus de 10 ans, un ample dispositif d'intervention afin de répondre le plus efficacement possible aux exigences que ne cessent de faire surgir ses nécessaires interventions aux frontières du "mal-lire" où le situe sa vigilance.

Mais l'ampleur et la richesse de ce travail, chaque année plus diversifiées, exigent, sous peine d'activisme, d'enfermement et de perte de créativité, un recentrage de l'action sur des bases théoriques seules capables de fonder la pertinence des projets, des programmes, des interventions. Qui ne voit en effet que les situations très complexes, désignées de manière très allusive par le terme d'*illettrisme*, appellent des connaissances et des compétences que seuls peuvent offrir un vaste programme de recherche et un souci constant de permettre l'échange, en réciprocité, des avancements de la recherche et des questionnements de l'action.

Cette exigence d'un ressourcement théorique, le GPLI l'a faite sienne à travers un travail en plusieurs étapes: constitution d'un répertoire des centres dont les recherches concourent à la compréhension de l'illettrisme; définition d'un programme de recherche faisant l'objet d'un appel d'offres (56 dossiers de candidature reçus) et sélection de neuf projets de recherche et de trois *recherches-actions* par un comité scientifique appelé à se pérenniser; préparation, organisation et réalisation, avec le Centre de Recherche en Psychologie de l'Education et de la Formation (PsyEF) de l'Université Lumière (Lyon 2), d'une ***Université d'été*** à Lyon du 8 au 12 juillet 1996.

Loin des opérations de prestige, comme aussi des colloques où les participants font leur tour de piste avant de repartir chez eux, cette Université d'été, ambitieuse dans son projet, se proposait de répondre à la question ***Illettrisme: où en sommes-nous?***. Et le chemin, difficile d'accès, pour répondre à cette question se découvrait dans le sous-titre de l'Université d'été: ***De la diversité des situations à la construction et à la confrontation des savoirs***.

On voit donc que l'offre de travail concernait, non pas la participation à la construction d'un ensemble cohérent de connaissances venant s'organiser en un savoir sur l'illettrisme, mais, bien différemment, la reconnaissance d'une impossibilité à définir, quantifier, opérationnaliser ce concept flou d'illettrisme et donc la nécessité de confronter les différentes approches de ce phénomène pour mieux définir des problématiques neuves tant pour la recherche que pour les actions de repérage, de remédiation, d'accompagnement (prises en charge par les intervenants et les formateurs), sans oublier la nécessité pour les institutions et les décideurs d'être attentifs à ces ouvertures nouvelles.

Qu'en fut-il de ce projet?

Plus de 400 participants, attentifs, exigeants, venant de tous les horizons du territoire, mais aussi des différents horizons de la formation, de toutes ces formes de présence auprès de ceux qui galèrent dans les difficultés de l'*écrit*, et aussi des différents horizons de la recherche mobilisant son opiniâtreté autour de thèmes, de questions, de méthodologies, de techniques toujours plus affinés pour décrire, comprendre, expliquer si possible, ces arcanes du *lire* qui réjouissent les uns et maltraitent les autres.

Cinq jours de paroles échangées à partir d'une dizaine de conférences, dans 80 ateliers et autour de plusieurs tables rondes.

Le programme abordait, *théoriquement*, chaque jour un thème différent: l'écrit dans la société; de l'oral à l'écrit; rapport à l'écrit et processus de lecture: que fait-on quand on lit?; s'approprier les savoirs. Le *théoriquement* ici n'est pas inutile, car *pratiquement* on a vite découvert que, déjà dans les exposés du matin, présentés par des chercheurs (universitaires ou non), et bien plus encore dans les ateliers de l'après-midi, les préoccupations des intervenants, la présentation des expériences réalisées sur différents terrains, la création d'*outils* pédagogiques (c'est-à-dire d'accompagnement) bousculaient allègrement les cadres et les balises qu'essayaient tant bien que mal de définir les titres annonciateurs du programme de chaque journée.

Que dire alors des *synthèses*, qui, au soir de chaque journée, rassemblaient tout ce monde encore tout échauffé des débats passionnés dans maints ateliers? Ces synthèses furent, pour beaucoup de participants, des moments de frustration... mais il aurait fallu un Démiurge (le Dieu qui, selon Platon, apporte la cohérence, l'ordre, la lumière dans le désordre du monde) pour rassembler tant de riches diversités dans quelques lignes directrices. On s'y est efforcé cependant, tant bien que mal, pour quelques ancrages significatifs...

Il n'est malheureusement pas possible de donner ici la liste des 80 communications qui ont introduit le travail en ateliers. Notons cependant que, sans s'arc-bouter à des définitions, des comptages ou des catégorisations transformant l'illettrisme en fléau malfaisant et accusateur, les divers intervenants ont eu le souci d'explorer maintes et maintes situations d'enfants, de jeunes, d'adultes, de quartiers, d'entreprises où le *mal-lire* ne peut plus passer inaperçu du fait de l'accroissement des exigences professionnelles et sociales.

On relève aussi parmi ces interventions le souci de prendre en compte le travail difficile des *formateurs* dans la diversité de leurs responsabilités et dans l'exigence de compétences de plus en plus complexes. D'où l'importance accordée aux expériences réalisées sur divers terrains (accueil, dépistage, repérage des difficultés, redynamisation de l'*apprendre*...), de même qu'à de nouvelles instrumentations (remédiation, réapprentissage).

On n'aura garde d'oublier, dans ce compte-rendu, les belles interventions qui ouvraient le travail de chaque journée et qui offraient, en fin de semaine, un bon panorama de l'état de la recherche en France autour des questions que découvre le phénomène de l'illettrisme.

Qu'on en juge:

- Jalons pour une sociologie des usages sociaux de l'écrit;
- Langue, bilinguisme et formation des adultes en Guadeloupe;
- Compréhension et traitement des consignes par des adultes en situation d'illettrisme;
- Entre l'oral et l'écrit, le rôle de l'école;
- L'effet interculturel: du décalage psycho-culturel à la brèche psycho-sociale;
- Les activités cognitives en oeuvre dans la lecture et son acquisition;
- En quoi le fonctionnement cognitif à l'écrit est-il spécifique?;
- Approche cognitive et neuropsychologique de l'écriture;
- Compétences mathématiques d'un public illettré (Brésil);
- L'entrée dans l'écrit d'un public illettré au long d'une formation: apport de différents outils.

Le bilan complet d'une telle manifestation nécessiterait de longs développements tant furent riches les échanges et vives parfois les discussions[1]. Il est cependant possible d'affirmer que cette semaine d'intense travail a mis en évidence que la question centrale n'est pas *Qu'est-ce que l'illettrisme?* avec toutes les dérives de catégorisation, stigmatisation, réduction qui sont en embuscade derrière cette question, mais la question primordiale (première et principale) est *Qu'est-ce que lire?*. C'est ce rapport à l'écrit (y compris les usages de l'écrit) qui est au coeur du questionnement auquel nous provoque l'illettrisme.

D'où l'importance tant des recherches en laboratoire que des expérimentations de terrain concernant les rapports à l'écrit. Or ce rapport à l'écrit ne peut s'évaluer d'emblée, mais nécessite des approches successives qui tiennent compte de l'histoire de chacun, de ses expériences, de ses représentations de l'écrit, de sa souffrance et de son désir...

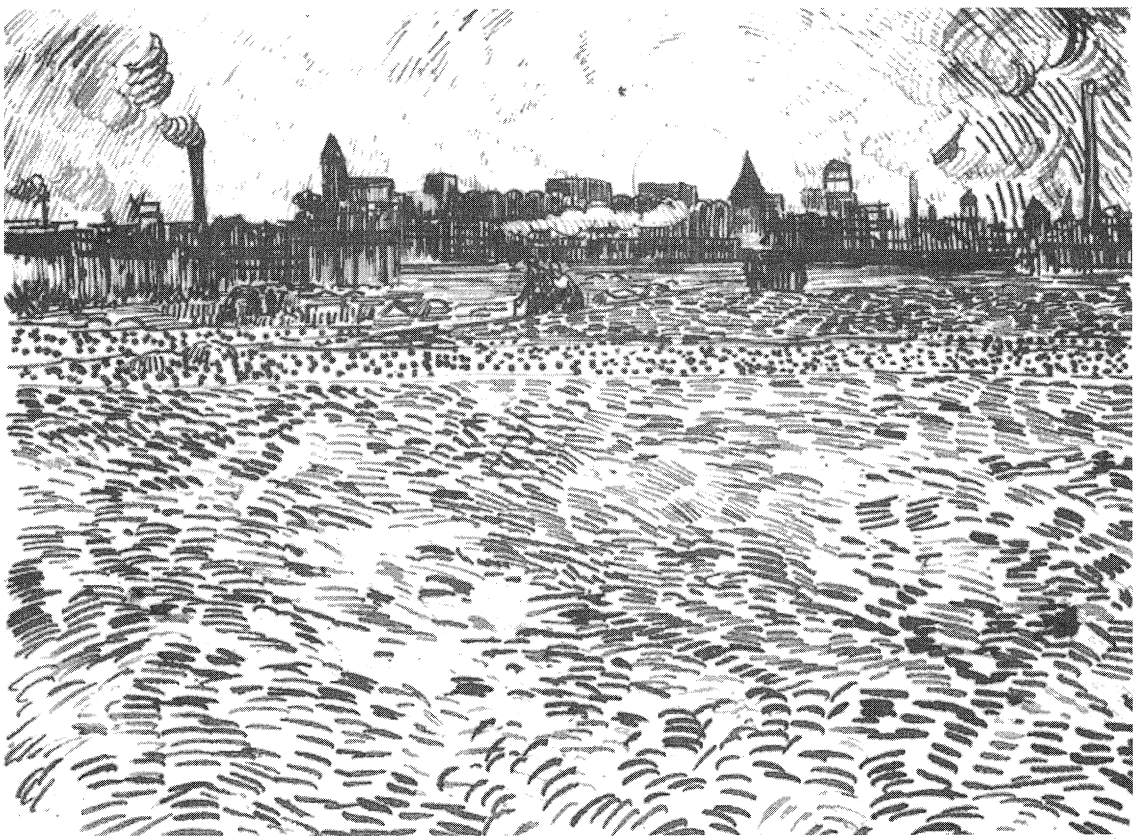
Au chapitre des limites de cette Université d'été et des difficultés qui restent encore à surmonter, on signalera, avant tout, que la *confrontation des savoirs* inscrite dans les objectifs de cette semaine n'a pas trouvé les possibles de sa mise en oeuvre.

Savoirs d'expérience et *savoirs de recherche* sont apparus plus juxtaposés que confrontés. Il reste encore du chemin à parcourir pour que le *Savoir* comme concept, c'est-à-dire comme bien commun, déploie sa richesse à travers la mise en tension dialectique de ses différents *moments*. Qui niera l'importance du savoir construit sur l'expérience de la rencontre avec l'autre, dans la particularité de l'unique renouvelé chaque jour? Mais que serait ce savoir si nul effort de conceptualisation, de théorisation, de représentation ne lui apportait les visées théoriques sans lesquelles les hypothèses d'action demeureraient stériles? On n'oubliera pas non plus ce moment du savoir, qu'on pourrait appeler le moment de l'institutionnel, du politique pour lequel chercheurs et praticiens doivent ensemble élaborer des hypothèses de décision par où le politique marquera ses choix sans lesquels rien n'est possible.

Ces questions restent encore sans réponse. Mais cette Université d'été a permis qu'elles soient posées à travers l'intense travail accompli et le souci de l'ensemble des participants d'être partie prenante pour le bonheur de lire offert à tous.

Francis ANDRIEUX
Co-organisateur de l'Université d'été

[1] *Pour un compte-rendu détaillé, les personnes intéressées peuvent se procurer* ***Les Actes de l'Université d'été*** *(renseignements auprès du GPLI - tél: 00-33-1-53687801).*



Histoire de l'oral à l'école

Lors de son intervention, Anne-Marie CHARTIER[1] a montré que, en France, le rapport entre oral et écrit est ancré dans un processus historique. Ainsi se sont constitués des acquis scolaires qui nous apparaissent comme des évidences et sur lesquels il est peut-être nécessaire de s'interroger.

En effet, l'histoire de l'oral à l'école éclaire bien des aspects du travail d'alphabétisation et de *relettrisation*.

Ainsi, dans un passé pas si lointain, pour sortir de la petite enfance *irresponsable* et devenir un *grand* enfant, il fallait avoir appris à contenir sa parole. Comme pour d'autres besoins, c'est l'autocontrôle et donc, ici, le silence en présence de l'adulte qui témoignait qu'on n'était plus un bébé. La prise de parole était un acte de poids, codifié selon l'âge, le temps, le sexe, la situation.

Ces classes silencieuses nous paraissent bien éloignées aujourd'hui mais elles sont encore vivantes comme modèle imaginaire chez une partie des étudiants. Pour certains d'entre eux, par exemple, bavarder spontanément avec une formatrice beaucoup plus jeune constitue une forte incongruité.

Au 19ème siècle, adieu les patois! L'école se donne pour tâche d'enseigner à tous le même français, le lire, l'écrire et aussi le parler, en dépit des diversités régionales.

A partir de la fin de la première guerre mondiale, le français écrit devient la seule langue enseignée à l'école. Lire et écrire le français devient pour l'école un outil pour un nouvel objectif: explorer d'autres savoirs.

Pour la langue elle-même, on voit apparaître la récitation, monument des rites scolaires, véritable prière laïque qui réunit en elle toutes sortes d'objets d'apprentissage: connaissance du patrimoine culturel, mémorisation, prononciation, prosodie, réservoir de vocabulaire et de... morale.

Dans les années soixante, le français s'est pour une grande part uniformisé par le biais de la radio et de la télévision. Analphabétisme et illettrisme n'empêchent pas de trouver un emploi. L'échec scolaire est attribué au manque de participation des élèves et notamment au manque de prises de parole en groupe.
Se développe alors la pédagogie de la parole libre. Les priorités s'inversent vers le modèle suivant: dire-lire-écrire.

Ce modèle habite toujours un grand nombre de formateurs qui rencontrent le problème suivant: si l'oral est le moteur de l'apprentissage, comment assurer une progression?

En ce qui concerne la lecture et l'écriture, il y a une forte tradition pour la progression. Ce n'est pas le cas pour l'expression et la compréhension orales.

Il y a certes les méthodes de français langue étrangère mais, si la langue maternelle n'a pas été suffisamment scolarisée, ces méthodes s'avèrent peu adéquates.

Il faut ajouter à cela que pour les étudiants, différents obstacles se dressent à l'encontre de la prise de parole. Le modèle mental de la classe silencieuse, celui de la prise de parole strictement codifiée montrent l'importance du cadre institutionnel.

De plus, en nous interrogeant nous-mêmes sur ces langues que nous avons apprises et que nous ne connaissons toujours que fictivement, nous pouvons découvrir d'autres types de résistances.

Par rapport au travail d'alphabétisation et de *relettrisation*, Anne-Marie CHARTIER présente deux

obstacles généralement peu discutés:

- le fait que les savoirs que nous n'avons pas nous manquent parfois si peu, alors que nous sommes convaincus par ailleurs que les savoirs que nous possédons manquent à ceux qui ne les possèdent pas;
- la culpabilisation de certains formateurs, honteux d'oeuvrer à ce qui leur semble aller à l'encontre des identités culturelles des étudiants.

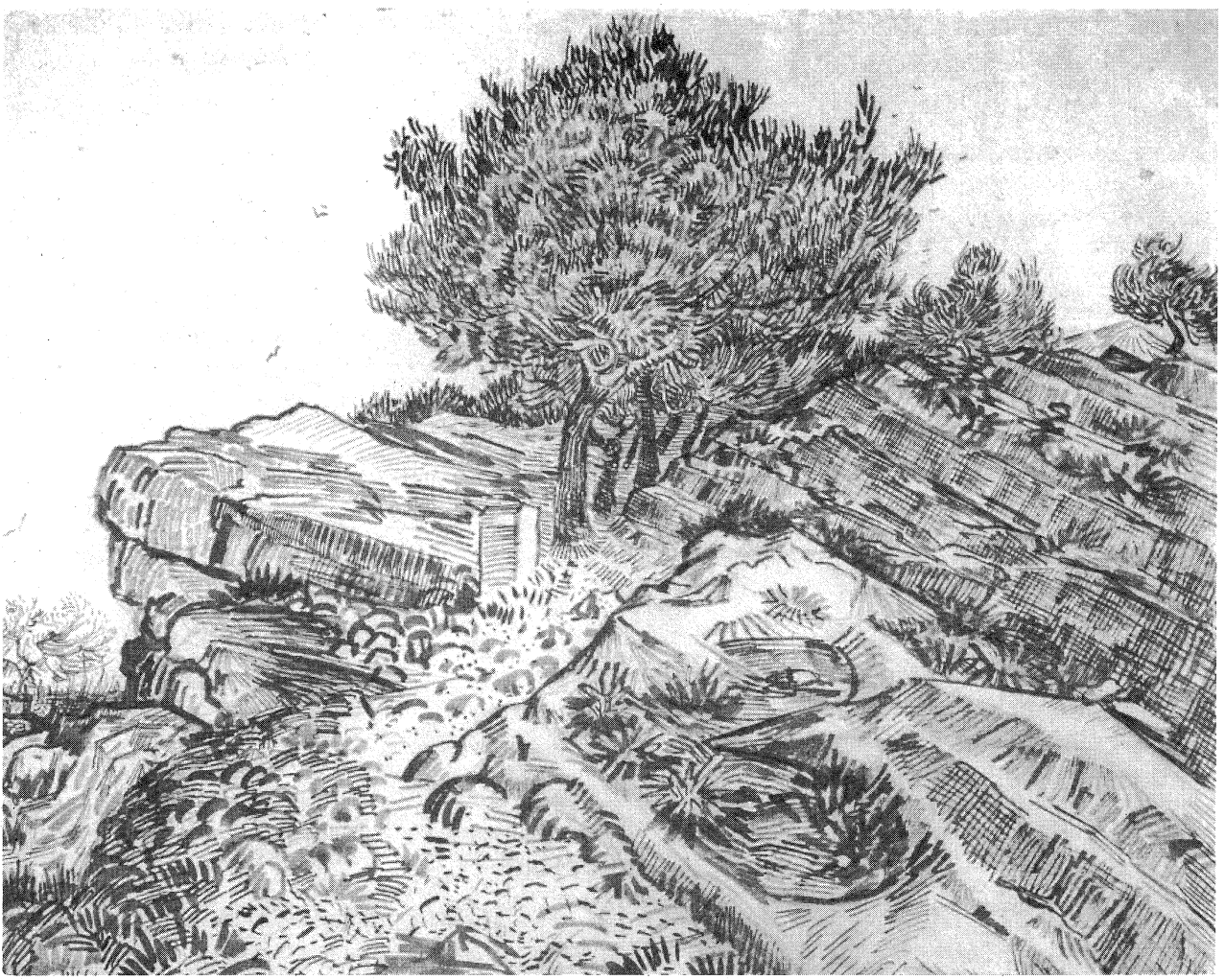
Ces faits, qui touchent aux racines de la motivation et aux représentations des savoirs, influencent grandement l'apprentissage et peuvent rendre ambigu le sens même de la formation.

Après avoir présenté ces différents obstacles, Anne-Marie CHARTIER aborde la notion d'efficacité de l'alphabétisation. Pour elle, il est aisé de progresser rapidement lorsqu'on se borne à une alphabétisation fonctionnelle. Mesurer les progrès, lorsque l'on envisage l'alphabétisation comme un processus plus large d'émancipation et d'accès à la citoyenneté, constitue une tâche autrement laborieuse.

Véronique RAISON
E.P.F.C.

[1] *Anne-Marie CHARTIER est spécialiste de l'histoire de la pédagogie. Avec Jean HEBRARD, elle a publié:*

- ***Discours sur la lecture 1880-1980**, BPI, Centre Georges Pompidou, 1989*
- *Un article dans les Actes du colloque de Lyon **L'illettrisme en questions**, PUL, 1992.*



Les usages sociaux de l'écrit: de l'école aux familles

Professeur de sociologie à l'Université de Lyon II, membre du groupe de recherche sur la socialisation et de l'Institut Universitaire de France, Bernard LAHIRE, a mené, dans le cadre d'une sociologie de l'éducation, de la culture et du langage sur les pratiques scolaires, diverses recherches sur les pratiques de lecture et d'écriture en milieux populaires ainsi qu'une recherche sur les difficultés scolaires des enfants de milieu populaire dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Dans l'article qui suit, nous vous présentons sa conférence inaugurale, étoffée par la lecture de deux de ses ouvrages.

Dans ces différentes recherches, B. LAHIRE distingue la culture écrite scolaire (légitimée) de la lecture et de l'écriture domestiques (telles que pratiquées dans les familles) et s'intéresse à la transmission familiale de cette culture écrite.

Il nous a d'abord brièvement rappelé les quelques jalons de ses recherches avant de nous faire découvrir les pratiques d'écriture et de lecture des milieux populaires, nous montrant que les *illettrés* dont il était question lors de cette Université ne seraient pas tous absents du monde des lettres...

Ses recherches ont porté d'une part, sur le rapport scolaire au langage: culture écrite et inégalités scolaires, *difficultés* éprouvées par les enfants d'origine populaire, rapport à l'écrit dans les milieux populaires, différences internes dans ces mêmes milieux, *capital culturel* et modalités de transmission ou de non transmission de celui-ci et d'autre part, sur les pratiques d'écriture et de lecture en milieux populaires ainsi que sur les différents moyens d'entrer dans la culture écrite.

L'objectif de l'école est d'apprendre aux enfants à parler, à écrire selon des règles (grammaire, orthographe, syntaxe,...).
A la différence de la parole qui ne s'enseigne pas mais s'apprend dans des échanges langagiers ordinaires, la langue (*langue/objet*) s'enseigne. L'école pousse à une maîtrise symbolique et seconde de ce qui relève du simple usage.

L'invention de l'écriture et du travail scriptural est à mettre en relation avec cette *mise à distance* du langage.

Un lien peut être fait entre ce rapport spécifique au langage et l'échec scolaire. En effet, le langage est quelque chose de dissociable de ce qui est dit, de la situation d'énonciation.
L'échec ne serait dès lors pas nécessairement lié à un manque d'esprit abstrait mais à une attitude différente par rapport au langage. Finalement, les enfants ne savent pas ce qu'on leur demande... il s'agirait donc plus d'une question de position que d'une question de manque, d'où l'intérêt des recherches menées par B. LAHIRE sur les pratiques d'écriture et de lecture des milieux populaires.

Les pratiques d'écriture domestiques

B. LAHIRE s'est intéressé non pas à l'analyse des pratiques d'écriture publiques, officielles et légitimes mais aux pratiques d'écritures familiales ou individuelles, écritures privées, officieuses, non légitimement reconnues. Il s'est demandé à quelles dispositions mentales socialement constituées les différentes pratiques d'écriture (elles-mêmes productrices de dispositions mentales) étaient liées.

Dans son ouvrage *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, il précise:

> *"Nous avons voulu montrer l'intérêt heuristique qu'il y a de décrire des pratiques qui retiennent rarement l'attention du sociologue, à savoir les pratiques quotidiennes de l'écrit (professionnelles et domestiques), pour saisir des rapports au*

monde, des modes d'organisation des activités domestiques et, plus précisément encore, des phénomènes de division sexuelle du travail domestique au sein des classes populaires. (...) Objet peu légitime dans le champ sociologique, les pratiques d'écriture les plus anodines (listes de commissions, pense-bêtes, livres de comptes, lettres aux administrations et aux proches, agenda...) sont des indicateurs très précieux pour le chercheur de certains rapports au monde et, notamment, de l'une de leurs dimensions les plus fondamentales, le rapport au temps. Ces écritures, qui fonctionnent comme des opérateurs pratiques de modes d'organisation des activités familiales et qui sont formatrices de rapports au monde, sont aussi des pratiques qui ne se distribuent pas au hasard entre hommes et femmes."[1]

Mots pour mémoire, itinéraires, correspondances, listes de commissions, comptes,...quelles sont les pratiques de l'univers domestique, quelles en sont les caractéristiques, comment émergent-elles et quelles sont les conditions de leur transmission?

En milieu populaire, on constate une évidente division sexuelle des pratiques d'écriture, division qui renvoie elle-même aux catégories structurantes du monde social.
Les femmes prennent une place prépondérante dans les pratiques d'écriture *ordinaires*, *officieuses*, *privées*; l'écriture pratique professionnelle, publique, officielle concernant quant à elle essentiellement les hommes.

Dans le cas de la tenue de livres de comptes par exemple, on constate que cette pratique est le plus souvent masculine quand elle est professionnelle (mixte dans les cas de petits commerces et exploitations familiales) mais féminine quand elle est domestique...
On observe dès lors, en milieu populaire, un écart entre les filles et les garçons dans leur rapport à l'écrit.

Ces pratiques d'écriture constituent le plus souvent des moments de rupture quotidienne par rapport au *sens pratique*.
Elles interviennent quand le sens pratique fait défaut, quand l'écriture s'avère nécessaire pour résoudre une rupture avec l'ordinaire.

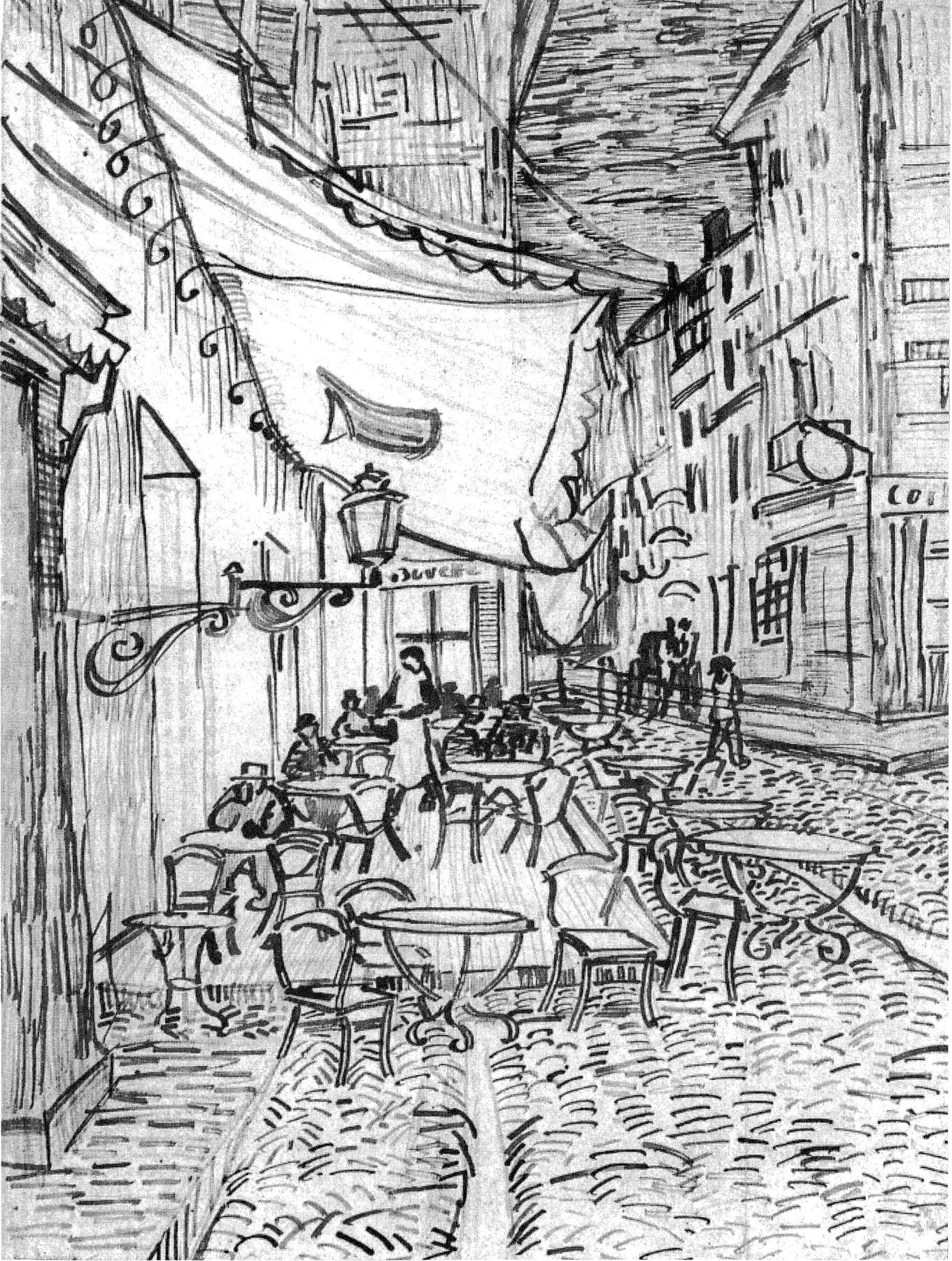
"Les pratiques scripturales et graphiques introduisent une distance entre le sujet parlant et son langage et lui donnent les moyens de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusque là: le langage, l'espace, le temps. Les moyens d'objectivation du temps, les listes de choses à dire ou à faire (comme plans d'action ou de paroles futures), et parfois même les correspondances écrites, sont bien des instruments de mise en forme de notre temporalité (et parfois, de notre langage) qui constituent des exceptions quotidiennes et répétées par rapport à l'ajustement préréflexif du sens pratique à une situation sociale."[2]

B. LAHIRE distingue cinq moments types où la pratique de l'écriture intervient.

La mémoire inhabituelle
Non inscrites dans le quotidien, certaines pratiques qui ne relèvent pas de l'ordinaire doivent être écrites car la mémoire ne pourrait les retenir.
Ce sont les listes de commissions pour un repas spécial, le calendrier où sont notés des événements spéciaux, les pense-bêtes...

La planification domestique
Elle vise à préparer l'avenir et à maîtriser les durées de plus en plus longues.
On y trouve toutes les planifications domestiques, les rendez-vous chez le médecin, les réunions de parents à l'école, la préparation d'un événement...

La planification de la complexité
Devant la complexité des choses à gérer, on écrit des listes, on classe en fonction des urgences: une liste de produits à acheter classés par rayons, un itinéraire de voyage...
Il s'agit d'une rationalisation du temps et des différentes activités.
Rappelons que l'agenda intervient dans des professions qui vivent dans ce rapport au temps. L'agenda n'a pas de sens dans d'autres lieux.



L'écrit comme instrument de contrôle des choses dans la gestion de situations officielles et tendues
L'écrit est utilisé comme technique pour contrôler les choses, devenant ainsi une *technique de résistance*.
Ne pas se laisser avoir par le *discours* de l'administration, préparer ce qu'on a à dire, avoir les idées claires, ne pas oublier des éléments essentiels...

La présence de l'absent
Par l'écrit, on peut compenser l'absence et par là même permettre d'exercer une contrainte qui conduit à l'action.
Correspondance amoureuse, testament, petits mots entre les membres d'une famille...
Ce type d'écrit est surtout celui des femmes qui, travaillant à l'extérieur, doivent maintenir les liens familiaux et l'organisation domestique.

Et B. LAHIRE d'insister sur l'importance de ces écrits ordinaires.

> *"On voit bien combien les écritures domestiques débordent largement leur rôle culturel immédiatement perçu pour toucher à l'organisation domestique, y compris dans sa dimension économique. En tant que techniques ordinaires de gestion du quotidien qui impliquent un rapport au temps, au langage et, souvent, un rapport à l'ordre, elles participent de formes d'organisation domestique plus rationnelles dans lesquelles l'enfant est continûment socialisé. Indirectement, ce sont donc des techniques d'organisation, un rapport plus calculateur au temps, un soucis de l'ordre et de la prévision, un rapport réflexif au langage, que peut incorporer progressivement l'enfant vivant dans un tel univers familial. Ces écritures domestiques sont donc en partie liées aux deux points suivants: les conditions et dispositions économiques d'une part, l'ordre moral domestique d'autre part."*[3]

Les pratiques populaires de lecture

Rechercher les pratiques populaires de lecture est un bon moyen de remettre en question les seules définitions scolaires de la lecture scolaire, travail d'interprétation de texte, prétendant à l'universalité.

> *"Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines (...) à faire comme si, entre les "non lecteurs" ou les plus "faibles lecteurs" et les "forts lecteurs", la différence n'était qu'une différence quantitative. (...) De l'un à l'autre, c'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types de livres lus, et surtout, le mode d'appropriation des livres, ce qui est "fabriqué" avec le livre, qui changent."*[4]

> *"L'invariant des différents modes d'appropriation des textes (journaux, revues, livres divers) mis en oeuvre par ceux-ci,..., c'est la volonté objective d'ancrage des textes dans une autre réalité que la seule réalité textuelle: dans une configuration pratique, dans un espace connu, vécu, dans les cadres, les schémas d'une expérience passée ou présente ou dans le "réel"."*[5]

Comme pour l'écriture, on trouve une division sexuée des pratiques de lecture (types de lecture, fréquence,...).

Quand il y a lecture, les textes lus le plus fré-

quemment dans les milieux populaires sont les suivants:

- *Des textes qui se muent en gestes, en pratique* et ne demandent pas à être *interprétés*: livres et revues de cuisine, de bricolage, de jardinage, de décoration,... Le texte trouve dans ce cas son référant au sein d'une pratique immédiate.

"Avec un degré supplémentaire de détachement par rapport à un contexte pratique immédiat, on observe une lecture de livres ou de revues concernant des activités qui ont cessé d'être pratiquées, ou des situations du passé, et qui se prolongent ainsi sur le mode du souvenir entretenu par la lecture..."[6]

- *Des journaux locaux* (plus que nationaux) où sont lus davantage nécrologie, annonces de naissances, de mariage, les faits divers, rubrique sportive (pour les hommes), astrologie et jeux (pour les femmes)...
Cette lecture est ancrée dans des espaces connus (locaux) donnant une impression de maîtrise dans un espace vécu. Elle informe sur des faits quotidiens et proches et s'articule intimement à l'expérience vécue.

- *Les textes littéraires* sont lus par les femmes essentiellement dans un rapport pragmatique.
Le texte se fait oublier comme tel: rejet du fictif, histoires très *terre à terre*, vraies, vécues...
On les lit comme des textes de savoir vivre, on se projette dans l'histoire.
Ce sont les récits de vie, les autobiographies...

"Les lectures romanesques appréciées sont celles qui rendent possibles l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire de sa propre expérience."[7]

- *Le dictionnaire*, comme livre de base, où tout peut être trouvé, expliqué, vérifié,...pour les mots croisés, l'orthographe, le sens d'un mot, une explication pour les enfants...

"Si les lectures ordinaires, d'imprimés ordinaires, si les lectures rapides, hachées, discontinues dans le temps, pas toujours achevées, si les lectures de livres "sans titre et sans nom d'auteur", etc., ne parviennent pas à trouver leur condition de dicibilité lors de grandes enquêtes nationales, alors le sociologue court le risque de produire artificiellement la "pauvreté des lectures" en mesurant les pratiques dans des conditions favorables aux lecteurs les plus diplômés."[8]

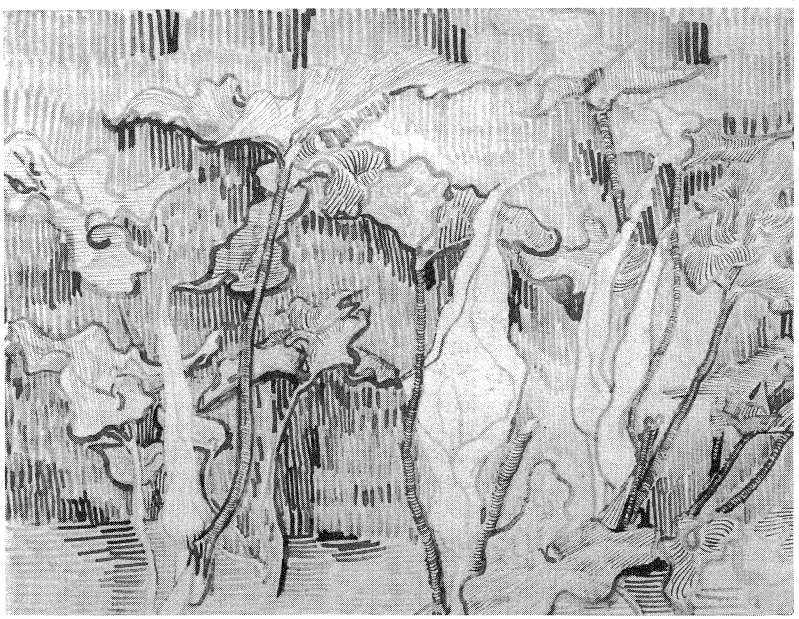
Conclusion

La lecture et l'écriture (il faut dissocier pratiques de lecture et pratiques d'écriture) peuvent relever, nous l'avons vu, de compétences et de pratiques variées (chaque type de pratique appelant un type de compétence)...

Ces pratiques se caractérisent et se différencient par leur non engagement de la subjectivité de l'auteur ou du lecteur, une fonction sociale pratique, des écrits courts a-textués.

En conclusion, beaucoup de pratiquants de l'écrit semblent oubliés...

"... nous avons voulu saisir ce que savent faire ces adultes, comprendre leurs modes propres de comportements et d'appropriation, sans jamais oublier que les savoirs, les savoir-faire et les modes d'appropriation des savoirs n'ont pas tous la même légitimité sociale. Mais la description et l'analyse complexes de



l'existant permettent toujours l'imagination de transformation sociale, contrairement à l'analyse des seules pratiques officiellement reconnues qui porte son éclairage de la réalité à partir des normes en vigueur à un moment déterminé et ignore rigoureusement tout ce que le regard légitime laisse dans l'ombre et, au sens propre du terme, disqualifie.

Décrire, analyser les pratiques et compétences professionnelles implicites d'employées et d'ouvriers "peu qualifiés" non dans le soucis populiste de dire la "beauté" de la culture pratique de travail, mais pour éclairer des phénomènes que tous ceux qui, hantés par l'ordre scolaire, la conception scolaire de l'apprentissage, du savoir et de l'attestation officielle de l'existence de ces savoirs (l'examen ou le test), ne peuvent socio-logiquement pas voir, c'est décrire l'existant et éviter d'énoncer dans le seul langage des déficits et des handicaps une situation sociale complexe."[9]

Véronique MARISSAL
Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles

1 *Bernard LAHIRE,* ***La Raison des plus Faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires****, Presses Universitaires de Lille, Mutations/Sociologie, Lille, 1993, p. 6.*

2 *Bernard LAHIRE,* ***Tableaux de Familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires****, Gallimard-Le Seuil, Hautes Etudes, 1995, p. 21.*

3 ***Tableaux de Familles****, op. cit., p. 22.*

4 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit. p. 101.*

5 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit., p. 105.*

6 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit., p. 108.*

7 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit., p. 119*

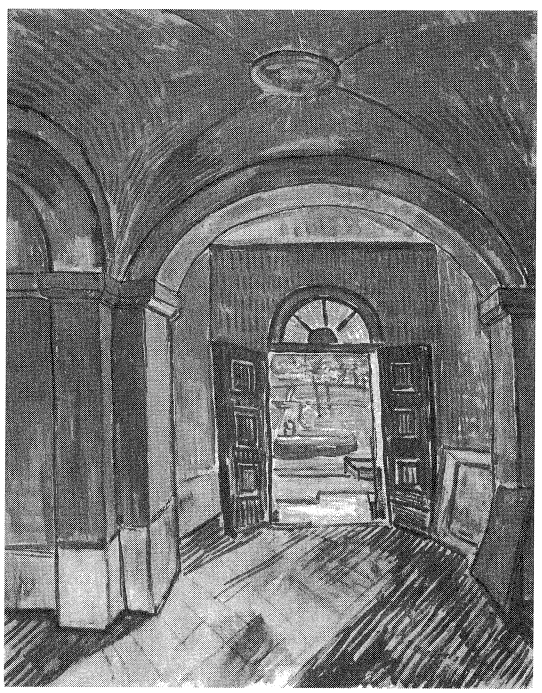
8 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit., p. 126.*

9 ***La Raison des plus Faibles****, op. cit., pp. 176-177.*

Bibliographie complémentaire

Bernard LAHIRE, ***Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'éche scolaire à l'école primaire****, PUL, 1993.*

(Les ouvrages de Bernard LAHIRE sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha, tél: 02/538 36 57).



Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle

La démarche de Dominique PADÉ, psychanalyste, responsable de l'asbl FORCES à Chartres, s'appuie sur le postulat suivant: tout le monde est capable d'acquérir, au moins, les savoirs de base. C'est avec un regard clinique qu'elle nous introduit dans la problématique de l'illettrisme qu'elle envisage comme un symptôme, au sens psychanalytique du terme.

L'illettrisme nous dit quelque chose de l'individu, il fait sens dans son histoire personnelle. Il peut être conçu comme une forme d'équilibre mis en place inconsciemment.
Etre privé de la lecture et de l'écriture implique une certaine image de soi, négative la plupart du temps, une représentation particulière que l'individu se fait de lui-même. En effet, nous nous trouvons en face d'une histoire, d'un cheminement individuel qui est celui d'une personne qui devient illettrée, car on ne naît pas illettré, on le devient.

Dans son travail quotidien avec les apprenants, Dominique PADÉ s'intéresse prioritairement aux représentations que le sujet se fait de lui-même, de sa situation sociale, familiale et du sens que cela a dans sa vie. Elle travaille avec l'apprenant sur ses représentations et tente de l'aider à les modifier. Ne pouvant intervenir sur le contexte socio-économique, elle refuse d'entrer dans le jeu de l'image traditionnelle du bouc émissaire que nous renvoient souvent les illettrés, pour se tourner vers l'individu, son parcours et son histoire.
Tout comme le fait de rester au chômage, ou y revenir sans cesse, est une réalité externe qui reflète une réalité interne, intrapsychique, on n'est pas illettré par hasard. Ces *manières d'être* sont sous-tendues par des représentations conscientes et inconscientes.

L'intervenante insiste également, dans son travail, sur la part de responsabilité qu'a chacun dans sa situation, non pour culpabiliser, mais, au contraire, afin de permettre à l'apprenant de prendre sa vie en main, de devenir autonome et responsable.

Il est évident que cette démarche peut occasionner des résistances, des révoltes et des oppositions chez certaines personnes, mais il faut les considérer comme des passages obligés vers la conscientisation et l'autonomie de l'individu.
Sa méthodologie a donc pour point de départ le sujet lui-même. Il est essentiel d'écouter ce que l'illettré dit de lui en parlant des savoirs non acquis.

Dominique PADÉ insiste également sur l'importance du décodage de la demande implicite contenue dans toute demande explicite de formation en alphabétisation. Répondre trop rapidement à une première demande, souvent celle d'apprendre à lire et à écrire, risque de passer sous silence la vraie demande du sujet (qui peut être une demande de reconnaissance, d'affection,...).
De plus, une demande recèle toujours une part d'ambivalence: *"Je veux et je ne veux pas apprendre à lire"*. Le formateur doit donc être en mesure de décoder ces ambivalences, qui sont autant de freins pour l'apprentissage.

Apprendre à lire et à écrire, ne se résume pas à ingurgiter des savoirs et des savoir-faire, cela implique un changement profond au niveau des représentations que la personne s'est faite d'elle-même. On touche là à l'image de soi.
Dominique PADÉ nous propose d'entrevoir les difficultés d'apprentissage, les résistances de certains apprenants sous l'angle de la peur du changement: *"si je sais lire et écrire, alors qu'est-ce que je perds?"*. Elle parle là des bénéfices secondaires que chacun retire d'une situation.

Il apparaît donc essentiel de créer des lieux de parole, de réflexion sur soi, sur la société, et surtout sur la place que l'individu désire y occuper.
Bien entendu, comme on l'a déjà souligné, cette démarche ne va pas sans traverser une phase conflictuelle. Rendre une personne capable de comprendre ses comportements, et ainsi d'avoir réellement prise sur son existence, c'est inévitablement provoquer des remises en question, des changements et donc des résistances.
Pour notre intervenante, il est indispensable que l'apprenant comprenne le sens de sa situation d'illettré et qu'il prenne conscience de ses propres processus d'apprentissage, ainsi que des freins qui le ralentissent.

L'alphabétisation rassemble souvent des individus *à fleur de peau*, qu'une part affective importante bloque dans leur démarche d'apprentissage. En effet, la langue est un code, elle est soumise à des lois très strictes. On peut mettre en relation le phénomène de l'illettrisme et le refus de cette loi. La langue, et l'école qui véhicule son apprentissage, sont lourdes de symboles et de représentations paternelles et autoritaires. Dominique PADÉ a souvent rencontré chez ses apprenants le refus de la loi, le rejet de l'autorité et le manque, ou l'absence du père. Tous ces facteurs entrent en ligne de compte dans l'apprentissage, ou le non apprentissage, de la lecture et de l'écriture.

Elle nous invite ensuite à examiner les processus mis en jeu dans l'apprentissage de la langue. La tâche du formateur sera d'aider les apprenants à comprendre ces mécanismes et à les utiliser de telle sorte qu'ils acquièrent une autonomie dans leur apprentissage, le formateur devenant ainsi un guide sur le chemin de l'alphabétisation.

Elle constate enfin que certaines personnes ne se donnent pas le droit d'apprendre, de pénétrer dans la sphère du savoir. Le rôle du formateur consiste alors, dans un premier temps, à les amener à s'autoriser l'accès au savoir, à la lecture et à l'écriture.

Psychanalyste, Dominique PADÉ ne confond pas les rôles du formateur et du thérapeute. Elle utilise, dans le cadre de ses cours, certaines techniques issues de la psychanalyse, au même titre que d'autres méthodes et insiste vigoureusement sur l'indispensable séparation de l'apprentissage et de la thérapie.

Axelle DEVOS
Lire et Ecrire Brabant wallon

Parler l'écrit pour accéder à la littératie

La recherche actuellement menée par l'équipe du Professeur Jean-Marie DELEFOSSE, de l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, porte sur l'apprentissage de l'oral pour accéder à l'écrit.
Dans cette démarche, celui qui parle est l'apprenant et celui qui écrit est le formateur sous la dictée de l'apprenant. L'apprenant dicte et en même temps lit ce qu'écrit le formateur.

Parler pour écrire permet de se rendre compte de la variabilité de la langue orale par rapport à la langue écrite qui est plus formalisée, et rétablit la fonction socialisante de l'écrit que la plupart des apprenants méconnaissent totalement.

Pour faire accepter la démarche, il est souhaitable de travailler avec des stagiaires *preneurs*, très intéressés par l'acte d'écriture et de profiter par la suite de l'*effet d'entraînement* pour y amener le reste du groupe.

Apprendre à parler l'écrit comporte sept séquences. Lors de l'atelier, nous n'avons abordé que les quatre premières.

1. Mise en place des compétences de base indispensables à toute forme de communication

Il s'agit de vérifier que les apprenants ont bien intégré les repères spatio-temporels ainsi que les repères logiques (inférence,...) et sociaux (pas d'inhibition à l'oral,...). Dans le cas contraire, le formateur travaillera préalablement la mise en place de ces repères.

2. Entraînement à parler de manière explicite et développement de l'intuition de l'écrit

Dans cette deuxième étape, il est important de familiariser les stagiaires à des activités de lecture/écriture (cf. *Développer l'intuition de l'écrit p. 18*), afin qu'ils puissent *sentir* de quoi est fait cet écrit qu'ils connaissent mais qu'ils n'ont pu intérioriser.

Il leur est proposé de mettre en scène *l'écrit et le parler quotidiens*, non pas dans une démarche formelle mais selon une approche intuitive.
Il est indispensable de les approvisionner en écrits, c'est-à-dire de leur lire des textes les plus divers de façon à multiplier les représentations des fonctions et des formes de l'écrit. C'est ainsi que, petit à petit, ils pourront sentir la différence entre l'*énoncé parlé quotidien* et l'*énoncé écrit* (ou qui, d'abord oralisé, peut être retranscrit tel quel).
Finalement, en interagissant avec l'apprenant, le formateur pourra se focaliser sur la manière de s'exprimer propre à chacun.

3. La dictée au formateur

Avant la dictée proprement dite, le formateur peut aider le stagiaire à se mettre en condition, par exemple en *racontant* d'abord ce qu'il a envie d'écrire, afin de l'amener à préciser son *projet d'écriture*.

> *(...)*
> *Formateur: Bien, tu m'as dit l'autre jour que tu aimerais écrire une lettre, est-ce que tu as envie de la faire aujourd'hui?*
> *Stagiaire: Ben oui.*
> *F: On peut essayer. Alors on va procéder de la manière suivante. Si tu veux, on peut en parler un petit peu d'abord ou, si tu y as déjà pensé, tu me dictes ce que tu aimerais.*
> *(...)*
> *F: Bon alors si tu es d'accord, on va commencer par écrire ce que tu viens de dire; et puis on reprendra après pour compléter, pour changer en fonction de ce que tu as envie de dire à ton père. (...)*

DÉVELOPPER L'INTUITION DE L'ÉCRIT

Le formateur lit à voix haute des textes diversifiés aux stagiaires et les fait participer à ses diverses activités de lecteur.
Il écrit avec les apprenants et oralise ses écrits.

- pour se souvenir:
- *cahier de bord*
- *dossier de l'apprenant*
- *aide-mémoire, pense-bêtes divers*
- *coupures de journaux, articles concernant la vie du centre ou des apprenants*
- *...*

- pour s'informer, apprendre:
- *affiches et publicités*
- *recettes de cuisine*
- *modes d'emploi*
- *imprimés administratifs*
- *petites annonces*
- *dictionnaires et encyclopédies*
- *manuels divers*
- *tableaux d'affichage*
- *...*

- pour correspondre à distance
- *lettres, cartes postales reçues et adressées*
- *télécopies*
- *circulaires*
- *convocations, invitations*
- *...*

- pour le plaisir
- *textes destinés aux apprenants étrangers*
- *romans, nouvelles*
- *articles de revues*
- *écrits des apprenants avancés*

Le formateur va donc transcrire ce que l'apprenant va lui dire. Tout en dictant au formateur, l'apprenant lit ce que le formateur écrit.
Tout au long de la dictée,le formateur peut suggérer, réguler, reformuler, proposer un terme plus approprié,...

(...)
Stagiaire: I(l) met son/le cunotant (clignotant)
Formateur: Oui, il...
S: Son cunotant.
F: Oui, il met son clignotant.
S: Oui.
F: De quel côté?
S: A gauche, non à droite.
F: Oui, c'est plutôt à droite, il met son clignotant à droite (geste de la main).
S: Ben il tourne la voiture.
F: Pour...
S: Pour tourner.
F: Voilà... il met son clignotant à droite pour tourner. Oui d'accord. Et là, la troisième image de quoi s'agit-il? (...)

Des interactions verbales entre formateur et apprenant sont indispensables pour arriver à des *énoncés écrits*, c'est-à-dire dont l'expression est appropriée à une version écrite.

(...)
Stagiaire: Ben quand on était jeunes, on faisait souvent des ballades.
Formateur: Eh bien, ça je peux l'écrire: quand on était jeunes. Tu peux continuer? Quand on était jeunes: mais qui? Quand on était jeunes qui?
S: Moi et mon frère.
F: Moi et mon frère, ça je peux l'écrire. Quand on était jeunes, moi et mon frère... Tu peux continuer. C'est très très bien.
S: On faisait des ballades.
F: Oui. On faisait des ballades.
S: A cheval.
F: On faisait des ballades à cheval. Je peux très bien écrire ça. On faisait des ballades à cheval. Tout ça pourrait être écrit dans un livre.

Le formateur relit à voix haute, morceau par morceau, ce que l'apprenant a dicté. Cela permet au stagiaire d'ajuster ce qui est transcrit par rapport à ce qu'il souhaitait écrire afin que cet écrit soit réellement le sien.

(...)
Formateur: Alors, je te lis ce que tu avais déjà écrit: Je voudrais que tu prennes le billet d'avion pour les vacances de Pâques. J'espère que vous allez bien. Bon, tu veux t'arrêter? Comment on va finir ça?
Stagiaire: Je vous embrasse très fort virgule Georges.
F: Bon, je te relis l'ensemble. (...)

Cette séquence peut être recommencée jusqu'au moment où le stagiaire se reconnaît complètement dans le texte écrit par le formateur.
Ensuite, une fois qu'un accord sur le texte est trouvé, le stagiaire recopie son message, qui aura été préalablement dactylographié (cf. *Processus de co-construction de l'écrit dans la démarche de la dictée au formateur*).

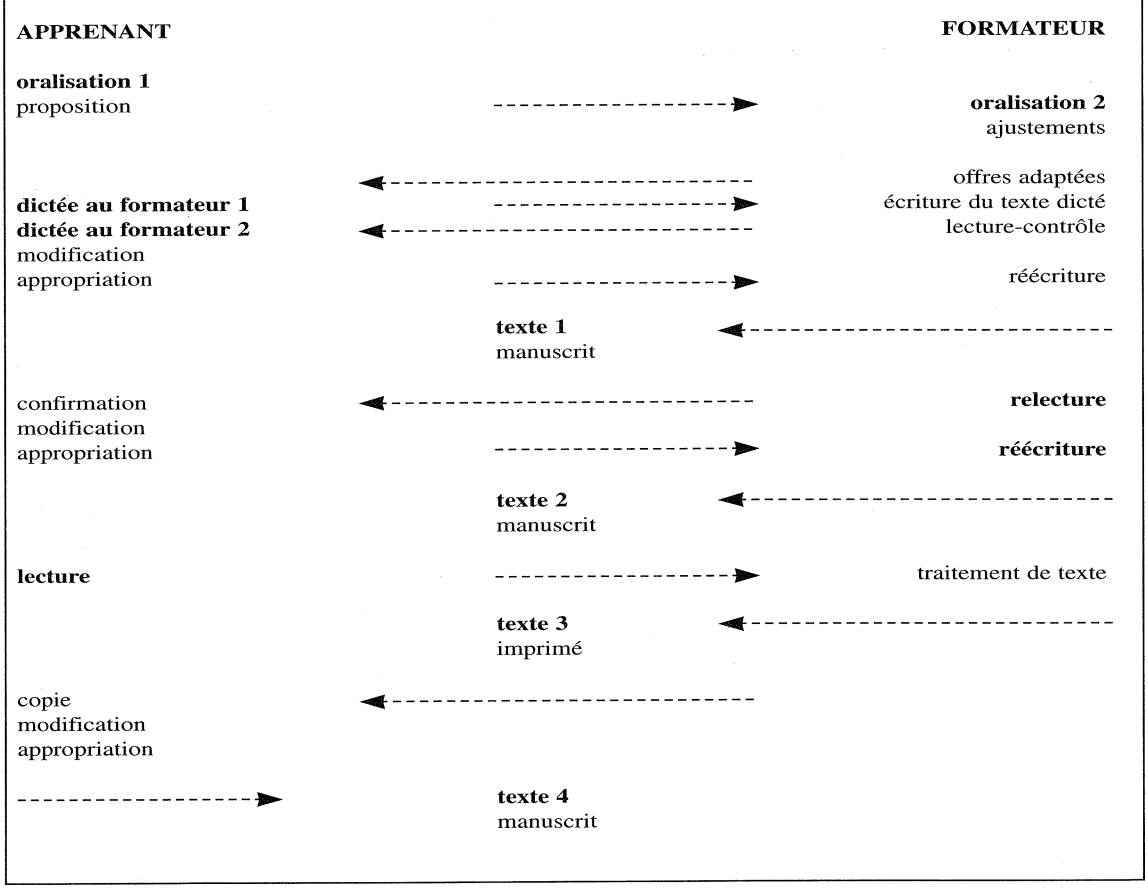
A ce stade-ci de la démarche, le stagiaire peut lire son texte et a pris conscience de la façon dont s'élabore l'écrit.

La *dictée au formateur* est une étape vers la quatrième séquence.

4. L'aide à la production autonome d'écrits

L'apprenant partira de ce qu'il *sait parler l'écrit* et des éléments linguistiques qu'il a appris à écrire au cours des séquences précédentes, pour construire des phrases complètes qu'il écrira seul.
On démarre par une séance d'énonciation orale; le formateur saisit alors l'occasion de mettre en évidence les schémas syntaxiques rencontrés précédemment. Ensuite, il propose au stagiaire d'écrire

PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DE L'ÉCRIT DANS LA DÉMARCHE DE LA "DICTÉE AU FORMATEUR"



quelque chose qu'il a dit et, en interaction avec lui, d'arriver à une énonciation qui puisse s'écrire.
L'apprenant est alors invité à écrire seul sa phrase ou son texte.

Au cas où des éléments font défaut, le formateur proposera des fiches complémentaires:

- un mot manquant sera présenté dans un énoncé syntaxiquement structuré comprenant d'autres mots déjà rencontrés;
- chaque énoncé sera oralisé par le formateur et écrit par lui sous le regard de l'apprenant;
- ces nouvelles fiches seront numérotées et classées pour enrichir le corpus des énoncés précédents;
- le stagiaire écrira alors son propre énoncé sur la base des références et de l'ensemble des fiches (anciennes et nouvelles). Le stagiaire doit chercher et reconnaître un mot dans un énoncé syntaxiquement équivalent et l'utiliser ensuite dans l'énoncé qu'il s'apprête à écrire. [1]

Cette démarche présentée au niveau individuel peut également être réalisée collectivement.
On peut procéder en groupe pour tout ce qui relève de la lecture/sensibilisation à l'écrit. Par contre, les discussions pour dégager ce que chacun a envie d'écrire se font de façon individuelle.
La phase 4 peut se faire en petit groupe pour *s'entre-apprendre*. Ponctuellement le formateur s'isolera avec chaque stagiaire pour traiter les difficultés particulières.
C'est une manière optimale de gérer l'hétérogénéité.

A l'heure actuelle, la démarche est appliquée dans des écoles maternelles, dans des collèges (avec une formule de tutorat), dans des associations de lutte contre l'illettrisme, dans des groupes d'apprentissage du français langue étrangère, avec des jeunes et des adultes dans le cadre d'ateliers de lecture/écriture.
De façon générale, la démarche est imaginable chaque fois que le besoin d'écrire se fait sentir.

La démarche, si elle paraît claire, nécessite néanmoins une série de préalables et de savoir-faire de la part du formateur:

- disposer du temps nécessaire: 1h30 par semaine en individuel et 3h en groupe;
- bien connaître l'apprenant;
- établir un contrat clair avec l'apprenant: ce qu'on va faire, pourquoi et comment;
- réunir les conditions pédagogiques favorables à la démarche (par exemple: ne pas faire l'économie d'une étape);
- être capable de travailler pendant une longue période en situation *duelle* formateur-apprenant;
- contrôler la production de ses propres énoncés (langage parlé et langage écrit oralisé);
- se fixer des limites claires sur ce que l'on accepte d'écrire;
- être capable d'analyser constamment la nature du langage de l'apprenant tant au niveau du *sens* que de la *forme*;
- privilégier la *forme* au *contenu*, l'objectif étant de faire dire des phrases que l'on va pouvoir écrire.

Du côté du stagiaire, la démarche demande:

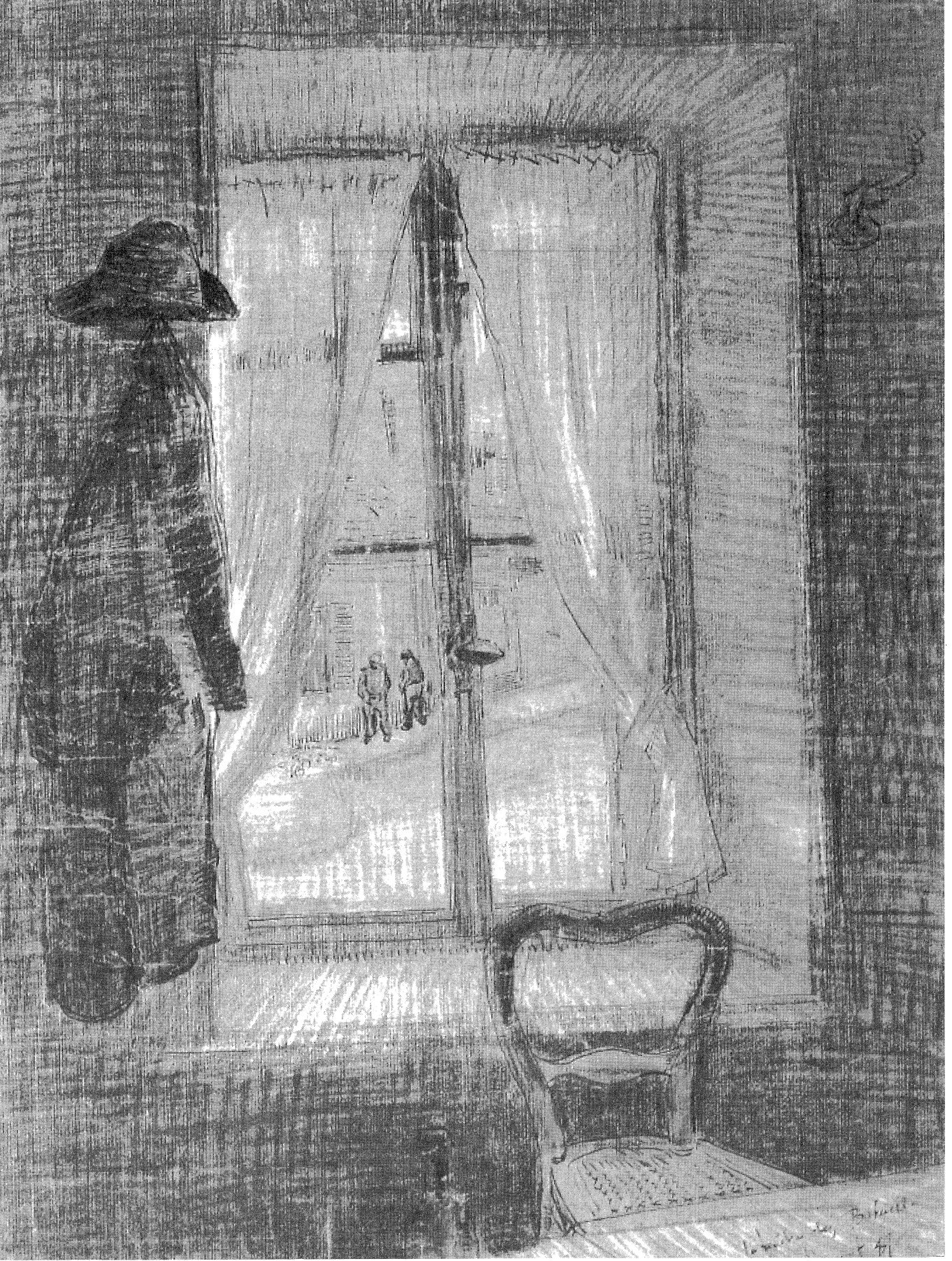
- l'adhésion de ce dernier et son acceptation de la tutelle du formateur;
- une prise de distance par rapport au modèle scolaire;
- un projet d'écriture;
- un effort de langage explicite.

Ces conditions étant réunies, les apprenants ont beaucoup de chances d'accéder à la littératie...

Nadia BARAGIOLA
Lire et Ecrire Charleroi

[1] *C'est au terme de cette quatrième phase que s'est arrêtée la présentation de la démarche lors de l'atelier.*
Nous citerons néanmoins les trois dernières afin de donner un complément d'information au lecteur:

- *La **phase 5** de la démarche touche toutes les activités métalinguistiques (grammaire, vocabulaire,...).*
- *La **phase 6** consiste à trouver les réponses à des demandes de type scolaire ou social.*
- *La **dernière phase** concerne le réinvestissement de ces nouveaux savoirs afin de développer de nouvelles compétences personnelles et professionnelles.*



Orthophonie et illettrisme: présentation du DMI et apport de celui-ci en formation

Choisir un atelier parmi vingt-deux propositions n'est pas toujours chose facile. Etant logopède de formation, ma curiosité a été attisée par ce titre alléchant bien que je n'avais aucune idée de ce qu'était le DMI. Il s'est avéré que l'atelier, animé par Frédérique BRIN, orthophoniste[1], a été presque exclusivement centré sur la présentation du DMI en question. En revanche, les liens qui peuvent exister entre l'orthophonie et la lutte contre l'illettrisme n'ont pratiquement pas été abordés.

Mais qu'est-ce que le DMI?
Il s'agit d'un outil d'évaluation qui a pour objectif d'aider les formateurs à se positionner face aux apprenants.
D.M.I. signifie: *"Les ORTHOPHONISTES évaluent les **D**ifficultés et les **M**oyens dans le cadre de la lutte contre l'**I**llettrisme".*

Le DMI comporte 4 volets:
- la lecture
- l'expression écrite
- le langage oral
- les capacités perceptives.

La lecture

Trois types de lecture sont abordés: la lecture à voix haute, la lecture globale et la compréhension du texte lu.

La première épreuve *(voir ci-contre)* consiste à associer 4 images d'une histoire séquentielle à 4 petits textes. Il existe 2 séries de textes (une série complexe et une série simplifiée).
On vérifie l'adéquation entre les images et l'écrit.
Pour les moins bons lecteurs, l'épreuve, extraite du Lexidata[2], consiste à associer mots-images et images-mots.
Exemple : choisir parmi 3 dessins celui qui correspond au mot *abeille* (association mot-image); choisir parmi 3 mots celui qui correspond au dessin d'un *agneau* (association image-mot).

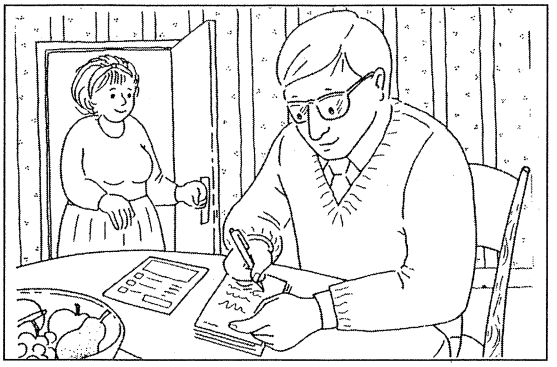
La seconde épreuve qui vise à mettre en évidence la lecture globale et le niveau de compréhension est extraite d'un test bien connu des logopèdes: le test de Lobrot.
Il s'agit de choisir un mot parmi une série pour achever une phrase. Exemple: Si on fait marcher trop fort sa radio, on risque de déranger les (*poissons*, *coins*, *voisins*, *trains*).

L'expression écrite

Pour évaluer l'expression écrite, on fait faire une dictée de 8 phrases pour la version complexe, et de 5 mots et 2 phrases pour la version simplifiée.
L'intérêt de cette épreuve est de mettre en évidence le type d'erreurs commises:
- confusions perceptives (exemple: *ou* pour *on*)
- erreurs grapho-phonémiques (exemple: *boutèye* pour *bouteille*)
- erreurs morpho-syntaxiques (exemple: les accords divers)
- erreurs de structures syntaxiques (exemple: *les chelles* pour *l'échelle*).

Les capacités perceptives

L'évaluation des capacités perceptives porte sur les différents types de perception *(voir p. 25):*
- ❑ la perception visuelle: il s'agit de reproduire de mémoire une série de 3 signes orientés
- ❑ la perception auditive qui comprend:
  - le rythme: cette épreuve consiste à reproduire des séries rythmiques différentes
  - les logatomes: cette épreuve, également bien connue des orthophonistes, consiste à répéter des pseudomots tels que *rikapé*, *nuronli*,...



Série complexe

Ce matin, Monsieur Martin n'a pas pu se lever. Il a de la fièvre, sa tête tourne. Il ne se sent pas bien du tout. Impossible d'aller au travail. Il faut téléphoner au médecin pour qu'il passe dans la matinée.

Madame Martin accueille le Docteur Leonard.
- "Bonjour! Que se passe-t-il?"
- "C'est pour mon mari: il a mal à la tête, il est fiévreux et il ne tient pas debout!"
- "Je vais l'ausculter", dit le médecin en s'approchant du lit.
"Hum... la tension est un peu faible!"

Quelques minutes plus tard, assis à la table de la salle à manger, le Docteur Leonard écrit l'ordonnance et ajoute:
- "C'est un début de grippe qu'il faut enrayer, mais rien de grave... Qu'il prenne ces médicaments et reste au lit. Je lui donne cinq jours d'arrêt!"

Dès le départ du médecin, Madame Martin va à la pharmacie.
Elle rapporte tous les médicaments prescrits à son mari: l'antibiotique, le sirop et les suppositoires.

Série simplifiée

Ce matin, Monsieur Martin est malade.
Il doit rester au lit.

Le médecin vient et l'ausculte; puis il prend la tension.

Dans la salle à manger, le docteur s'assoit et écrit l'ordonnance.

Madame Martin va à la pharmacie chercher les médicaments.

Ceci permet d'appréhender les possibilités de discrimination auditive, la mémoire auditivo-verbale, la structuration dans le temps, les possibilités articulatoires.

- la conscience phonologique: dans cette épreuve, le sujet doit repérer la présence ou non d'un phonème déterminé et pouvoir le situer dans le mot (au début, au milieu ou à la fin).
  Exemple : Entend-on [f] dans *réfléchir*, *vérifier*, *pharmacie*, *pantouflard* et *défaveur*?

Le langage oral

Pour l'oral deux niveaux d'épreuve sont proposés:

- la compréhension: cette épreuve permet de vérifier les capacités métalinguistiques plutôt que la compréhension proprement dite.
  Le participant reçoit un tableau avec une série de verbes à l'infinitif : *aller*, *vouloir*, *devoir*, *pouvoir*, *falloir*, *valoir*.
  L'examinateur donne une phrase comportant un de ces verbes et le participant doit l'identifier.
  Exemple: *Que voulez-vous faire ce soir?* ou encore *Il faudra que je prenne un bain.*
- l'expression: le matériel se compose de 4 séries de 6 images avec des thèmes variés. Dans chaque série il y 2 images identiques et 4 sensiblement ressemblantes. Le participant en reçoit une des deux et l'examinateur garde les 5 autres.
  La personne doit essayer de décrire l'image qui est en sa possession pour que l'examinateur puisse l'identifier. Sa description doit être suffisamment précise car les images sont fort semblables.

Pour toutes ces épreuves il existe une grille de notation des résultats avec des critères d'évaluation relativement précis.

Conclusion

L'atelier m'a un peu déçu dans le sens où il s'est limité à la présentation de l'outil DMI.

Une des raisons pourrait être liée à la place qu'occupe l'orthophoniste en France. En effet, elle est quelque peu différente de celle qu'occupe le logopède en Belgique. Son intervention dans la lutte contre l'illettrisme se centre sur:

- l'évaluation
- la collaboration avec les formateurs (il intervient comme un conseiller, un collaborateur spécialisé)
- la recherche.

L'orthophoniste est attaché à un centre de santé et reste quasi exclusivement dans le domaine du paramédical. Il est considéré comme un *professionnel de la santé.*
Il semble que l'orthophoniste n'ait de place ni dans les écoles ni dans les centres de formation pour adultes alors que leurs homologues belges sont de plus en plus présents dans les écoles, les écoles de devoirs et les centres de formation pour adultes.

En outre, cet outil, en lui-même assez bien conçu, me semble tel quel peu adapté au public qui est le nôtre à Bruxelles, à savoir un public majoritairement d'origine étrangère. Cette non adaptation se manifeste notamment au niveau de la conscience phonologique car les voyelles posent davantage de problèmes que les consonnes.

Enfin, la passation du test dans son entièreté m'apparaît assez longue et fastidieuse mais je pense qu'il y a là matière à réflexions et que bon nombres d'idées peuvent être creusées.

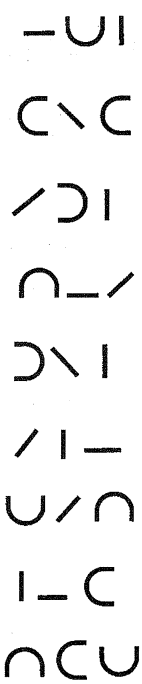
Annick WUSTENBERG
Le Piment

[1] *L'orthophonie en France est l'équivalent de la logopédie en Belgique.*

[2] *Fichier d'exercices et d'entraînement à la lecture, la grammaire, l'orthographe, les mathématiques, les activités d'éveil...*
(Diffusion: SPRL Sonnet).

Dominique MORCRETTE, ***D.M.I., Illettrisme et orthophonie****, L'Ortho édition:*
Rue Jean Jaurès 76
Molinghem
62330 Isbergues
FRANCE
(195 FF)

Perception visuelle



Rythme

1. — — — —
2. — — — — — —
3. — — — — — — — —
4. — — — — — — —
5. — — — — — — — —
6. — — — — — —
7. — — — — — — — —
8. — — — — — — —
9. — — — — — — —
10. — — — — —
12. — — — — — — — — — —

Logatomes

rikapé	**mandurnalo**	**vafitaruder**
nuronli	**otrudiré**	**sanzibidélu**
sizado	**ibapœdu**	**pudounurital**
faviker	**ésartaldi**	**munignaméso**
jifazeu	**mœnulivou**	**pulblagoritel**
koguchi	**zinzanchujon**	**zoltiduseltor**
dimanko	**goutiduran**	**anslingélitil**
moluné	**akoutébo**	**varduostiva**

Conscience phonologique

(f) réfléchir
vérifier
pharmacie
pantouflard
défaveur

(k) cargaison
médical
maquillage
spectateur
décrasser

(d) troubadour
admirer
entendant
dromadaire
goudronner

(r) débrayer
surveillant
dégivré
caractère
compromettre

(s) précision
spaghetti
cerisier
dévaster
addition

"Je t'écris de Bron...": action culturelle, lecture/écriture, conduite par une bibliothèque municipale

Présentée par Joëlle GUIDEZ, bibliothécaire pour le secteur adultes de la bibliothèque municipale de Bron et chargée du développement de la lecture publique, l'expérience a retenu toute notre attention et nous a fait rêver au développement de collaborations plus étroites avec les bibliothèques de nos quartiers.

La municipalité de Bron

Bron est une commune de la banlieue est de Lyon, ville sur laquelle est situé l'ancien aéroport de Lyon. Celle-ci compte environ 40 000 habitants répartis dans divers quartiers aux caractéristiques socio-économiques variables.

Dans les années 60, avec l'accroissement de la population de la ville (notamment liée au retour des Français d'Algérie), des grands immeubles ont été construits sur le modèle de la Charte de Le Corbusier, mêlant logements et espaces de rencontre.
Ces premiers logements ont très rapidement été occupés par des employés, cadres moyens et ouvriers. Petit à petit, d'autres quartiers ont été construits.

C'est en 1974 que la bibliothèque s'est installée à Bron, en face de la mairie. Depuis, elle mène une politique d'animation autour des livres en direction des jeunes et des adultes et cherche à mettre en place des stratégies pour accroître la fréquentation de la bibliothèque, toucher et fidéliser un public jeune et adulte, à ce jour étranger à celle-ci.

Celles-ci ne pouvaient se mener sans adaptation de la bibliothèque et sans ouverture de celle-ci à l'extérieur de ses murs.

Des moyens financiers et un personnel qualifié

L'ensemble des projets réalisés par la bibliothèque n'aurait pu se réaliser sans un soutien financier important des pouvoirs publics et sans un personnel compétent et enthousiaste.

Outre la formation initiale de bibliothécaire, une formation et une sensibilisation sont nécessaires pour mieux connaître les publics visés par les projets, leurs diversités, leurs cultures, leur rapport aux livres et à l'écrit.

Un lieu adapté et attrayant...

Des modifications ont été apportées concernant le prêt des livres devenu en accès direct et supprimant par là la consultation de fichiers, le plan de classement plus proche des habitudes, de l'utilisation, des usages des gens (un peu comme dans une librairie: aventures, romans policiers, science fiction... mais aussi ouvrages répondant aux mutations économiques et sociales, formations, emploi...).
Des livres en gros caractères, regroupés à l'entrée de la salle sous la rubrique *Voir*, s'adressent aux personnes mal voyantes, aux jeunes, aux lecteurs débutants... ils savent que là sont regroupés des livres qu'ils pourront lire.

A côté du prêt de livres, des moments de lecture à haute voix ont été organisés ainsi que des rencontres avec des écrivains.

L'arrivée d'un nouveau public, plus jeune, nécessitera un travail d'accueil, d'accompagnement... afin de maintenir une bonne cohabitation avec les anciens lecteurs.

Aller vers les gens...

Faire découvrir le plaisir de lire par le plaisir d'écrire en allant à la rencontre des gens là où ils viennent, passent, vivent...

Les différents projets d'écriture réalisés ces dernières années visaient à rencontrer plus particulièrement le public étranger aux livres.

Des rencontres ont ainsi été organisées avec des collégiens dans des SES (Sections d'Enseignement Spécialisé), des femmes dans les centres PMI (Protection Maternelle et Infantile), des services sociaux...

En 1990, la bibliothèque devient un des éléments moteurs dans le cadre d'Actions de Développement Social.

Travailler en réseau

La bibliothèque dans la poursuite de son objectif a entamé un important travail de rencontre des différents partenaires susceptibles de collaborer à son projet.

Au travers d'événements autour de l'écrit, il s'agissait de tisser un réseau de relations, d'échanges et de collaborations.

Petit à petit, le réseau va s'organiser entre la bibliothèque et les associations touchant divers domaines: jeunesse, formation, aide aux devoirs, sauvegarde de l'enfance,...
Celles-ci sont devenues, avec le temps, partenaires à part entière de la bibliothèque.

Participent également à ce projet, deux collèges, trois établissements scolaires et une maternelle de la ZEP qui édite un trimestriel ouvert tant aux enfants des écoles qu'à leurs parents.

Les associations qui le souhaitent peuvent faire appel à la bibliothèque pour faire connaître celle-ci à son public.
Après une rencontre entre, par exemple, la bibliothécaire et les animateurs en vue d'avoir une première *connaissance* du public, une rencontre peut être organisée dans l'association. Des livres sélectionnés en fonction de la première rencontre sont apportés, la bibliothécaire présente son travail, les missions de la bibliothèque, fait une lecture à haute voix et invite à venir à la bibliothèque pour un premier accueil plus personnalisé.

De l'écrire au lire...

Ecrit, en 1990, par des habitants de la municipalité et des écrivains, la publication du recueil d'écrits sur Parilly diffusé à 3000 exemplaires a fortement encouragé la poursuite d'actions en direction d'un public plus large et des associations de la ville en vue d'augmenter la fréquentation de la bibliothèque, l'accès aux livres.

Persuadée, que le travail d'écriture mène à la lecture, un vaste projet d'écriture de lettres a été mené dans les différents quartiers de la ville aux îlots urbains parfois très différents.

Etre bibliothécaire, pour Joëlle GUIDEZ, ce n'est pas uniquement donner, diffuser de l'écrit. C'est aussi produire de l'écrit, faire écrire les gens pour qu'ils aient envie de lire et de faire partager leurs écrits.

Après l'expérience d'atelier d'écriture avec des habitants de la ville et la diffusion d'écrits sur Parilly, c'est avec Michèle REVERBEL, *éveilleuse d'écriture*, ses encres et ses plumes qu'environ 600 lettres ont été écrites dans des endroits les plus divers de la ville (bar, grande surface, poste, ANPE, maisons de quartier, services sociaux, centres de jeunes, aides aux devoirs,...) créant par là *du lien social*.

Outre l'écriture de ces 600 lettres, un atelier d'écriture a rassemblé 16 personnes (jeunes filles, agrégés, chômeurs, personnes de quartiers dits *difficiles*,...) pendant 6 mois.
Ce travail d'écriture était animé une fois par semaine par un écrivain Ahmed KALOUAZ.

Restait encore à diffuser cette parole...

Diffuser et rendre visible les écrits des habitants

Il s'agissait d'amener les habitants à écrire, mais aussi à valoriser leur parole écrite par la diffusion.

Celle-ci s'est articulée autour de trois grandes étapes:

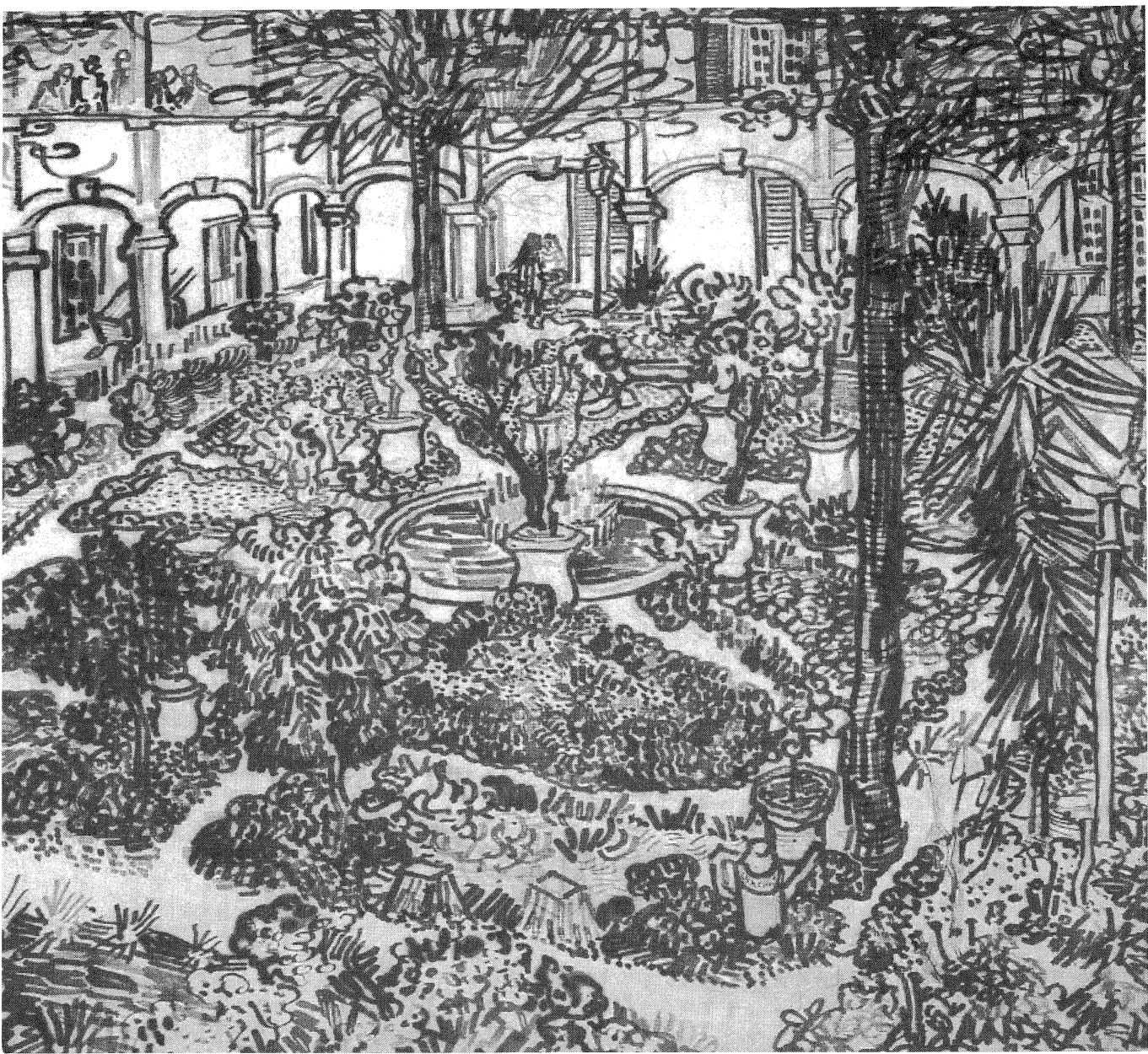
- *Montrer*
  En juillet 1996 (date de l'Université d'Eté qui

se déroulait précisément à Bron): *Les Mots envahissent la ville* avec Olivier FISCHER.
La parole des gens est portée sur les panneaux d'affichage municipaux et sur la façade de l'Hôtel de Ville.
Les écrits présentés ont été sélectionnés par un comité de lecteurs (dont des participants), retranscrits et mis en page.
L'ensemble des textes *tels quels* ont été exposés à la bibliothèque.

- *Dire*
Avec l'aide de metteurs en scène, de comédiens...lettres et textes ont été portés sur la scène de l'Espace Albert Camus les 28 et 29 novembre 1996.

- *Lire*
Ce vaste projet s'est clôturé par le publication des textes et leur diffusion par la Revue *Aube Magazine* en décembre 1996.

Véronique MARISSAL
Coordination des Ecoles de Devoirs
de Bruxelles



L'action contre l'illettrisme en milieu carcéral

L'atelier sur l'action contre l'illettrisme dans les prisons françaises m'a fait l'effet d'une sonnette d'alarme. Si peu de choses sont faites chez nous en ce domaine[1], alors que les besoins sont si criants (voir p.31). Etre illettré en prison, c'est être enfermé deux fois, exclu deux fois: hors de la société, hors de l'écriture - sans le recours de la communication par les lettres, sans "l'évasion" de la lecture, sans accès aux informations qui peuvent favoriser la réinsertion...

Retour de l'Université d'été et retour de vacances: le drame des enfants disparus est dans tous les coeurs. Toute la Belgique s'inquiète de la conduite des enquêtes, s'interroge sur la manière dont s'organisent les libérations anticipées. Mais les prisons sont surpeuplées dit-on -et tout de suite surgit la parade la plus simpliste, celle qui consiste à "faire plus de la même chose": on va en construire de nouvelles, en rénover d'autres pour accroître la capacité. Pas un mot sur des programmes de formation qui permettraient aux détenus de sortir un peu moins démunis que lorsqu'ils sont rentrés, avec une autre représentation d'eux-mêmes et de la société, avec de meilleures chances de ne pas revenir surpeupler ces prisons pleines à craquer.

D'où l'urgence de regarder ce qui se fait ailleurs -en France, en l'occurrence, mais si l'Université d'été s'était tenue aux Pays-Bas ou en Irlande par exemple, nous aurions eu autant de raisons de nous indigner par comparaison de la misère des dispositifs de formation dans nos prisons. Et de revendiquer le droit à la formation pour tous, y compris les détenus.

L'atelier était animé par Jean-Pierre LAURENT et Patrick DUCUING, conseillers pour l'enseignement à l'Administration pénitentiaire française.

D'emblée, ils rappellent que depuis l'origine des prisons, on sait combien les prisonniers sont moins favorisés que le reste de la population. D'où la *dette* dont la société a à s'acquitter à leur endroit.

Le code français de procédure pénale de 1945 mentionnait déjà le droit de tout détenu de demander un enseignement et donnait astreinte de suivre une formation aux détenus de moins de 25 ans qui ne savaient pas lire, écrire et calculer.

Le mot *astreinte* a maintenant disparu, mais les deux catégories sont maintenues distinctes, ainsi que l'idée d'une démarche offensive, qui n'attende pas la demande.

Ceci pour les raisons bien connues des formateurs en alphabétisation:

- le sentiment de honte, le camouflage de l'illettrisme;
- la méconnaissance du problème -si on se base seulement sur l'autoévaluation, ceux qui savent déchiffrer disent n'avoir pas de difficultés;
- une histoire personnelle d'échec dans l'apprentissage -plus de la moitié des détenus sont sans diplôme;
- un fatalisme quant à leur faculté d'apprendre (*c'est trop tard, je n'y suis jamais arrivé*, etc.) et quant aux possibilités d'autres méthodes pédagogiques.

S'ajoute à cela une dimension économique, qui existe ailleurs aussi en alphabétisation, mais prend ici des dimensions plus cruciales: la plupart des détenus n'ont pas les moyens de réserver un temps à l'apprentissage, car il occupe les mêmes plages horaires que le travail pénitentiaire. Il faut rappeler qu'un tiers seulement des détenus avaient un travail avant leur incarcération et que les deux-tiers vivaient seuls; ils n'ont donc pas de ressources ni de soutien extérieur qui puisse leur en procurer et doivent aller vers le travail pénitentiaire pour avoir un peu d'argent.

Repérage de l'illettrisme et premier contact avec les formateurs

A la fin des années 80, un rapport a donné le coup d'envoi d'une politique volontariste de formation des détenus, non seulement en ce qui concerne la lecture mais l'ensemble des savoirs de base. On y réaffirme que la détention *nue*, sans activité compensatoire, fera que les détenus sortiront encore plus en difficulté qu'à leur arrivée.

Dans un premier temps, on a envisagé d'organiser un repérage systématique de l'illettrisme de tous les entrants en maison d'arrêt, en utilisant un test calqué sur celui des armées, qui était rapide et permettait d'établir des comparaisons.
L'action *Bilan Lecture*, maintenant opérationnelle dans une trentaine de maisons d'arrêt, s'est toutefois écartée de ce premier projet.
D'une part la Direction de l'Enseignement de l'Administration pénitentiaire a souhaité que le repérage ne se fasse pas de manière systématique, mais seulement sur base d'incitations personnelles, dans le cadre d'un entretien avec un formateur, et donc avec l'accord du détenu. Au cours de cet entretien, on ne se contente pas de proposer le test, c'est une occasion de présenter les formations possibles, d'avoir un premier contact avec un formateur, de dédramatiser à la fois les lacunes et la formation.
D'autre part, le test de l'armée a paru trop réducteur car il est linéaire: le stade 1 correspond à la lecture de la lettre, le 2 de la syllabe, le 3 du mot, le 4 de la phrase, etc. et on ne peut passer à l'épreuve suivante qu'en ayant réussi la précédente. Or il se peut qu'une personne échoue au stade 2 et réussisse le 3, etc. Le test qui a finalement été adapté présente une approche plus globale du processus de déchiffrage et de compréhension qui permet de dégager 6 *profils de lecteur* -le dernier profil correspondant à lire un texte, à en comprendre le sens et à en retirer les informations utiles. La définition de ces profils permet d'adapter une démarche pédagogique avec des outils répondant aux besoins et aux capacités des apprenants.

Parmi les entrants auxquels on propose le test -les personnes sans diplôme ou ayant au maximum le CEB- seulement 7% refusent de faire un tel bilan. Mais généralement l'entretien est bien accepté; de l'avis de Jean-Pierre LAURENT, il indique aux détenus qu'on les considère comme des sujets de droit.

C'est une chose de repérer, une autre de motiver - et la suite est évidemment un défi: trouver les méthodes, les outils, les supports, les rapports qui permettent l'apprentissage dans une situation qui n'est pas conçue pour cela.
Le dispositif de formation nécessite l'intervention cohérente de différents partenaires: l'Administration et le personnel pénitentiaire, des associations aussi, et l'Education nationale, qui détache les formateurs (en moyenne 1 pour 100 détenus).

Deux vidéos

Au cours de cet atelier, les animateurs nous ont présenté deux vidéos qui donnent un aperçu plus concret des formations, des besoins auxquels elles apportent des éléments de réponse, et de leur impact sur les détenus.
Ces vidéos ont été réalisées pour promouvoir la politique de formation de base des détenus, communiquer avec la justice, ou d'autres intervenants. Elles sont aussi un outil de sensibilisation des détenus.

Images, paroles et silences de la prison des Baumettes

La vidéo *Lire et écrire en prison* a été tournée à la prison des Baumettes à Marseille. Elle consiste en longs interviews de détenus, entrecoupées de commentaires du psychanalyste Daniel SIBONY.
Les commentaires, émaillés de ces jeux sur les mots qui viennent facilement à la bouche des psy, ont énervé certains des participants à l'atelier de l'Université d'été. J'ai apprécié pour ma part ce va et vient entre des analyses et des documents bruts où la souffrance et l'espoir se disent avec peine, parce que le commentateur s'est interdit toujours de parler à la place de l'autre, et poursuit à son compte l'émotion et les questions que les témoignages suscitaient.
Pour des raisons de confidentialité, cette vidéo ne peut malheureusement pas recevoir une large diffusion[2].
J'en reproduis quelques phrases, pas trop infidèlement j'espère.
Une détenue: *On est des analphabètes du terrain de jeu de la société.*
SIBONY: *La liberté est aussi une expérience intérieure; sans faculté de communiquer, il n'y a pas d'intimité. Etre illettré, c'est être enfermé hors de l'écriture.*
Une détenue qui prend goût à lire et à écrire: *Comment ça s'écrit, "décision"?*
SIBONY: *La lettre, c'est la voie d'accès à l'être.*
Mais ce qu'on ne peut reproduire ici, c'est le silence entre les mots de la détenue qui voudrait pouvoir écrire à son enfant.

Et chez nous...
Alphabétisation et formation de base en prison: l'ADEPPI et quelques autres...

En 1990, Année internationale de l'alphabétisation, l'ADEPPI (Atelier d'Education Permanente pour Personnes Incarcérées) a bénéficié d'un subside UNESCO pour mener une enquête dans 6 prisons francophones de Belgique sur le niveau scolaire des détenus. Il en ressortait que 60% des détenus avaient au maximum un certificat d'école primaire (la moitié de ceux-ci n'ayant pas de diplôme du tout); 12% étaient analphabètes, 15% maniaient l'écrit à un niveau de "survie".
En conclusion de ce rapport, l'ADEPPI notait : "Des retombées sont attendues. Nous pourrions les résumer en un seul souhait: que l'éducation permanente en prison ne soit plus perçue comme l'aimable manifestation du bon coeur de quelques-uns, mais comme l'impérieuse nécessité d'une société civilisée et consciente de ses intérêts." (édito du n°15 du Bulletin de l'Adeppi).

Qu'en est-il maintenant?
Malgré l'ampleur des besoins, les formations de base accessibles en prison restent très limitées. Elles sont principalement organisées par des associations: l'ADEPPI, qui intervient dans plusieurs prisons de Bruxelles et de Wallonie, et une poignée d'autres associations qui interviennent plus localement, telles que le Service d'Aide sociale aux Justiciables de Liège (prisons d'hommes et de femmes de Lantin), Aide et Reclassement (prisons de Huy et Marneffe), Lire et Ecrire Charleroi-Funoc (prison de Jamioulx), ainsi que l'EAP Beauplateau (prison de St-Hubert) et l'école de devoirs de Dinant (prison de Dinant).
Depuis peu, certaines écoles de Promotion sociale organisent également des modules d'alphabétisation ou de remise à niveau: l'IPEPS dans les prisons de Verviers, Huy et Marneffe, et l'école de Promotion sociale de Vie féminine à la prison de Mons (en collaboration avec l'ADEPPI) -les écoles de Promotion sociale interviennent toutefois plus fréquemment pour des modules nécessitant déjà des prérequis.

En tout état de cause, les moyens dont disposent les associations pour assurer ces formations initiales dans les prisons restent très réduits.
A titre d'exemple l'ADEPPI, qui existe depuis 1981, est reconnue comme association d'Education permanente dans le cadre du décret de 1976 et agréée par l'Administration pénitentiaire pour donner des cours et organiser des activités culturelles en prison.
En 1996, l'ADEPPI qui assure des formations de base pour plus de 200 détenus fonctionnait avec l'équivalent de 16 travailleurs temps plein, dont 12 TCT. Outre le financement de la Communauté française, l'ADEPPI est subsidié par la Région wallonne, la COCOF et l'ORBEM (via les TCT). L'association est aussi soutenue par divers autres organismes: Vivre ensemble, la Loterie nationale, l'UNESCO, la Fondation Bervelt, etc. Hors le salaire des travailleurs, son budget est d'environ 2 millions.

Pour plus d'informations:
ADEPPI
Rue P. Matthys 25
1190 Bruxelles
Tél: 02/346 23 74

La plupart des associations intervenant pour la formation et l'éducation permanente en prison sont regroupées en une fédération:
la FAFEP
Rue Rioul 22
4500 Huy
Tél: 085/21 45 83

En février 93, un dossier du Journal de l'alpha (n°77) était consacré à l'alphabétisation en prison. Des exemplaires sont encore disponibles à Lire et Ecrire Bruxelles (02/534 38 78).

Temps de peine, temps d'apprendre

La seconde vidéo *Temps de peine, temps d'apprendre* a été coproduite en 96 par l'Administration pénitentiaire. Sa diffusion est également restreinte pour raison de confidentialité.
On y voit les formateurs et les détenus dans les situations d'entretien décrites plus haut et en action d'apprentissage, principalement autour de la méthode *En un mot* dont on vous a déjà parlé dans ces colonnes.
Pour rappel, cette méthode utilise comme support des courts métrages accompagnés de livrets qui en donnent le *script*, chaque série de petits films illustrant une série de mots appartenant à un domaine précis (les mots de l'argent, les mots de la musique, etc.). On peut couper le son et inventer les dialogues, lire les histoires et imaginer les films, couper la fin et en inventer une ou la regarder et en trouver une autre. Analyser la grammaire, le vocabulaire, les images ou le montage.
C'est une méthode qui a ses convaincus, précisément pour ses multiples usages possibles, avec des groupes où les niveaux peuvent être très différents, mais bien des formateurs font la fine bouche: n'est-ce pas trop sophistiqué pour les apprenants?

Ce qui m'a plu, c'est de voir ces apprenants qui n'ont pas l'habitude de faire dans la dentelle démonter comment une phrase pouvait susciter une image et comment une image pouvait dire bien plus que ce qu'il semblait.
Il faut dire que c'était un des objectifs de l'utilisation de cette méthode de mettre des gens qui mangent de la télé à longueur de temps en situation de comprendre et d'analyser des images. Et qu'il paraît essentiel aux formateurs en prison de privilégier le travail sur les codes, les représentations mentales.

Une autre méthode fréquemment utilisée est *Lettris*[3] (une méthode pour comprendre, lire, écrire, parler), dont le secteur enseignement de l'Administration pénitentiaire a d'ailleurs été un des commanditaires.
Celle-ci comporte des éléments de bilan et d'autoévaluation, des trajets individualisés avec la possibilité de travailler en groupe, des moyens de passage entre écrit/lecture/oral et un module *initiation* permettant de travailler en dessous du niveau de la phrase.

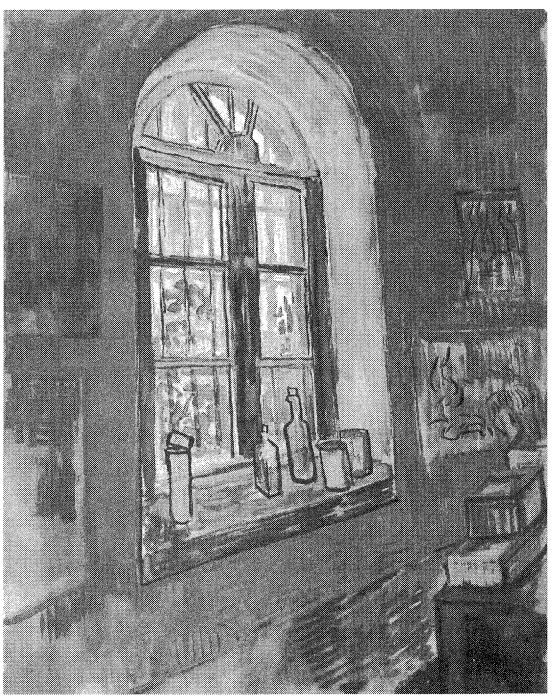
Sans doute n'est-il pas primordial que notre Ministère de la Justice se fasse tailler à mesure une méthode pour la formation de base dans nos prisons. Mais il faut tout mettre en oeuvre pour que les détenus qui y séjournent puissent très vite utiliser celles qui sont déjà expérimentées ailleurs.

Catherine Bastyns
Lire et Ecrire Communautaire

[1] *A Bruxelles néanmoins, un projet est en gestation entre l'ADEPPI et des associations du réseau. D'ici quelque temps, nous serons en mesure de vous le présenter plus amplement.*

[2] *Il est cependant possible d'en disposer comme support d'animation (s'adresser à Catherine BASTYNS, Lire et Ecrire Communautaire, 02/502.72.01).*

[3] *Editée par Nathan.*



Un projet-pilote de lecturisation dans 7 prisons de la Communauté française

La revue "Lectures" consacrait l'été dernier son dossier au développement d'un projet-pilote visant à favoriser la lecture en milieu pénitentiaire (1).
Ce projet, annoncé en mai 96 par Charles PICQUÉ, Ministre de la Culture et de l'Education permanente, est opérationnel depuis juillet de la même année pour une période de 2 ans.

Le projet s'appuie sur un partenariat entre l'Administration des établissements pénitentiaires et la Direction des Lettres et du Livre. Dans sa phase expérimentale, il concerne 7 établissements pénitentiaires de la Communauté française qui étaient candidats à l'expérience: les prisons de Forest (section des femmes de Berkendael), Huy, Mons, Lantin, Saint-Hubert, Marneffe et Namur -soit la moitié des prisons francophones.

La contribution de la Direction des Lettres et du Livre consiste, notamment, à enrichir les collections des bibliothèques pénitentiaires et à organiser des prêts via l'intégration au réseau de lecture publique, à introduire dans les établissements pénitentiaires des animations autour du livre (lecture vivante, etc.), et à former le personnel affecté à la gestion des bibliothèques pénitentiaires.
De son côté, l'Administration pénitentiaire s'est engagée à donner les autorisations nécessaires au développement de ces actions et à favoriser les activités de lecture, par exemple en mettant en valeur les bibliothèques, en facilitant le prêt des ouvrages et en introduisant progressivement le libre accès aux livres, soit en salle de lecture, soit en proposant les livres en cellule. Dans bien des cas, en effet, les détenus ne peuvent actuellement choisir leurs lectures que sur base d'une liste d'ouvrages -or tout lecteur sait combien la première manipulation du livre (format, édition, lecture de quelques phrases, quatrième de couverture, etc.) est déterminante dans son choix ou son rejet.

René GIGNEZ et Christian L'HOEST, les initiateurs du projet, indiquent en conclusion du dossier que l'émergence d'une conjoncture favorable à la lecture dépend essentiellement de la qualité des interactions entre individus au sein de la population carcérale.
A côté du rôle incitateur de certains détenus sur leurs pairs, la coopération entre les agents culturels et le personnel de surveillance est déterminante pour la réussite du projet.

Pour les auteurs, il est exclu de croire qu'on puisse "importer" dans la prison des formes de gestion de l'espace culturel en vigueur dans le monde extérieur. Les inventer est un des défis du projet.

(1) GIGNEZ René, L'HOEST Christian, Un projet-pilote de lecturisation en milieu pénitentiaire, ***Lectures****, périodique du Centre de Lecture publique de la Communauté française, n°91, juillet-août 96, pp. 17-28.*

L'illettrisme dans l'entreprise

L'entreprise est sans doute un des domaines où l'illettrisme est le plus mal connu et où il est le plus complexe de mettre sur pied des actions de formation. Beaucoup de difficultés ont été soulevées au cours de l'Université d'été. A côté d'interpellations qui mettaient souvent les entreprises au banc des accusés -les actions sont trop rares, trop superficielles, elles touchent trop peu de personnes, elles ont pour but de valoriser l'entreprise...-, une réflexion s'est engagée essentiellement autour d'un thème: comment intervenir plus et mieux sur ce terrain?

Alain BLAYO, consultant à l'Institut Méditerranéen du Littoral, animait le premier jour un atelier intitulé *Comment aborder l'illettrisme dans l'entreprise?* A partir de cette question, une série d'obstacles ont été mis à jour par des participants dont certains intervenaient en entreprise, d'autres souhaitaient ou auraient souhaité le faire:

- Dans beaucoup d'entreprises, et particulièrement dans les PME, l'illettrisme est mal connu par les dirigeants, quand il n'est pas nié par souci de l'image de marque ou pour éviter d'avoir à y faire face.
- Dans le monde du travail, peut-être plus qu'ailleurs, les illettrés cachent leur situation, ont recours à des *stratégies de contournement* qu'on semble encore mal connaître.
- Les entrepreneurs se tournent plus volontiers vers des formations courtes ou des *séminaires...*
- Ils sont aussi plus attirés par des formations *qualifiantes* dont les résultats leur paraissent plus facilement perceptibles sur les postes de travail. C'est particulièrement vrai pour ce qu'on appelle, parfois, en France les BNQ, les *Bas Niveaux de Qualification*, étiquette à mettre entre guillemets et qu'on colle trop automatiquement au monde ouvrier et aux illettrés.
- Paradoxalement, les budgets consacrés aux formations pour les BNQ sont beaucoup moins importants que ceux alloués au HNQ, label qui, s'il existait, engloberait sans doute essentiellement le personnel d'encadrement.
- Quand on met sur pied des formations en entreprise, on se heurte à des forces de résistance importantes, notamment de la part du personnel de maîtrise qui se voit menacé dans sa suprématie.

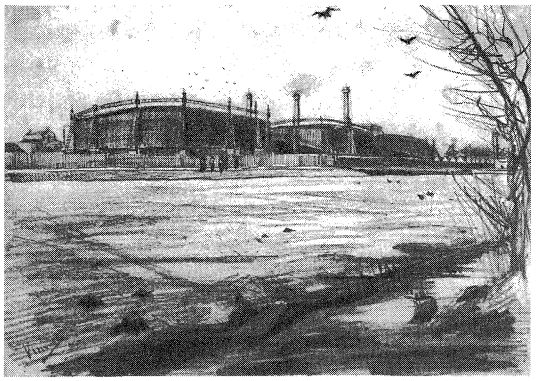
Il semble que l'entreprise soit encore un univers très hiérarchisé et qu'en y développant des formations, on touche à des rapports de pouvoir fondés notamment sur des connaissances, des compétences techniques ou des capacités de communication ou, à tout le moins, des facilités d'expression.

Au cours de l'atelier, beaucoup d'obstacles ont été soulevés, quelques pistes ont été ébauchées en vue de trouver des solutions:

- intégrer le travail sur l'écrit à des formations qualifiantes;
- mettre sur pied des formations qui associent les différentes catégories de personnel;
- montrer aux entrepreneurs les avantages économiques qu'ils peuvent retirer d'une formation;
- ne pas utiliser le terme *illettrisme*.

Ne pas utiliser le terme *illettrisme*... L'illettrisme ferait-il encore l'objet d'un tel tabou?

Le soir même, lors d'une table ronde, Marie-Christine COLLIN, du Centre de Ressources Illettrisme de Nancy, devait apporter des éléments de réponse.
Le CRI de Nancy a mené une expérience en Meurthe et Moselle et dans le Département des Vosges.
L'idée était de créer un partenariat entre les sections syndicales d'entreprise et les services travaillant dans le domaine de la lutte contre l'exclusion. On a constaté que les entrepreneurs n'étaient pas seuls à nier l'illettrisme. Il en était de même pour les sections syndicales qui, dans un premier temps, affirmait que le problème n'existait pas dans leur entreprise.



Il a fallu impulser un long travail de réflexion pour modifier les représentations des uns et des autres.

Un peu plus tard dans la soirée, Marc BONNET, Directeur adjoint de l'ISEO (Institut de Socio-économie des Entreprises et des Organisations) abordait la problématique de l'illettrisme avec des arguments économiques.
Pour lui, une mauvaise approche du problème peut coûter cher à l'entreprise. Il y a les coûts facilement perceptibles (rebuts, défauts de qualité, ...) et d'autres moins visibles, liés notamment à des glissements de fonction dans l'encadrement.
Il souligne la nécessité d'introduire des formations qui intègrent l'ensemble du personnel. Il s'agit de faire évoluer l'organisation du travail des opérateurs mais aussi des employés et du personnel d'encadrement.

Un autre intervenant, Hugues LENOIR -si je me souviens bien- soulignait la nécessité de concevoir autrement l'organisation du travail: *"On parle de modes de production tayloriens. Peut-être qu'on pourrait ne plus faire de formation (...) si les entreprises devenaient des lieux à organisation qualifiante, des entreprises apprenantes. Tout reste à faire de ce côté-là!"*.

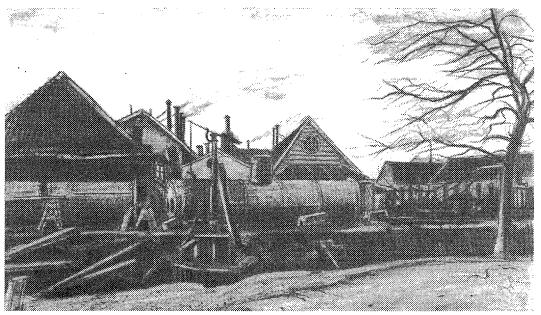
Tout reste à faire? Les entreprises sont-elles tellement déqualifiantes? Le taylorisme n'est-il pas à l'agonie comme on l'entend souvent?

Pour avoir travaillé comme ouvrier dans quelques entreprises en Belgique et participé à des formations en entreprise et en alternance en France, j'ai tendance à penser qu'effectivement le taylorisme a de beaux restes et, qu'en abordant l'illettrisme dans l'entreprise, on se heurte au principe, encore bien enraciné, de la division verticale du travail.

On remet aussi en question la Communication, la vraie. Par cette communication qui se cuisine à toutes les sauces et qui se vend en cours, séminaires, stratégies, en kits boîtes ou sachets cuiseurs.
Des opérateurs qui participaient à une formation en France me disaient que ce qui changeait pour eux, ce n'était pas tant le rapport à l'outil -ils souhaitaient un enrichissement des tâches qui ne suivait pas- mais le rapport à l'autre.
Les rapports humains? Certains ont reproché à l'Université d'été d'avoir parfois oublié l'individu, la personne.

Dans le monde du travail, le terme *humain*, à moins d'être accordé au mot *ressources* paraît parfois un peu préhistorique à côté d'autres, plus modernes, *compétitivité*, *profitabilité*, *flexibilité*... et de ce sinistre néologisme qui gagne du terrain dans les esprits, *inemployabilité*.

Eric MENTEN



Mallette du formateur: outils pédagogiques et documents de réflexion

Le GPLI, organisateur de l'Université d'été, a saisi l'occasion que lui offrait cette semaine de travail intensif sur l'illettrisme, pour présenter aux participants la première mouture d'un outil recensant les supports pédagogiques disponibles pour le formateur, et plus particulièrement le formateur débutant.

Créé en 1984, le GPLI, Mission interministérielle, s'est donné deux objectifs prioritaires. Tout d'abord, prévenir les éventuels problèmes de l'enfant en favorisant son développement dès la petite enfance et en recherchant, tout au long de sa scolarité, les complémentarités éducatives nécessaires à une meilleure réussite. L'autre objectif est de remettre en route et d'accompagner les jeunes et les adultes qui rencontrent des difficultés par rapport aux savoirs de base.

Pourquoi une mallette pour les formateurs?

Pour atteindre ses objectifs, le GPLI, en collaboration avec bon nombre de partenaires, a suivi quatre directions de travail:

- mieux connaître les situations d'illettrisme, afin d'être en mesure d'adapter les actions à leur diversité;
- proposer des réponses en termes de formation et d'accompagnement social et culturel des publics en difficulté;
- apporter des conseils et des appuis aux acteurs engagés dans la lutte contre l'illettrisme;
- faire connaître le poids de l'illettrisme dans une société en constante évolution.

C'est au troisième de ces points que se rapporte la réalisation de la mallette du formateur.

Comment la mallette a-t-elle été élaborée?

La sélection d'ouvrages de réflexion et d'outils pédagogiques a été réalisée par un groupe de travail associant plusieurs centres Ressources Illettrisme coordonné par l'Espace documentaire Illettrisme du GPLI.

Dans un premier temps, une enquête a été menée pour répertorier les documents les plus utilisés par les formateurs. Ensuite, le groupe du GPLI a restitué les informations en essayant de travailler sur les usages (quel est le public visé?, quelles utilisations ont-elles été faites de ces outils?...). Le travail a donc comporté deux niveaux: comptabiliser les outils et mener une réflexion à leur sujet.

Description de la mallette

La mallette se présente, dans un premier tome, sous forme d'une liste thématique de documents.

Onze thèmes ont été retenus:

- Connaissance des publics
- Contenu, démarche, projet pédagogique
- Positionnement-évaluation
- Apprendre à apprendre
- Communication orale
- Activités graphiques, apprentissage de l'écriture
- Lecture
- Communication écrite
- Mathématiques
- Vie quotidienne et professionnelle
- Repérage espace-temps

Les supports pédagogiques sont distingués selon leur type: supports papier (les plus nombreux), vidéos, logiciels et jeux. Pour les supports papier, une distinction est en outre faite entre les méthodes et démarches utilisables immédiatement et celles à s'approprier.

Dans un second tome, un certain nombre de documents répertoriés dans le premier est analysé. Ces fiches reprennent à la fois les références bibliographiques, les objectifs visés, un résumé du contenu mais aussi des indications d'usage (deux fiches types *sont présentées p. 38 et 39*). C'est ce dernier point qui constitue l'originalité de la mallette: la

mise en évidence des différentes utilisations que le formateur peut en faire dans sa pratique quotidienne.

Suite aux réactions des formateurs (dont les participants à l'atelier lors de l'Université d'été), la mallette a été retravaillée et est actuellement disponible sous sa forme définitive.

Isabelle ALBASINI
La FUNOC

Pour de plus amples informations:
Catherine BOUVET
GPLI
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité
9-11 rue Georges Pitard
75740 Paris Cedex 15
Tél: 00-33-1-53687801

Egalement en consultation au :
Centre de documentation du Collectif Alpha (tél: 02/538 36 57).

Titre: A nous de jouer!:

un jeu super-actif sur l'entrée dans la vie active et la connaissance des droits

Domaine: Communication orale

Auteur: Mouvement ATD Quart-Monde

Descriptif: 1 plateau de jeu + 588 questions

Date: 1993

Edition-Diffusion:
Editions Quart-Monde
15 rue Maître Albert
75005 Paris
Tél: 00-33-1-46334977

Rubrique: Autres supports pédagogiques

Type de document: Jeu pédagogique

Accessibilité: immédiate

Prix indicatif: 325FF

****

****

Objectifs:
- Mettre en valeur et favoriser l'expression des savoirs des joueurs
- Inciter au dialogue et au partage mutuel des savoirs
- Favoriser la création de nouvelles questions qui supposent une recherche

Contenu:
Jeu en forme de *Trivial Pursuit* proposant 588 questions (dont 200 à créer) réparties dans les rubriques: *Droit*, *Vie quotidienne*, *Formations-métiers*, *Juniors*.

Usages:
Ce jeu suscite la convivialité au sein d'équipes ou lorsqu'il y a l'intervention du joker (joueur ayant fini qui aide les autres joueurs à leur demande). Il provoque une ouverture sur des questions plus sociales ou personnelles qui permettent d'argumenter et de confronter ses opinions à celles d'autres joueurs.

Titre: Ecrire et devenir créateur:

Pratique d'écriture en formation d'adultes

Domaine: Communication écrite

Auteur: Karyne WATTIAUX

Descriptif: non paginé, bibliographie

Date: 1992

Edition-Diffusion:
Collectif Alpha
12 rue de Rome
1060 Bruxelles
Tél: 02/538 36 57

Thème: Atelier d'écriture

Rubrique: Outils, méthodes et démarches utilisables immédiatement

Type de document: Outil formateur

Accessibilité: immédiate: fichier d'exercices dans le quel le formateur peut puiser selon ses besoins

Coût indicatif: 450FB

****

Objectifs:
- Adapter la démarche des ateliers d'écriture à un public adulte peu ou pas alphabétisé
- Donner à tous le goût d'écrire

Contenu:
Dans une introduction bien construite l'auteur explique sa démarche et les choix idéologiques qui la sous-tendent.
Les ateliers d'écriture à réaliser sont présentés en fonction du niveau du public auquel ils s'adressent:
- pour non lecteurs et non écrivants
- pour lecteurs et écrivants "moyens"
- pour lecteurs et écrivants "forts"

Pour chaque atelier sont examinés:
- la présentation du groupe
- des remarques méthodologiques
- le contexte et la durée de l'atelier
- les objectifs à viser et les supports à utiliser.

****

Usages:
Il s'agit d'un support permettant le montage d'ateliers d'écriture pour écrivants débutants ou plus débrouillés, et plus simplement d'activités ludiques autour de la production d'écrits.
C'est un outil à destination de tous les formateurs:
- les nouveaux découvrent une démarche minutieusement exposée qu'ils peuvent s'approprier relativement vite;
- les formateurs ayant déjà de l'expérience y trouvent une aide à la réflexion et peut-être de nouvelles idées.

A noter:
En prolongement de cet ouvrage, il convient de citer la riche mallette réalisée par Michaël GLÜCK qui s'intitule *Ecritures, modes d'emploi*, dont la diffusion est assurée par le CAFOC de Montpellier. Cette mallette propose un vaste panorama d'activités (guide pédagogique, très nombreuses fiches d'activités) ainsi que des supports pour les réaliser (plumes et feuilles de papier, plusieurs jeux de lettres en plastique de graphies et de couleurs différentes avec leur support en bois).