

CE QUI EMPÊCHE D'APPRENDRE

Périodique trimestriel 2^e trimestre 2021 numéro 221



Journal de l'alpha



CE QUI EMPÊCHE D'APPRENDRE

Eclairage aux multiples facettes

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

5

Une démarche pédagogique qui redonne du pouvoir d'agir face aux difficultés

Entretien avec Martin Couwenbergh,
formateur en FLE à l'Institut
Kurde de Bruxelles

Propos recueillis et mis en
forme par Aurélie Leroy, chargée
d'analyses et d'études, Lire et
Écrire Communauté française

9

Qu'est-ce qui empêche d'apprendre à lire ?

Aurélie Audemar, chargée
d'appui pédagogique, Lire et
Écrire Communauté française

20

Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficultés et dys-colies

Laurent Carle, psychologue
scolaire français

30

Le relai social: un espace- temps pour prendre en compte les difficultés des apprenants

Aurélie Leroy, chargée d'analyses
et d'études, Lire et Écrire Communauté
française

Entretien avec les agents d'accueil
de Lire et Écrire Bruxelles

43

Au cœur d'un confinement, l'accompagnement social des personnes analphabètes

Rencontre avec les agents d'accueil
et de guidance de Lire et Écrire
Luxembourg.

Justine Duchesne, chargée d'analyses
et d'études et Sébastien Van Neck,
chargé de projets Education
Permanente, Lire et Écrire Wallonie

[www.lire-et-ecrire.be/
accompagnement](http://www.lire-et-ecrire.be/accompagnement)

Toute ressemblance avec des personnes existantes ou ayant existé est fortuite et involontaire...

Cécilia Locmant, responsable
de campagne et communication,
Lire et Écrire Communauté française

53

Handicapé, le mot qui blesse et enferme, à moins qu'il ne donne un coup de pied au cul!

Interview de Yves, Parfaite et Séra de l'association « L'illettrisme Osons en Parler ».

Propos recueillis par Pascale Lassablière, créatrice et animatrice d'ateliers d'écriture, Ateliers Mots'Art

64

Quelle place et quel accompagnement dans les groupes d'alphabétisation pour les personnes en situation de handicap?

Anne-Catherine Margot, coordinatrice administrative et financière, Lire et Écrire Wallonie

75

Le stress et les peurs comme obstacles aux apprentissages chez les adultes en formation

Dina Sensi, formatrice de formateur, DisCRI asbl

84

Les dissonances cognitives comme obstacles aux apprentissages chez les adultes en formation

Dina Sensi, formatrice de formateur, DisCRI asbl

96

Quelques réflexions et pistes d'action sur les obstacles aux apprentissages. Echos de deux formatrices bénévoles

Marleen Deporteer et Thérèse Suys, formatrices en alpha au CIEP Hainaut centre

108

Sélection bibliographique

Edouardo Carnevale

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire, Collectif Alpha

115

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl

12 rue Charles VI 1210 Bruxelles T.02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Aurélie Leroy

Comité de rédaction Aurélie Audemar, Justine Duchesne, Daniel Flinker, Sylvie-Anne Goffinet

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns, Frédérique Lemaitre, Cécilia Locmant, Véronique Marissal, Christian Pirlet

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2021/10901/02



Prochain numéro
L'alpha pop
Un chantier permanent

Édito

Sylvie Pinchart directrice

Lire et Écrire Communauté française

“Toutes et tous capables d’apprentissage” est une conviction forte de nombreuses associations d’alphabétisation comme de Lire et Écrire. C’est une phrase à multiples usages et destinataires.... Elle sonne comme un pied de nez à celles et ceux qui pensent qu’enseigner ou former c’est faire le tri entre les « excellents », les « ça va », les « peut mieux faire » et les « il n’y a rien à faire »... C’est un slogan, une phrase d’appel aux personnes en situation d’illettrisme ou d’analphabétisme : ici, en alphabétisation, vous avez une place pour vous poser, apprendre, progresser...

En tant qu’opérateur de formation, elle témoigne de notre choix pédagogique – celui de l’alphabétisation populaire qui articule processus d’apprentissage des langages fondamentaux et processus d’émancipation individuelle et collective. En tant que travailleur-euse salarié-e ou volontaire, elle énonce une valeur fondamentale partagée. Dans l’action quotidienne, cette phrase nous rappelle notre part du contrat pédagogique : s’engager à tout mettre en œuvre pour permettre effectivement à chaque apprenant-e de maîtriser les langages fondamentaux et savoirs de base.

Fixer un cadre général d’action, expliciter ses choix pédagogiques, se doter de ressources méthodologiques et didactiques, proposer un accompagnement psychosocial, se former régulièrement... sont autant de ressources construites progressivement par le secteur associatif de l’alpha en réponse aux difficultés spécifiques rencontrées par les adultes dans les apprentissages de base. En alphabétisation encore plus que dans d’autres pratiques de formation d’adultes, les « difficultés d’apprentissage » sont au cœur du métier. Il s’agit de restaurer un espace où les difficultés (scolaires) d’apprentissage (scolaire) à l’origine de l’illettrisme, deviennent des leviers d’apprentissage.

Mais que se passe-t-il quand « malgré tout, ça coince » ? Quand les apprentissages stagnent ? Ce *Journal de l'alpha* n'ambitionne pas de répertorier l'ensemble des difficultés et ressources. Il vous propose de partager les réflexions actuelles de plusieurs acteurs sur cette question inhérente à l'alphabétisation. Différents angles d'approche nous invitent à poser le regard en amont ou au-delà de la formation et de l'alpha au sens strict.

Les contextes de vie des apprenant-e-s peuvent peser lourd sur les apprentissages... Même s'ils peuvent être moteurs d'apprentissage, il y a cependant un minimum de sécurité et de confiance d'existence à rencontrer. Entre les temps courts, obsédants de l'urgence sociale et ceux de la formation, les distances sont parfois énormes. De Bruxelles à la province de Luxembourg, plusieurs contributions témoignent du travail important d'accompagnement et de relai psychosocial, en appui et complément des temps collectifs de formation. Ce collectif, si central en alphabétisation, nous en prenons encore plus la mesure de son absence en cette période inédite de confinement...

Une tendance très actuelle, renforcée par les neurosciences¹, est celle de l'approche « psycho médicosociale » et la prolifération des « dys » ... Laurent Carle développe une critique sévère de la généralisation des dispositifs individuels spécialisés en réponse aux difficultés d'apprentissage, en lieu et place d'une réflexion et action pédagogique collective. Eduardo Carnavale donne des pistes de lecture pour poursuivre la réflexion critique et aiguïser nos capacités à mobiliser des ressources adéquates dans cette surenchère de modèles concurrentiels.

Il y aurait donc à soigner l'individu en mal d'apprentissage... mais aussi et surtout à soigner nos dispositifs d'apprentissage... En prenant connaissance de la contribution d'Aurélie Audemar sur la lecture, nous ne pouvons que nous étonner d'être au final si nombreux à éviter l'illettrisme ! A partir de son terrain d'action en Français langue étrangère, Dina Sensi nous invite aussi à mieux connaître la langue et les langues, à en développer une compréhension interculturelle.

1 Voir à ce propos : *Journal de l'alpha* n°105, Comment on apprend ? En quoi les recherches sur les apprentissages peuvent nous être utiles, 2^{ème} trimestre 2017 (lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja205_p75_stercq.pdf).

Plusieurs contributions interrogent les liens entre difficultés d'apprentissage, analphabétisme et handicap. Seuls 5% des apprenants à Lire et Écrire ont un handicap reconnu statutairement, ce qui ne signifie pas que ce handicap serait lié à une (in)capacité ou une limitation cognitive. Pourtant la question du handicap revient régulièrement dans la réflexion sur les difficultés d'apprentissage, soit pour réfuter l'assimilation handicap – analphabétisme, vécu comme une stigmatisation, soit pour éluder la question pédagogique et plus largement celle de la relégation scolaire et des inégalités. En questionnant la place des personnes en situation de handicap en alphabétisation, Anne Catherine Margot ouvre, pour l'alpha, de nouvelles perspectives d'action construites par et avec les acteur·rice·s du handicap. Elle met en évidence une vision partagée par de nombreux acteur·rice·s mais aussi par les contributeur·rice·s à ce *Journal de l'alpha*: plus une société est inclusive pour les personnes en situation de vulnérabilité (quel qu'en soit l'origine ou la cause), plus elle est moteur de développement pour tous.

Ce numéro est aussi l'occasion de vous faire découvrir la toute nouvelle maquette du *Journal de l'alpha* réalisée par notre graphiste Polly Butowsky... En vous souhaitant une agréable (re)découverte et une excellente lecture!





A partir des besoins exprimés par leur public, Agnès et Martin, formateurs à l'Institut Kurde de Bruxelles, proposent une démarche pédagogique mêlant apprentissage du français, pratique artistique et action sociale. Cette démarche a pour but de redonner du pouvoir d'agir aux participants pour faire face aux difficultés et de les soutenir dans leur processus d'apprentissage... Illustration avec une problématique majeure rencontrée par ce public de Saint-Josse-ten-Noode : le logement.

Une démarche pédagogique qui redonne du pouvoir d'agir face aux difficultés

Entretien avec Martin Couwenbergh
animateur socioculturel. Avec la contribution
d'Agnès Lalau formatrice. Institut Kurde de Bruxelles
Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy
Lire et Écrire Communauté Française

Pouvez-vous me présenter en quelques mots
votre association et vos missions ?

L'Institut Kurde de Bruxelles est une association laïque à but socioculturel, fondée à la fin des années 70 par des personnes d'origine kurde, militant pour leurs droits fondamentaux en Belgique et dans leur pays d'origine. En 2020, cet héritage se traduit par un souci accru quant à l'accueil des minorités ainsi que par une démarche de défense

des droits humains. Nos actions visent à accompagner les Bruxellois d'origine étrangère au travers d'actions d'éducation permanente et de cohésion sociale. Nous accueillons une cinquantaine de personnes; 20 enfants au sein de l'école de devoirs et une trentaine de personnes dans les formations alpha et français langue étrangère. Il y a aussi les permanences sociojuridiques, des ateliers d'initiation à la citoyenneté et une école de devoirs. Notre équipe est constituée de personnes issues de groupes culturels et linguistiques variés (7 langues parlées), c'est un atout car cela facilite la communication avec le public tout autant que l'approche interculturelle des animations.

Qu'est ce qui empêche d'apprendre, selon vous? Quelles sont les difficultés rencontrées par votre public? En quoi ces difficultés impactent-elles les apprentissages ou le suivi des formations?

À l'Institut, nous accueillons des personnes de plus de 30 origines différentes. Le profil des apprenants va du statut de réfugié politique à celui de travailleur sans papiers. Ce qui est manifeste à Saint-Josse, c'est le cumul des difficultés et des inégalités qui peut se répercuter sur les conditions d'apprentissage. L'IBSA¹ nous renseigne ainsi à titre d'exemple que le revenu moyen par habitant est le moins élevé de la région, le chômage touche 44% des jeunes, le retard scolaire est préoccupant, 37% des gens bénéficient d'une intervention majorée pour les soins de santé... On remarque que le bâti tennodois est sujet à vétusté puisque les deux-tiers des logements datent d'avant 1920, qu'ils sont mis pour la plupart en location et que peu d'entre eux ont été rénovés de manière durable.

Il y a donc une multitude de facteurs, qui cumulés, peuvent constituer autant de freins à l'apprentissage. J'identifie deux registres: les difficultés qui relèvent des besoins de la personne et de son vécu,

1 INSTITUT BRUXELLOIS DE STATISTIQUES ET D'ANALYSES, Zoom sur les communes: Saint-Josse-Ten-Noode, Observatoire de la Santé et du Social à Bruxelles, 2016. ibsa.brussels/sites/default/files/publication/documents/Saint-Josse-ten-Noode_FR_2_pma.pdf?current=node/19

et le contexte social et politique dans lequel nous évoluons. En premier lieu, il y a tout ce qui touche aux besoins de base comme les difficultés liées au logement, à l'alimentation, aux soins médicaux, à la nationalité et aux titres de séjour. Lorsque ces besoins sont insatisfaits et donc sources de préoccupation importantes, c'est difficile, pour les apprenants, de se projeter dans un parcours de formation, d'apprendre la langue.

L'état de santé des personnes nous préoccupe beaucoup, cela impacte les apprentissages dans le sens où les personnes sont moins disponibles d'esprit, voire s'absentent pour convalescence. La maîtrise de la langue est pourtant un élément déterminant pour prendre en charge ses soins de santé : le vocabulaire médical est difficilement compréhensible... ce n'est pas facile de s'adresser au service compétent, de communiquer avec le personnel soignant, de comprendre la posologie des médicaments...

Les personnes qui sont réfugiées politiques sont fort accaparées par la situation de leur pays d'origine où les droits fondamentaux sont bafoués. Il y a des personnes qui me disent « *Martin, ma priorité est de me rendre à une manifestation ce matin* » et donc elles s'absentent. Par la force des choses, elles doivent s'engager.

L'accès aux droits sociaux s'accompagne souvent de démarches administratives compliquées ; quand les participants doivent s'absenter pour répondre à des sollicitations d'Actiris, du CPAS, etc., cela entrave le déroulement des animations. Pour pouvoir bien apprendre, il faut que la personne puisse être présente et participe à la vie du groupe.

On peut aussi citer l'exemple d'une travailleuse sans-papiers qui accède à un revenu suffisant, parvient à ménager du temps pour se former en langue mais qui se trouve dans une impasse quant à la régularisation de sa situation.

En second lieu, il y a ce qui relève du contexte dans lequel les personnes évoluent. Malgré que le dispositif régional de cohésion sociale² identifie l'apprentissage de la langue comme une priorité, les obstacles sont encore trop nombreux pour les personnes voulant s'inscrire dans cette démarche. Il faudrait davantage de concertation entre les différentes institutions pour que les apprenants ne se retrouvent plus dans des situations absurdes où ils doivent par exemple s'absenter pour se rendre au CPAS, cumuler deux formations redondantes de dix heures chacune pour satisfaire aux exigences d'Actiris, attendre indéfiniment pour obtenir une place à un module de citoyenneté quand c'est la dernière étape à franchir pour obtenir la nationalité... Les politiques d'activation répondent à des impératifs de réduction du chômage, elles demandent aux personnes de se conformer et de s'adapter au marché du travail, ne visent donc pas forcément l'émancipation et peuvent malheureusement télescoper le travail du dispositif de cohésion sociale.

Les permanences sociojuridiques que vous organisez au sein de votre asbl participent-elles à l'accompagnement de ces difficultés vécues par votre public?

Oui, notre but à l'Institut Kurde est d'offrir des services cohérents pour que les personnes puissent faire évoluer leur situation. Nous avons un service social qui répond aux demandes de manière individuelle. Adultes, parents ou enfants sont ainsi accueillis, écoutés et informés. Nous essayons de les aider dans leurs difficultés sociales, juridiques, administratives et professionnelles et leur donnons des pistes s'ils rencontrent des obstacles. Nous leur présentons l'école de devoirs qui offre un soutien scolaire, des activités créatives, ludiques, réflexives

2 La politique de Cohésion sociale consiste à mettre en place des initiatives en faveur des processus garantissant l'exercice de la citoyenneté active, du vivre ensemble des populations précaires sous l'impulsion de la COCOF et en partenariat avec les communes et les associations locales actives dans les quartiers fragilisés de Bruxelles. Le programmes quinquennal 2016-2020 définit des axes prioritaires dont le soutien et l'accompagnement à la scolarité, l'apprentissage et l'appropriation de la langue française en tant que citoyen actif, la citoyenneté interculturelle et le « vivre ensemble ». Un décret spécifique soutient notamment le parcours d'accueil pour primo-arrivants. Voir: ccf.brussels/diversite-et-citoyennete

ainsi qu'un soutien à la parentalité. Nous pouvons ainsi accueillir leurs enfants. L'enfant se rend compte que son parent est impliqué. Et cela facilite vraiment les choses. Par exemple, si on est au fait d'un problème de logement, cela permet de comprendre pourquoi l'enfant est fatigué et pourquoi le parent est accaparé mentalement. Le fait que les parents des enfants de l'école de devoirs suivent également le module de FLE facilite la communication puisque nous avons du temps et des espaces de discussion avec eux. C'est un chouette projet que nous avons réussi à mettre en place. Et nous nous rendons compte que les enfants dont les parents sont présents viennent plus régulièrement à l'école de devoirs et vice-versa. Nous espérons de la sorte entretenir un cercle vertueux.

Comment prenez-vous en compte ces difficultés dans le cadre de la formation ?

Que mettez-vous en œuvre pour les aider à les surmonter et faire en sorte que les personnes progressent dans leurs apprentissages ?

Nous constatons que notre public est souvent accaparé par la recherche de réponses à ses besoins de base. Donc, au début de l'année scolaire, je leur demande : qu'est-ce qui est le plus important, le plus urgent à traiter pour vous ? Pour ce faire, je travaille avec des pictogrammes qui illustrent des situations de la vie quotidienne (emploi, santé, logement, scolarité des enfants, alimentation, etc.) et qui se veulent représentatifs de thématiques d'apprentissage de la langue française. Je demande aux participants de les hiérarchiser par priorité, de me dire quels sont les sujets qui les intéressent et qui leur permettraient d'acquérir au plus vite de l'autonomie. Nous nous employons donc à identifier les besoins des personnes à l'aide de ces pictogrammes.

sexiste. Nous avons dessiné collectivement un fanzine³ que nous avons déposé, lors de la visite à la Foire du Livre, au stand de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui l'a par la suite exposé. Nous avons participé à la manifestation du 8 mars en faveur des droits des femmes en nous munissant de nos sérigraphies réalisées pour l'occasion et en distribuant le fanzine. Nous mettons en œuvre un maximum d'actions valorisantes et solidaires. Les années précédentes, nous avons ainsi abordé les questions d'écologie et de sans-papiérisme.



Votre démarche pédagogique nécessite-t-elle une posture particulière en tant que formateur ?

Par rapport à la posture du formateur, c'est évidemment moins confortable dans le sens où l'on ne peut pas s'appuyer sur un seul livre-méthode et lancer l'animation... C'est davantage un travail de composition ancré dans les réalités concrètes des participants, quelque chose de pratique, moins emprunté et qui se veut adapté à leurs besoins d'adultes. Il faut se demander quels sont les besoins des personnes, chercher des documents authentiques sur base desquels travailler, tenir compte des ressources que chacun a déjà développées.

3 Voir l'article sur le blog: blogikb.be/eduquer-les-nouvelles-generations

Quel retour avez-vous des apprenants par rapport à cette démarche?

Beaucoup de personnes appréhendent la pédagogie active car elle va un peu à l'encontre de leurs représentations de l'apprentissage. Quelqu'un qui a vécu un parcours très académique, très scolaire va être plus vite désarçonné qu'une personne qui a eu des expériences pédagogiques plus ouvertes. Même si les personnes se montrent dubitatives au départ, si nous répondons à leurs besoins, la démarche employée va faire sens. Au final, une méthode qui était source de doutes et d'incertitudes peut se transformer au fil du temps en un vrai facteur motivationnel!

Pourriez-vous développer un de vos cycles d'animation, un exemple de votre démarche pédagogique?

L'année passée, les participantes avaient identifié le logement comme problématique majeure pour elles. L'une d'entre elles devait déménager en fin de bail, il s'agissait donc d'une situation concrète.

Agnès a pris contact avec l'association locale *FABRIK*⁴ qui travaille sur les questions de logement et d'aménagement urbain. Elle s'est ensuite procurée la bande dessinée « Il était une voix » auprès de l'asbl *Cultures & Santé*⁵. Cet outil pédagogique présente en dessins les récits de femmes et d'hommes inscrits à un cours de français langue étrangère. Il met en lumière des situations d'inégalités sociales de santé vécues en matière de logement⁶. Agnès a également compilé

4 *FABRIK* est une association d'échange et de création qui se consacre à l'étude et l'action sur le territoire habité de Saint-Josse à travers des dynamiques participatives, environnementales et expérimentales. Elle est active dans la rénovation urbaine et le soutien à la participation des habitants à la revitalisation de leur quartier. Voir: www.fabrikfabrik.be/fr/association

5 *Cultures & Santé* est une association de promotion de la santé, d'éducation permanente et de cohésion sociale, située à Bruxelles et active sur la Fédération Wallonie-Bruxelles. Voir: www.cultures-sante.be

6 Trois autres thématiques sont également abordées au travers de l'outil: l'emploi, l'école et les soins de santé. Un fichier d'exploitation pédagogique accompagne la bande dessinée et permet de mener des animations concrètes de groupe autour de la question des inégalités sociales et de leurs impacts sur la santé. Il est destiné aux acteurs de terrain (médecins, éducateurs, animateurs...), aux étudiants ou à tout groupe de citoyens. Certaines animations

des documents visuels qui nous renseignent sur les responsabilités des propriétaires et locataires.

De mon côté, j'ai rassemblé et créé des supports d'apprentissage variés relatifs au logement (jeu de société, affiches, fiches FLE issues de méthodes, compréhension à l'audition, etc.). Les participants à la formation ont recherché, photographié et imprimé des documents authentiques (affiches orange dans la rue, captures d'écran de petites annonces, etc.) qui correspondaient à leurs besoins de logement.



Durant plusieurs semaines, nous avons réalisé sur cette base des exercices pratiques pour mieux maîtriser la thématique. Par exemple : répondre à une annonce, dessiner et annoter le plan de notre appartement... Nous avons utilisé des jeux de rôles pour simuler des appels téléphoniques (recherche de logement, prise d'informations, etc.). A partir du thème du logement, nous avons abordé de multiples points « langue » tels que le vocabulaire de la maison, les mots interrogatifs, les chiffres et quantités, la notion de temps, les localisateurs, les déplacements, la forme négative...

peuvent être menées auprès d'un public maîtrisant plus difficilement le français, voire la langue écrite. Voir : www.cultures-sante.be/nos-outils/outils-education-permanente/item/398-il-etait-une-voix.html

Avec Agnès, nous avons également débattu du logement sous un angle plus large.

Le groupe a ainsi pris connaissance de ses droits en la matière pour se rendre compte qu'il s'agit, à Bruxelles, d'une problématique de société et non juste une question d'embuches individuelles.

Pour clôturer le cycle d'animation, nous avons rendu visite à l'association *FABRIK* pour une animation sur la question du chauffage et de l'énergie, suivie d'une séance de questions-réponses. Les participants ont apprécié cette rencontre, ils y ont puisé des conseils intéressants. Nous avons ensuite réfléchi ensemble à des solutions pour faire des économies d'énergie. Suite à cette rencontre, nous avons réalisé un article qui a été publié sur notre blog: «Apprendre à mieux utiliser son chauffage avec l'association *FABRIK*». Le cycle d'animation leur a permis aussi de mieux connaître leurs droits en tant que locataires. Nous visons, par ce cycle d'animation, à leur rendre au maximum un pouvoir d'agir sur leurs situations de vie.

En résumé, le cycle d'animation est passé par les étapes suivantes:

Questionnement du public quant à ses besoins

Relevé des prérequis «langue» / de connaissances par rapport à la thématique choisie

Mise en recherche de l'équipe et des participantes

Appropriation des contenus linguistiques sur base de documents authentiques

Exercices pratiques, jeux de rôle...

Débat sous un angle «société»

Rencontre de personnes ressources

Rédaction et publication d'un article de synthèse par les apprenantes sur le blog de l'Institut





“Test Pisa¹: la contre-performance des Belges francophones en lecture”, “Les élèves francophones sont-ils si mauvais que cela en lecture?”, “Est-ce que les jeunes n’ont plus le goût de la lecture?” Ces quelques titres et questions trouvés dans différents journaux en 2019 illustrent le désarroi général, partagé tous les trois ans dans l’espace médiatique, lors de la publication des résultats des compétences en lecture des enquêtes PISA et ce constat: de nombreux jeunes sortent de l’école sans savoir suffisamment lire pour faire face aux nombreuses situations de lecture de nos sociétés, privés de l’écrit « comme outil de compréhension, de réflexion, d’analyse, de création et d’action »². Qu’est-ce qui empêche toute une frange de la population d’apprendre à lire, que ce soit à l’école ou dans nos espaces de formation ?³

Qu’est-ce qui empêche d’apprendre à lire ?

Aurélie Audemar Chargée d’appui pédagogique,
Lire et Écrire Communauté française

- 1 Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, études menées par l’OCDE dans 72 pays dits développés ou émergents auprès de jeunes de 15 ans sur leurs compétences en lecture, mathématiques et sciences. Voir: www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3066/
- 2 Catherine STERCQ, L’apprentissage de la lecture, une question de pédagogie, in *Journal de l’alpha*, n°162, Février 2008, pp.5-6 – www.lire-et-ecrire.be/ja162
- 3 Si vous souhaitez en savoir plus sur ce sujet et avoir des pistes de démarches, nous vous invitons à (re)lire les deux numéros du Journal de l’alpha consacré à la question de la lecture: n°155 www.lire-et-ecrire.be/ja155 et n°162 www.lire-et-ecrire.be/ja162

En s'appuyant sur des écrits d'André Ouzoulias, Jocelyne Giasson, Evelyne Charmeux et Jacques Bernardin sur les difficultés d'apprentissages, cet article en retire quelques éléments pouvant soutenir nos pratiques de formation en alphabétisation.

Qu'est-ce que lire ?

Le débat sur les difficultés en lecture peut très vite glisser vers des sentiers battus et peu porteurs pour les pédagogues, de type : la faute aux méthodes d'apprentissage (avec le combat réducteur de la syllabique contre la globale) ou aux smartphones (après avoir fait porter le chapeau à la télévision). Or ce qui nous intéresse ici est d'aborder les obstacles à surmonter pour devenir lecteur, c'est-à-dire les contenus nécessaires à l'apprentissage de la lecture : tout ce qui ne va pas de soi et doit être appris sans quoi certains apprentis lecteurs seront mis de côté et empêchés d'apprendre.

Prenons cet exemple tiré de l'ouvrage de référence de Jocelyne Giasson, la lecture, de la théorie à la pratique⁴. Lisez cette phrase :

Il étxxt xxx foxx xxx petixx fixxx xxx s'appxxxxt Axxx.

Vous avez réussi à la lire malgré la disparition de certaines lettres remplacées par des croix ? Vous avez peut-être même deviné de quel livre celle-ci est tirée ?

Pour lire la phrase ci-dessus, vous avez dû interpréter ce que vous voyez et pour cela, raisonner, formuler des hypothèses, les vérifier. Vous avez été capables de repérer des indices graphiques, sémantiques et syntaxiques (les majuscules, le point, la longueur des mots et leur place dans la phrase, leurs lettres finales...) parce que vous avez intégré toute une série de notions : l'arbitraire du signe linguistique (il ne ressemble pas à ce qu'il veut dire), la double articulation du langage (les signes - les lettres ou phonèmes - sont signifiants par leur nombre et leur ordre). Si vous avez reconnu d'où est tirée cette phrase, vous avez fait appel à vos connaissances du monde de l'écrit : le personnage d'Alice, de l'ouvrage « Alice au pays des merveilles ». Vous pouvez le situer dans les types d'écrit comme un ouvrage de fiction, un roman. Le « Il était une

4 Voir : Joselyne GIASSON, La lecture, de la théorie à la pratique, De Boeck Education, Collection Outils pour enseigner, 2013.

fois», vous fait dire que cet extrait se trouve au début de l'œuvre et est certainement une adaptation de l'original sous forme de conte.

Si vous étiez ce que Jacques Bernardin⁵ nomme «faibles lecteurs», vous auriez tenté de décoder tous les mots de la phrase pour la comprendre, vous auriez essayé de «lire» chacun d'eux dans une lecture linéaire et en vous concentrant sur le code graphophonologique. Puis, vous auriez cherché à en comprendre les idées. Or, vous êtes d'habiles lecteurs. Vous avez cherché du sens et non du son. Pour lire, vous avez utilisé vos yeux (et non votre bouche). Vous avez construit des relations logiques, vous vous êtes centrés sur l'interprétation du fond, vous n'avez pas hésité à opérer des retours en arrière, vous avez une capacité d'auto-contrôle de votre lecture. Vous savez que lire, c'est comprendre, «*c'est un processus actif et interactif entre un lecteur, un texte et un contexte, un processus de construction de sens et de communication*»⁶ et non une activité de déchiffrement de mots.

Que travailler en formation pour que les apprenants deviennent des lecteurs efficaces, qu'ils apprennent à construire du sens?

Pour dépasser les malentendus des non-lecteurs et faibles lecteurs face à l'apprentissage, Jacques Bernardin souligne l'importance de travailler à la fois sur les raisons de lire et d'apprendre ainsi que sur l'univers de l'écrit, de la lecture.

Les raisons de lire et d'apprendre : pourquoi lire ? Pourquoi apprendre à lire ?

Apprendre à lire englobe à la fois des enjeux identitaires, culturels et cognitifs. Comment oser, avoir confiance en soi, se sentir capable de passer d'une identité de non-lecteur à celle de lecteur ?

C'est, pour les apprenants, répondre à ces questions : « que pourrai-je faire quand je saurai lire ? que faut-il que je fasse pour savoir lire ? » et ce, dans l'objectif de pouvoir se projeter comme lecteur

5 Voir : Jacques BERNARDIN, Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires, De Boeck, Collection Point sur Pédagogie 2013.

6 Jocelyne GIASSON, op.cit., p.6.

dès le début de la formation, mettre des mots sur des changements possibles dans sa vie et dépasser une vision abstraite et hors de soi de ce que pourrait bien être « lire ». C'est, pour le formateur, à la fois faire émerger, être à l'écoute des représentations et pratiques des apprenants tout en proposant des activités qui ne se réduisent pas à des tâches faciles (ne faire que du connu, ce à quoi on est habitué) mais proposer des défis à relever.

Apprendre, c'est « transformer ce que l'on sait »⁷, comme le définit Evelyne Charmeux, ce qui signifie pour le formateur de partir des « savoirs déjà là » en observant ce que les apprenants font, leurs stratégies, ce qui les accroche. Il peut ainsi mesurer la distance entre ce que l'apprenant sait et devrait savoir pour réaliser ses projets de lecteurs afin de mettre en place des situations qui vont l'aider à transformer son savoir.

L'écrit : un nouveau monde, comment oser y entrer? Comment se lancer dans l'apprentissage et dépasser ses peurs?

Apprendre à lire est un apprentissage culturel et non une simple technique : entrer dans l'écrit est entrer dans un nouveau rapport au temps, à l'espace, à la culture... Un des obstacles majeurs à lever est donc celui de croire que l'écrit serait un simple transcodage de l'oral comme le souligne André Ouzoulias⁸. A l'écrit, on ne peut demander des éclaircissements à l'auteur qui n'a, lui, pas tenu compte des connaissances et des intérêts particuliers de chaque lecteur mais s'adresse à un auditoire général, contrairement à la communication orale où on s'adresse à un interlocuteur précis. Jacques Bernardin montre donc l'importance de rendre curieux en faisant explorer une diversité de documents à lire, en offrant des expériences de découverte du monde, en développant des questionnements pour

7 Evelyne CHARMEUX, Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces?, in *Journal de l'alpha*, n°155, Novembre 2006, p.41. www.lire-et-ecrire.be/ja155

8 Voir : André OUZOULIAS, Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir?, in *Dialogue*, Hors-Série « Prendre le pouvoir sur l'écrit », Décembre 2011, pp. 17-23. www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_hors_serie_prendre_pouvoir_sur_l_ecrit

mieux comprendre, s'émouvoir, s'amuser, s'informer... La lecture vient alors comme un appui à la recherche de réponses, de centres d'intérêts présents, nouveaux ou en construction des apprenants.

Comment apprendre? Comment faire pour que les apprenants développent leur autonomie intellectuelle indispensable à l'apprentissage en général et à la lecture en particulier? Pour ce faire, les dispositifs d'apprentissage s'inscrivent dans la pédagogie du projet et sont des espaces de réflexions individuelles et collectives où les apprenants expérimentent, cherchent, comparent, classent..., sont actifs et sortent de la dépendance à la réponse du « formateur » qui serait celui qui sait. Lire, c'est apprendre à explorer les textes, à choisir les détails pertinents pour en faire des indices, à interpréter ce qu'on voit, à construire ce qu'on ne voit pas, à imaginer. Comme le développe Véronique Leclercq⁹, lire c'est tisser différentes compétences. Toutes les pistes de travail proposées par Evelyne Charmeux¹⁰ et que nous avons reprises pour certaines ci-dessous vont dans ce sens.

L'univers de l'écrit, de la lecture : quelle est la nature de l'activité de lecture? Quelle est la logique du système de l'écrit en français?

Cette enseignante-chercheuse classe en trois catégories les obstacles à franchir, compétences indispensables pour devenir lecteur. Pour chacune de ces catégories, elle décrit des indicateurs (les savoirs nécessaires à l'acquisition de la compétence), les obstacles à franchir (ce qui peut empêcher l'apprentissage de ces savoirs) et les directions du travail (des pistes pédagogiques vers leur acquisition).

Les objets à lire peuvent paraître tous semblables pour celui qui ne sait pas lire. Et le lecteur en difficulté a tendance à sacraliser l'écrit, à l'envisager comme un monument inaccessible.

La première catégorie de compétences en lecture est celle d'orientation dans l'univers du lire/écrire, c'est-à-dire savoir

9 Véronique LECLERCQ, Face à l'illettrisme, Enseigner l'écrit à des adultes, ESF éditeur, 1999.

10 Voir: Evelyne CHARMEUX, Obstacles épistémologiques de la lecture, in Enseigner le français avec Evelyne Charmeux, l'apprentissage de la lecture, s.d. www.charmeux.fr/obstacleseπισt.html

reconnaitre les types d'écrits et leurs fonctions sociales courantes. Un apprentissage essentiel consiste à inviter les apprenants à en rencontrer une grande variété (courriers, contes, modes d'emploi, romans, règlements, poèmes, sms, journaux...) mais aussi d'en identifier au sein de la même catégorie. Cette découverte nécessite de les proposer dans leur globalité, de sorte à comprendre l'idée de cohérence de texte, compétence qui sera nécessaire en écriture. Si on décontextualise ce qui forme un tout, par exemple en lisant des extraits, hors des situations qui les rendent nécessaires, c'est-à-dire sans enjeux, on empêche à la fois de développer la connaissance des différents types d'écrits mais aussi leur compréhension. Les écrits sont toujours inscrits dans des situations, des moments de vie (cadre de formation, vie professionnelle, amicale, personnelle...). Apprendre à lire est donc aussi apprendre à distinguer les différents écrits et leurs fonctions, à en repérer les caractéristiques, à les catégoriser (par exemple ce qui relève du réel et de la fiction, du formel, de l'informel...). C'est aussi dépasser l'obstacle de la crainte de l'incompréhension de l'écrit qui serait « un langage compliqué » contrairement à l'oral. Pour s'ouvrir à d'autres manières de dire tout en s'y sentant légitime, il est important que les apprenants soient invités à rencontrer différents types de discours, des variations langagières, c'est-à-dire une variété de formulations sur un même sujet selon la situation et les destinataires de l'écrit.

Le lecteur en difficulté lit de manière uniforme et identique quel que soit le support. Il ne cherche rien de précis, accroche de l'information au hasard ; sans objectif, il se perd dans les détails, ne peut distinguer le superflu de l'essentiel. Faire rencontrer une variété d'écrits permettra également de développer les compétences sémiotiques (qui correspondent à la deuxième catégorie d'obstacles à franchir), de raisonnement, de formulation et de vérification d'hypothèses, indispensables pour devenir un lecteur efficace. Le travail en groupe favorise cet apprentissage du doute, de la remise en question de ses évidences. S'ils sont mis en posture d'explorateurs des écrits, les apprenants se mettent en recherche d'indices, de différences dans les mises en page, les mots, les lettres, les accents... Ils apprennent à observer, à mettre en relation les détails, les informations perçues, avant de les interpréter et de confronter leurs hypothèses.

Une des difficultés étant également l'idée reçue selon laquelle le sens d'un texte se limite au sens des mots qui le constituent, ils apprennent aussi à aller au-delà du texte, à inférer. C'est-à-dire à comprendre ce qui n'est pas dit mais accessible par le raisonnement, par exemple dans cette phrase: «Elle fut éblouie par les phares d'une voiture traversant le carrefour.» L'objet de l'inférence est ici le temps: on comprend qu'il fait nuit sans que ce soit écrit.

Un autre obstacle qui fut courant dans l'enseignement traditionnel: le déchiffrement lettre par lettre et la lecture mot à mot. Le lecteur lent n'utilise que les zones distinctes, entrecoupées de «blanc». Or, comme Danielle De Keyzer¹¹ le décrit: pour bien lire, il faut lier les mots qui apparaissent séparés. Le lecteur doit se donner des unités de sens pour avancer dans le texte. Or, la segmentation mise en relief à l'écrit, par les espaces est celle des mots et non des unités de sens. Pour comprendre que lire est lire par groupe de mots, l'apprenant a besoin d'écrire des textes et de les relire fréquemment. Le déchiffrement lettre par lettre est inadapté à l'orthographe du français. André Ouzoulias¹² explique ainsi que comprendre le système alphabétique ne suffit pas pour devenir un lecteur efficace: le français dispose de 133 graphèmes pour représenter 37 phonèmes dont 16 voyelles. Si on cherche à déchiffrer lettre par lettre de gauche à droite, sauf dans des phrases artificielles (Léa a lavé ...), on court à l'échec. «Apprendre à lire ou apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose», énonce Linnea Ehri¹³.

Voici un exemple donné par l'Association Française pour la Lecture. Lisez-le.

En tenue de tennis, enivrés par leur victoire, les joueurs reviennent de leur résidence du pentagone d'Agen. Des agents les convient à tempérer leur joie, mais l'un d'eux convient qu'elle est justifiée. Le pharmacien de Pont-Aven laisse ses clients pour les applaudir. Les étudiants en plein examen se précipitent à la fenêtre et les acclament bruyamment.

11 Danielle DE KEYZER est la spécialiste de la Méthode Naturelle de Lecture et d'écriture (MNLE). Vous trouverez un texte de présentation de Catherine Stercq sur la MNLE dans le *Journal de l'alpha* n°162, La lecture, reparlons-en!, 2008. www.lire-et-ecrire.be/ja162

12 André OUZOULIAS, op.cit.

13 Linnea EHRI, Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose, in *Rieben*, Fayol & Perfetti, 1997.

Observez : on trouve dans ce texte 21 fois « en ». Dans la majorité des cas, « en » ne se prononce pas [an] contrairement à ce qui est couramment enseigné.

Les compétences langagières, troisième catégorie d'obstacles selon Evelyne Charmeux, devront donc aussi être développées : c'est-à-dire donner à connaître la combinatoire (le code) et les spécificités de la langue écrite en français, notamment, en se construisant des règles de fonctionnement du système français des signes graphiques, des correspondances phonies-graphies et du rôle de l'orthographe via des activités de découverte.

Tout comme Danielle De Keyser, André Ouzoulias met en évidence le lien lecture-écriture et souligne l'importance de donner une place centrale à l'écriture de textes dès que possible : c'est en écrivant que l'on apprend à lire. L'écriture va permettre à l'apprenti lecteur de devenir efficace : c'est en créant des textes à partir de ses récits, en se mettant dans la position d'émetteur, de production d'écrits que l'on va éclairer l'activité du lecteur. Il insiste sur ce fait : il n'y a pas de lecture habile sans connaissance orthographique, elle est indispensable pour accéder au sens en français. En situation de lecture courante, le lettré ne décode pratiquement jamais les mots écrits. Il les reconnaît directement grâce à ses connaissances en orthographe lexicale et syntaxique. *« La lecture et l'écriture sont deux faces d'un même acte de communication, deux compétences différentes et solidaires à acquérir comme un tout. »*¹⁴ Ce qui met en difficulté est de séparer en faisant d'abord un travail sur le code graphophonologique puis sur l'orthographe. Dans un travail d'écriture/lecture, il ne s'agit pas de laisser inventer l'orthographe mais d'outiller l'apprenant : d'étayer ses productions, de donner des outils d'autonomie.

« Texte veut dire Tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans

14 Balises pour l'alphabétisation populaire, comprendre, réfléchir et agir le monde, Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, décembre 2017, p.109. www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire

le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel; perdu dans ce tissu – cette texture – le sujet s'y défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans les sécrétions constructives de sa toile.»

Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, 1973, pp. 100-101

Glossaire¹⁵:

Phonème: un phonème est une unité sonore qui permet des distinctions sémantiques. «*Dans le mot sol, il y a trois phonèmes: [s], [ɔ], [l]. Aucun de ces sons n'est décomposable en unités plus petites. De plus ces sons sont distinctifs car ils s'opposent à d'autres sons. Par exemple, la distinction entre les mots sol et vol repose sur la différence entre les phonèmes [s] et [v]* ¹⁶»

Le concept de phonème est donc propre à la langue orale.

Graphème: on appelle «graphème» une lettre ou une suite de lettres correspondant à un phonème. Par exemple les graphèmes o, au, eau, ô, hau traduisent le phonème [o]. Les concepts de lettre et de graphème ne sont donc pas synonymes car un graphème peut comprendre plusieurs lettres. Le concept de graphème est propre à la langue écrite.

Correspondance graphophonologique, correspondance graphème-phonème, relation lettre-son: ces trois expressions renvoient toutes à la façon dont se prononce un graphème dans un mot.



15 Tiré de Jocelyne GIASSON, op.cit.

16 Suzanne G. CHARTRAND, Denis AUBIN, Raymond BLAIN, Claude SIMARD, avec la collaboration de François MAURIN, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, GRAFICOR 1999, p.9.



Rien ne peut remplacer la pédagogie en classe et à l'école. La pédagogie est plus que nécessaire, indispensable. Beaucoup la jugent inutile, voire dangereuse. Certains la confondent avec l'enseignement. Sous le lourd ombrage de ces croyances, je reprends ici, pour l'analyser et le discuter, un constat, en apparence neutre et objectif, sur l'importance et la place des réseaux d'aide spécialisés pour les élèves en difficultés instaurés dans les écoles françaises. Menacés ou en sécurité, ces réseaux d'aide fonctionnent-ils au seul bénéfice des élèves, en complément de l'action pédagogique, ou, en remédiant aux effets d'un enseignement qui ne sait pas instruire, participent-ils à la conservation de l'équilibre du système, à leur corps défendant? Cet article interroge les limites de médicalisation des difficultés scolaires, les «troubles spécifiques de l'apprentissage» et les raisons de l'échec à l'école...

Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté et «dys-colies»

Laurent Carle Psychologue scolaire

En France, les RASED¹ sont des réseaux d'aide spécialisés qui s'adressent aux élèves en difficulté², dans les cycles maternels et élémentaires. Ces réseaux sont constitués d'enseignants spécialisés, d'orthophonistes, psychologues qui ont pour mission de dispenser des aides spécifiques, complémentaires au travail des maitres. Ces aides prennent différentes formes : pédagogique, rééducative ou psychologique. Cet article se propose d'interroger de façon critique les visées et portées de ces « aides spécialisées » et de replacer urgemment la pédagogie au cœur du système éducatif.

Soin ou prévention ?

Dans une institution vieillie, paralysée par le conservatisme, la prise en charge médicalisée à quelques élèves choisis parmi les trop nombreux enfants en difficulté qui relèvent d'une aide psychopédagogique ne change ni les pratiques, ni les destinées. Avant les « prises en charge », la prévention de l'échec passe par le changement, la construction du sens et le statut de l'erreur ; autrement dit, par la réforme des méthodes et le renoncement aux coutumes qui tiennent lieu d'éthique didactique.

Les rééducateurs en psychopédagogie font un travail remarquable d'aide aux élèves en grande difficulté. Toutefois, ils sont loin de pouvoir répondre à toutes les urgences, encore moins à toutes les nécessités. Qui fait appel au RASED, les parents, les enfants en souffrance ou les maitres ? Quels sont les critères de signalement ? Sont-ils de bons critères d'intervention ? Combien ne sont pas signalés ? Quelle partie se joue dans le passage d'élèves du maitre au rééducateur, complément ou suppléance ? Le traitement individualisé de l'élève en difficulté(s) soigne-t-il l'enfant ou masque-t-il les difficultés de l'école

1 Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficultés. Voir le site du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports: www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312

2 Voir: MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent, Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014, in *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°31, août 2014. www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm?cid_bo=81597

à éduquer tous ses écoliers? Peut-on faire de la prévention par du soin en aval, sans intervention sur des méthodes didactiques et éducatives inappropriées?

Soupçon pédagogique et enseignement orthodoxe

Le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école française³, cite Jacky Poulain: on exprimait l'idée que «*la pédagogie seule est une réponse inadaptée pour les grandes difficultés*»⁴.

Une idée? Un soupçon plutôt. Un soupçon, c'est tout à la fois la place accordée à la pédagogie et le regard qu'on lui porte. La rencontre-t-on quelque part, cette pédagogie, cette Arlésienne? On dit la pédagogie présente et active – on enseigne, donc on éduque –, alors qu'elle est oubliée, méconnue... On cherche en vain ce «tout-pédagogique» à la marge duquel travailleraient les RASED. En pédagogie, ce qui est inadapté et inefficace, c'est son absence.

La pédagogie est la philosophie de l'éducation au bénéfice des enfants, de tous les enfants. C'est une réflexion perpétuelle et généreuse qui, nourrie de la liberté de pensée, se soustrait à tous les dogmes. Accompagnant l'élève sur son itinéraire d'émancipation, elle le soutient et l'encourage. Elle fait en sorte qu'il réussisse ce qu'il entreprend. Elle ne le soumet pas. Elle ne le punit, ni le récompense, car pénaliser l'erreur et moraliser les apprentissages, c'est substituer une motivation artificielle au désir d'apprendre et lui voler ce qu'il apprend. Si l'on entend par réussite le bonheur d'apprendre, l'appropriation et la maîtrise des savoirs et non les bonnes notes, le mérite et le «travail», l'élève n'a pas à prouver qu'il peut réussir, on lui doit la réussite. Apprendre, ce n'est pas écouter attentivement la

3 Le débat national sur l'avenir de l'école française a mobilisé en 2003 plus d'un million de participants, usagers et professionnels de l'école. Le rapport de la Commission du débat national, sous l'égide du premier ministre Claude Thélot, s'appuie notamment sur les résultats de cette consultation pour engager les lignes directrices du système éducatif français. Voir: Claude THELOT (ss. dir.), Pour la réussite de tous les élèves: Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, 159 p. www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf

4 Voir: Jackie POULAIN, Les RASED, encore toujours? «REFLECHIR...», «Dis-moi, ô mon miroir» ..., Psychologie, Education et enseignement spécialisé, Mars 2012. dcalin.fr/publications/poulain20.html

leçon savante du maître pour la lui restituer, « *apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire*⁵ », avec toutes les aides et tous les concours nécessaires sans restriction. On apprend pour soi, mais on n'apprend rien seul. En classe pédagogique, on fait pour apprendre ; en classe orthodoxe, on étudie pour « réussir » (gagner). En classe active, la pédagogie est centrée sur l'élève et sur un fonctionnement démocratique. Dans l'enseignement orthodoxe, toutes les activités sont centrées sur le maître, sur son projet, sur son enseignement. Il décide du contenu de son enseignement pensé confusément comme un apprentissage et des moyens qu'il juge utiles pour cet enseignement. Pour motiver ses élèves non impliqués, il est obligé de les noter, de les récompenser et de les punir pour leur « travail ». Bref, à l'école du maître, l'enfant n'est propriétaire ni de ses apprentissages, ni de ses savoirs, mais il doit rendre des comptes.

Quand on n'a pas appris la pédagogie en formation initiale, on peut croire qu'on n'en a pas plus besoin que de connaissances en psychologie des apprentissages. C'est cohérent. On enseigne, on croit à l'efficacité de son enseignement, on pense que l'enseignement vaut apprentissage et qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves s'instruisent, à la condition « qu'ils y mettent de la bonne volonté et fassent les efforts nécessaires. On n'a rien sans rien. » Ce que fut le parcours des maîtres, enfants. L'idée émise dans le rapport de la Commission Thélot exprime qu'on peut s'en passer dans les classes, mais pas des RASED dans les écoles. Si Claude Thélot ne faisait pas, comme beaucoup, la confusion entre pédagogie et enseignement, il aurait noté dans son rapport : « *Enseignement n'est pas apprentissage. L'enseignement ne suffit pas et il est inadapté pour les grandes comme pour les petites difficultés. Il faudrait introduire la pédagogie dans toutes les classes de France* ».

Si, par insuffisance de moyens et de personnel, le soin manque souvent pour les 2 à 3 % d'écoliers, dits « cas », la pédagogie, elle, manque cruellement à 100 % des élèves dans les classes où on l'ignore.

5 Philippe MEIRIEU, Un nouvel art d'apprendre ?, Conférence donnée aux entretiens de la Villette, 2009. meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf

Depuis la loi d'orientation Jospin de 1989⁶, on cherche toujours la classe dans laquelle l'élève serait au cœur du système éducatif. Si «*la pédagogie seule est une réponse inadaptée pour les grandes difficultés*», l'absence de pédagogie est une non-réponse aux besoins scolaires de 90% des enfants. Dans ce régime au pain sec, la majorité des défauts de savoir, des retards et des prétendus «troubles de l'apprentissage» est la conséquence de carences pédagogiques.

La pédagogie de l'écrit n'est pas une initiation au chant choral et au chapelet

À l'école des pédagogues, on ne lit pas pour lire, on n'écrit pas pour écrire. Toute lecture, tout écrit sert un projet, un projet commun ou personnel. C'est un outil au service de l'action collective, un moyen d'émancipation individuelle. Ce n'est pas un «exercice». À l'école traditionnelle, tout est travail. Pour la «doxa», l'école est l'institution chargée de faire travailler cet être insouciant qui ne pense qu'à jouer. Or, l'enfant qui n'aime pas lire est un élève qu'on force à déchiffrer avant de comprendre ce qu'il lit. S'il est crédule et docile, il ne sait pas qu'il pourrait lire avant pour faire semblant de déchiffrer après. Il ne comprend pas pourquoi le cahot peut se transformer en chaos qui ne se déchiffre pas comme chahut, dont il faut sonoriser le premier h mais pas le second, pas plus que celui de thé ou d'éléphant. Plus on respecte les «règles» et plus on fait de fautes. Quand l'enfant naïf découvre que, parfois, occident s'écrit oxydant, poignée, poignet, voie, voix, et conte, comte ou compte, il se demande lequel est mal écrit, quel est le «bon». Ces mots où l'orthographe est en conflit avec le «code de correspondance», il y en a à la pelle (pas à l'appel).

6 Cette loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 poursuivait l'objectif de mettre l'élève au cœur du système éducatif. Elle prévoyait la restructuration du cursus scolaire en cycles de trois années chacun. Le même maître suit sa cohorte pendant trois années, ou encore, suit pendant une année trois tiers de trois âges différents, afin de faire disparaître la pratique fort répandue du redoublement de classe et lutter contre la recherche de classes de niveaux homogènes (pour faciliter la mise en concurrence des pairs, et donc la sélection, au détriment de la coopération et de la connaissance pour tous). La loi prévoyait aussi le remplacement du livret scolaire avec notes par un livret d'évaluation de compétences sans notes. La réforme pédagogique a été enterrée mort-née et est restée au fond des placards.

En réponse, le maître lui annonce que, désormais, il faudra respecter à la fois les codes phonographique et orthographique. Injonction paradoxale, double contrainte : « Ecris ce que tu entends en respectant l'orthographe qui ne s'entend pas ; fais très attention, tes erreurs seront sanctionnées comme fautes ! ». Bref, pour l'enfant appliqué, lire, ce n'est pas saisir le contenu et les intentions d'un message mais tenter d'oraliser des syllabes en respectant à la lettre les consignes du maître et les règles de correspondance de la méthode, dont la régularité est, mais il ne le sait pas, aléatoire. En France, les enfants qui ratent chaque jour l'oralisation codifiée et l'orthographe sous dictée sont des centaines de milliers. Il faudrait des bataillons de rééducateurs supplétifs pour leur apprendre à tricher avec le « code de correspondance », avec les exigences phonologiques du maître et laisser place à l'orthographe.

Médicaliser l'école sans changer l'enseignement ou renoncer aux méthodes de déchiffrage ?

Si la pédagogie seule, l'authentique, n'est pas suffisante pour les « cas » pathologiques, du moins est-elle nécessaire partout et pour tous. Elle est le socle commun de tout enseignement. Elle n'est pas inadaptée, il faut la compléter par du soin, de l'aide et de l'accompagnement. Pour l'heure, c'est l'enseignement qui est inadapté et ce sont les maîtres qui ont besoin d'aide. Pour les élèves en grave déficit, on trouve des structures de soin à l'extérieur de l'école. L'aide psychopédagogique est amenée à soigner certains élèves malmenés par ignorance pédagogique. Sans pédagogie à tous les étages, le soin spécialisé et individualisé, le plus souvent sur signalement tenant lieu de diagnostic, loin et hors des espaces où la connaissance devrait se construire collectivement et socialement, est une activité illusoire. Les apprentissages durables ne peuvent se faire que dans et pendant la classe.

Pour les écoliers en difficulté, sans déficit ni trouble majeur, l'école devrait devenir son propre recours. Pour les autres, la médecine a mis en place les structures adéquates, du moins sur le papier. Car, là aussi, la pédagogie est médicalement ignorée et confondue avec l'enseignement, spécialisé en ce cas. On n'y soigne pas des élèves en difficulté d'apprentissage, on y répare des concurrents dont le profil

n'est pas adapté au « travail » pour la note. On théorise et on traite les échecs, sous l'aile des concepts de l'idéologie dominante, à consonance et de rime scientifiques: dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie... C'est par ces maux qu'on introduit le médical dans l'opinion, usagers et professionnels confondus, pour en éloigner toute tentation pédagogique⁷. Et plus la pédagogie se fait rare, plus la médicalisation gagne du terrain. La médecine de l'échec, rebaptisé trouble, s'engouffre dans la béance pédagogique de l'école. Le choix et la nomenclature sans limites de ces pathologies offrent de nombreux créneaux à la médicalisation des « troubles » scolaires et de grands espoirs à la privatisation rampante. En attendant, chaque année, des milliers de jeunes quittent l'école illettrés et sans diplôme. Ce n'est plus un trouble, c'est une épidémie endémique.

D'abord, on enseigne l'oralisation de l'écrit, sorte d'antilecture présentée comme lecture, ensuite on note, on classe, on culpabilise les derniers, on pénalise leurs fautes et leurs échecs. Pour finir, on les diagnostique et on les « soigne » sans remettre en question les pratiques, ni la théorie. D'abord puni et culpabilisé, le patient enfin étiqueté malade par la psychologie scolaire ou médicale est alors confié aux soins. Si la malchance le poursuit, le soignant lui appliquera les méthodes qui l'ont conduit à l'échec: mise en veille de l'intelligence, rééducation des réflexes, atomisation de la connaissance puis synthétisation mécanique d'éléments abstraits insensés et incompréhensibles⁸. On s'acharne à faire lire des lettres isolées, des syllabes sans mots, des mots sans texte, des textes infantilissants, vidés

7 Voir aussi à ce propos: Laurent CARLE, La MAIF, les troubles "dys" et le salut scolaire individuel, Psychologie, Education et enseignement spécialisé, mai 2013. dcalin.fr/publications/carle43.html

8 Illustration: Lire, c'est traduire oralement les signifiants phonétiques (lettres, syllabes, mots) représentatifs du langage parlé... Avant de demander à l'enfant l'assemblage 1 consonne + 1 voyelle, obtenir qu'il ne se trompe jamais quand ces lettres sont isolées. Ne proposer que 3 lettres à la fois, même si l'enfant en connaît beaucoup d'autres déjà... Ainsi, avant de lui enseigner la littérature et la langue écrite, l'école informe le jeune écolier que le français écrit n'est pas une langue mais un simple enregistrement graphique de l'oral, seul langage qui relèverait de la définition de langue. A priori donc, pour les gardiens de l'orthodoxie et de l'orthophonie, la langue écrite, réservoir des sons, ne traduit ni ne véhicule aucune pensée. C'est pourquoi, pour lire, l'enfant est invité à se passer de son intelligence et à mobiliser ses réflexes pour monter des mécanismes.

de leur substance, de ce qui fait l'explicite et l'implicite, la forme et le fond, le sens. Quoi de plus réducteur? Peut-être le temps est-il venu pour les maîtres, les encadrants, les accompagnants, les soignants, les formateurs, les décideurs de se pencher sur la question sans chercher la réponse du côté de la médecine?

Claire Anatole exprimait à ce propos: *«L'apprentissage de la lecture et de l'écriture semble avoir basculé progressivement du registre d'un art pédagogique à celui d'un objet scientifique... Cette approche scientifique étudie l'élève comme n'importe quel autre objet d'étude, dont la mécanique est disséquée et les déviations repérées puis réparées par des spécialistes médicaux ou paramédicaux... Cette réduction de l'apprentissage à une mécanique cognitive évacue la dimension subjective et cristallise toute déviance en une pathologie. Cette logique scientiste donne l'illusion d'une maîtrise sur l'aventure la plus incertaine mais aussi la plus belle de nos vies, celle qui mène de l'enfance à l'âge adulte, celle qui construit chaque apprentissage»*⁹.

Cette médicalisation des difficultés scolaires pallie (en apparence) les carences pédagogiques des maîtres et, par l'occasion, attribue une rente à vie aux réparateurs de «dys». Le «pathologique» innocente la didactique, qui lui fournit le patient. On forme désormais les maîtres de l'école primaire à dépister les «dys» dans des stages «dys». Année après année, la médecine conquiert de nouveaux territoires scolaires, à la satisfaction de beaucoup d'enseignants.

Le cognitivisme¹⁰, vêtu de blouses scientifiques, n'exclut pas seulement la dimension subjective, domaine des psys de l'individu, il évacue le sens. Il ignore aussi l'importance de la dimension sociale des apprentissages en collectivité, les interactions entre pairs étudiées par

9 Voir: Claire ANATOLE, Troubles spécifiques des apprentissages: effets d'un «dyscours», Psychologie, éducation et enseignement spécialisé, 2009. dcalin.fr/publications/anatole4.html

10 Mouvement théorique qui fait de l'acte de lecture une succession de mécanismes sonores élémentaires dépourvus de sens que le cerveau du déchiffreur est mollement invité à «comprendre» après audition de soi-même déchiffrant, comme dans une vidéo télé en audiodescription destinée aux malvoyants (qui écoutent un texte off qu'ils ne déchiffrent pas). En didactique phoniste, la voix off est celle du «lecteur» qui apprend à déchiffrer avec toutes les erreurs que l'apprentissage hésitant et balbutiant entraîne.

Lev Vygotski¹¹, domaine des psychologues sociaux, des psychologues de l'éducation et des psychopédagogues. On oublie que l'école est un lieu d'éducation en commun, et que la connaissance se construit à partir d'interactions. Les facteurs sociaux, l'habitat, le milieu, les relations humaines, le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'institution, la psychologie et l'idéologie des maîtres, leurs modes de pensée, les méthodes qu'ils choisissent sont au moins aussi déterminants que le psychisme de l'individu. Sans l'éclairage du contexte, on voit mal, on voit peu, on enferme la réalité dans un angle réduit. Les abus cognitifs commencent au CP¹² avec les « méthodes de lecture » qui forcent les enfants à énoncer des sons sans sens, avec les tests de niveau et les batteries de lecture, bien avant l'intervention des médecins, des cognitivistes et des réparateurs de « dys », qui surfent sur la vague de la médicalisation des difficultés scolaires. La science qui définit l'élève comme « un objet d'étude » fait écho à la pédagogie qui refuse à l'enfant le statut de sujet, acteur de ses apprentissages.

Pourtant, le sens de l'écrit est fourni non par le « code » qu'on enseigne mais par l'orthographe que ce code ne connaît pas et que les fabricants de méthodes ignorent. L'orthographe, ce sont ces lettres qu'on voit mais qu'on n'entend jamais, ni en lecture orale, ni en déchiffrement oralisé, ni en dictée, ces lettres sans son qui font sens : cœur, chœur ; pieux, pieu ; pie, pis ; puis, puits ; envie, envi ; lieu, lieue, banlieue ; mère, maire, mer, amer, ramer. Le problème est donc rarement l'apprentissage ; le plus souvent, c'est l'enseignement qui oblige l'œil à se taire, à négliger l'orthographe, pour laisser l'oreille écouter le bruit des lettres. Il est difficile de trouver une recherche, un ouvrage sur les troubles et les échecs de l'enseignement, les « dys-scolies »¹³, qui restent, par tabou, des champs inexplorés par la recherche scientifique hors de l'école, ignorés par les psychologues et psychopédagogues des RASED dans l'école.

11 Voir : Lev S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, 1934 (traduction de Françoise Sève), suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*, Edition 2019, La Dispute, 552 p.

12 Le CP signifie le cours préparatoire dans le système scolaire français. Il représente la première année d'instruction obligatoire durant laquelle l'apprentissage de la lecture se poursuit. Elle équivaut à la première année d'études primaires en Belgique.

13 Pour la circonstance, j'utilise le néologisme « dys-scolie » pour désigner les « troubles spécifiques de l'enseignement scolaire » auxquels répondent les aides spécialisées.

L'échec

La prise en charge de l'enfant en échec est donc devenue l'arbre qui cache la forêt, l'échec de l'enseignement orthodoxe qui ne date pas d'aujourd'hui. Autrefois, l'écolier « ignorant », le cancre, faisait partie des meubles et du folklore. On s'y faisait comme on se fait à la fatalité. En cette période de l'histoire nationale où chaque Français, même illettré, trouvait un emploi, ce n'était pas un problème. Les prolétaires délaissaient la « réussite » scolaire pour la vie active – le mot dit bien ce qui différencie l'école et la vie –, bien plus valorisante. Les élèves « en difficulté » se mettaient volontairement en dehors du circuit scolaire pour commencer l'apprentissage d'un métier manuel. Et ils réussissaient (au vrai sens du terme). Aujourd'hui, les éliminés ne disposent plus de cette issue. Alors, décrochés mais otages, ils attendent la sortie sans espoir de revanche et font bruyamment tapisserie. Quant aux familles, elles attendent de l'école la garantie de l'emploi par la « réussite scolaire ». Dans ces jours de crise et de chômage, la demande populaire s'intensifie sans changer de nature. Elle vise toujours la sécurité économique. En réponse à cette demande, les arbitres de la compétition n'ont aucune raison de devenir pédagogues. Ils n'ont qu'à continuer comme par le passé.

L'école fonctionne donc avec ses dogmes : enseignement d'unités élémentaires de savoirs découpés, atomisés pour les besoins du maître, mémorisation par cœur. Elle fonctionne aussi avec ses préjugés : écoute passive bras croisés, travail pour la note, mérite. L'offre scolaire est restée celle des temps de plein emploi. Les places de gagnants n'ayant pas augmenté et les méthodes didactiques étant celles d'antan, un système de secours pour blessés d'école et invalides de la connaissance s'est mis en place. Faute de pédagogie, on répare. Compétition et réparation se complètent et s'épousent pour le meilleur et...

Les maîtres, majoritairement issus de familles de la classe moyenne favorisée, se satisfont bien de la règle du jeu : sélectionner les élèves méritants après avoir éliminé de la course les « mauvais ». Les quelques maîtres d'origine modeste, contents d'avoir été récompensés pour leurs mérites et reconnus pour leurs talents, ne voient pas en quoi le système serait injuste. Pourquoi le réformer ? Rien d'étonnant à

ce que la pédagogie ne soit ni pratiquée, ni connue¹⁴. Enseigner en rupture avec l'idéologie dominante suppose humanisme, socialisme, constructivisme, mutualisme et anticonformisme. Le maître se soucie avant tout de boucler le programme, son guide, garant de sa conformité. Pour obtenir des « résultats », il mise sur la bonne volonté, le mérite, les performances des élèves et leur envie de gagner. Quand ceux qui n'ont pas l'esprit de compétition peinent à suivre son programme, il compte beaucoup sur les parents, sur les professionnels de l'aide et du soin pour compenser ses faiblesses personnelles, sa rigidité didactique et ses lacunes de formation. Les acteurs médicaux ne manquent pas de lui rappeler, si c'était nécessaire, qu'ils sont là pour ça. Ça rassure. Si l'on autorisait la vie de classe – la vie scolaire, les échanges, les travaux de groupe, la recherche en équipe, l'entraide entre pairs en classe avant l'aide professionnelle hors classe –, où serait le mérite ?

Les élèves sont-ils réparables ? Les maîtres sont-ils « pédagogibles » ? Peut-on remédier aux manques de l'école sans s'intéresser à ce qui s'y passe et ce qui s'y pense ? Sûrement pas ! Les agents de réseau doivent travailler en... réseau pour, groupés, subvertir l'idéologie dominante et susciter la demande pour soi, avant de répondre aux signalements d'élèves. Ils pourraient commencer par introduire la pensée socioconstructiviste de Vygotski¹⁵, l'approche holistique et systémique de Watzlawick¹⁶, la pensée complexe de Morin¹⁷, pour convertir les maîtres à l'apprentissage sociocoopératif, à la complexité et à l'interactivité. Mais surtout, donner l'exemple, ne pas travailler en solitaire ! En somme, proposer d'autres paradigmes.

Ce n'est que par là qu'on peut montrer que, pour faire entrer dans la classe la démocratie participative et l'autonomie, il faut l'avoir

14 90,6% des enfants de professeurs décrochent le baccalauréat, contre 38% des enfants d'employés. Voir : La concertation sur l'école : semaine 1, in *Le Monde électronique*, 11 juillet 2012. www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/07/11/la-concertation-sur-l-ecole-semaine-1_1731960_1473688.html

15 Voir : Lev S. VYGOTSKI, op cit.

16 Voir : Paul WATZLAWICK, Janet HELMICK BEAVIN, Don DE AVILA JACKSON, *Une logique de la communication*, Réédition 2014, Editions Points, Collection Points Essais, 288 p.

17 Voir : Edgard MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Editions Points, Collection Points Essais, 2014, 160 p.

décidé malgré la tradition qui l'exclut, et savoir distinguer ce qui est pédagogique de ce qui ne l'est pas. Rompre avec l'idéologie dominante n'est évident pour personne. Le chantier est énorme. Il ne sera jamais terminé. Encore faut-il l'ouvrir!

Quelques ouvrages essentiels sur la lecture

Edmond BEAUME La lecture, Préalables à sa pédagogie
AFL, 1985

Edgar MORIN Les sept savoirs nécessaires à l'éducation
du futur Seuil, 2000. www.iteco.be/IMG/pdf/UNESCO-_MORIN_E_education_du_futur_FR.pdf

Jean-Pierre LEPRI Apprendre à lire pour apprendre
CREA-Apprendre la vie, 2016

Jean-Pierre LEPRI Lire se livre Eclats de lire, Myriadis, 2018

Éveline CHARMEUX Lire ou déchiffrer, L'apprentissage de
la lecture en question ESF, 2013

Éveline CHARMEUX Lire, c'est comprendre Editions
Universitaires Européennes, 2018





Parallèlement à leur mission d'accueil et d'orientation des publics vers la formation la plus adaptée à leurs besoins, les agents d'accueil de Lire et Écrire Bruxelles assurent également une mission de relais social. Cette dernière vise à prendre en compte les situations qui compliquent et fragilisent la vie des apprenants des centres alpha de Lire et Écrire Bruxelles, notamment dans leur démarche d'apprentissage. Rencontre avec les agents d'accueil qui viennent en aide et en soutien aux apprenants confrontés à de multiples problématiques...

Le relai social : un espace-temps pour prendre en compte les difficultés des apprenants

Entretien avec Maria Herraz

Coordinatrice de la mission Accueil

Fatima Bouhout, Adrienne Lukayazo, Virginie Demeersman
et Guillaume Vanden Borre Agents d'accueil

Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie Leroy

Lire et Écrire Communauté française

Au travers de leur travail de relais social, les agents d'accueil offrent au sein de chaque centre alpha, un temps d'écoute des difficultés rencontrées, analysent la demande des apprenants en termes de besoins sociaux et assurent le relais auprès des services

compétents¹. Des permanences hebdomadaires d'une ou de plusieurs demi-journées sont organisées au sein des différents centres alpha. Cinq agents d'accueil et une coordinatrice assument cette mission et travaillent au sein des « Points-accueil », situés dans les communes d'Anderlecht, Ixelles, de Molenbeek, Saint-Gilles et Schaerbeek.

La mission de relais social est une initiative de Lire et Écrire Bruxelles, créée pour venir en appui au processus d'alphabétisation. *« C'est important pour Lire et Écrire Bruxelles d'offrir un soutien aux apprenants »,* exprime la coordinatrice de cette mission. La précarité sociale et économique notamment, à laquelle le public est souvent confrontée, peut impacter le suivi des formations ainsi que les apprentissages. En ce sens, le travail de relais social offre un soutien à la dynamique d'apprentissage. Au point d'accueil d'Anderlecht, un projet de lutte contre le décrochage et les abandons a été, dans cette optique, mis en place il y a deux ans. L'agente d'accueil nous explique : *« Après deux semaines d'absences injustifiées, je les contacte pour voir ce qui se passe. Ce n'est pas punitif, bien du contraire. On leur rappelle que s'ils ont un souci, ils peuvent venir nous voir, dans le respect de la vie privée de chacun. Et c'est au travers de ces contacts qu'on se rend compte qu'ils font face à des difficultés, que leur enfant est par exemple hospitalisé. C'est une forme d'accroche qui nous permet de les aider par rapport aux problématiques qu'ils rencontrent. »*

Des problématiques multiples

Les demandes des apprenants sont diverses et multiples. *« Une journée ne ressemble pas à une autre »,* déclare une agente d'accueil. Ces demandes reflètent des problématiques auxquelles les personnes en difficulté de lecture et d'écriture font souvent face : problèmes administratifs, difficultés financières, de logement, précarité, maladie... pouvant entraver leur parcours de formation. *« On est confrontés à tout ce que la vie amène avec elle »,* témoigne une des travailleuses.

1 Selon la définition de fonction de l'agent d'accueil à Lire et Écrire Bruxelles. Voir Magali JOSEPH, Le métier d'agent d'accueil à Lire et Écrire Bruxelles, Décembre 2016, p. 10. www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/recherche_accueil-2016.pdf Voir aussi à ce propos le *Journal de l'alpha* consacré à l'accueil : Accueillir, orienter et accompagner, tout un métier, *Journal de l'alpha* n°203, 4^{ème} trimestre 2016. lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-203-Accueillir-orienter-et-accompagner

Un soutien aux démarches administratives

Les agents d'accueil interviennent fréquemment en soutien aux démarches administratives des apprenants en difficulté de lecture, d'écriture et d'expression orale en français. Dans une société où l'écrit est survalorisé, ils les aident à lire et à rédiger des courriers pour introduire une demande de logement social ou d'aide à la scolarité par exemple, à prendre des rendez-vous médicaux, à effectuer des virements bancaires, des plans de paiement, etc. Suite à la numérisation des services d'intérêt général et des services publics, ces demandes se font plus nombreuses et compliquent parfois l'accompagnement dans ces démarches en raison du caractère parfois intrusif qu'il implique (adresse mail, etc.). Bien que le réseau d'écrivains publics constitue une ressource pour les apprenants, les agents d'accueil soulignent qu'il n'est pas toujours aisé et adéquat de les orienter vers ces structures : *« Ce n'est pas facile pour eux d'aller parler de leurs problèmes et de demander de l'aide à un inconnu »*. Ces actions d'accompagnement et de soutien administratif nécessitent, en effet, un lien de confiance que les agents d'accueil tiennent à développer avec leur public et particulièrement avec les personnes plus isolées, *« qui n'ont pas toujours une personne de confiance à qui demander »*, précise une travailleuse. Ce lien de confiance, construit au fil du temps, fait aussi qu'ils viennent spontanément solliciter une aide auprès d'eux.

Une aide précieuse à leurs difficultés

L'équipe de relais social aide les apprenants dans leurs recherches diverses : logement, crèche, formation professionnelle pour préparer l'après-alpha, test de nationalité, etc.). Lorsque la demande dépasse leur champ d'action, ils s'informent, cherchent un service adéquat vers lequel orienter, en interne comme en externe, adapté à leurs besoins : *« Une personne souhaite passer son test de nationalité. Tous les tests de langue à Actiris et à Bruxelles Formation se font sur ordinateur. Cette personne ne maîtrise pas cet outil. Je suis en train de chercher une solution. Je vais voir s'il est possible qu'elle s'entraîne sur un ordinateur, soit dans les espaces numériques soit via les ateliers TIC à Lire et Écrire Bruxelles »*.

Il arrive, lorsque cela est possible, que des collaborations soient mises en place pour répondre à certaines problématiques. Une travailleuse nous relate le projet proposé à un apprenant qui rencontrait des problèmes de bégaiements empêchant ses apprentissages: *« On lui a proposé de suivre des séances de logopédie parallèlement aux formations en alphabétisation. On a donc collaboré avec le formateur et le service de santé mentale, qui se trouve au deuxième étage. Ça été très positif. J'ai pu ressentir une estime de soi plus développée. Il est maintenant moins introverti, plus sûr de lui ».*

En outre, les apprenants sont souvent confrontés à des problèmes juridiques et administratifs (papiers en attente, permis de travail limité, accès à la nationalité, etc.) comme en témoigne une travailleuse: *« Ce sont tous ces problèmes qui font que certains apprenants n'arrivent pas à suivre les cours, leur formation. Ils doivent s'absenter pour régler ces problèmes urgents ».* Pour qu'ils puissent exercer leurs droits, le travail d'information et d'orientation est primordial. Un agent d'accueil nous fait part d'une situation rencontrée: *« J'assure le suivi d'une personne qui a été victime d'un accident lors d'une opération à l'hôpital. Elle a été brûlée et elle cherche réparation. C'est une personne qui parle très peu le français. J'ai recherché et trouvé une association qui se charge de l'aider dans sa démarche afin qu'elle puisse introduire une plainte auprès de l'hôpital et bénéficier d'un réel suivi par un avocat ».*

Afin de mener à bien leur mission de relais social, les membres de l'équipe collaborent avec les formateurs mais surtout étroitement entre eux: *« On est dans une dynamique d'échanges, pas de compétition ».* Ils n'hésitent pas à se consulter l'un l'autre pour échanger des informations, des conseils et élargir leur connaissance du réseau partenarial et associatif. A ce titre, un répertoire a été créé en interne afin de partager les informations et renforcer les synergies.

Des capacités d'action limitées

Cependant, certaines situations sont plus problématiques et questionnent les capacités d'action des travailleurs. C'est le cas des personnes sans-papiers présentes au sein des formations. Une agente d'accueil témoigne: *« Il y a des personnes sans papiers et sans domicile fixe qui cherchent un logement. C'est extrêmement difficile. Tu téléphones à l'assistante sociale du quartier qui te répond qu'elle*

ne sait rien faire. Tu téléphones à d'autres associations, des centres de jour qui ne savent rien faire non plus car c'est vraiment la matière la plus compliquée qui soit. Ce sont des personnes sans revenus qui ont parfois aussi un logement d'accueil. Si elle n'en a pas, la première chose qu'on va faire est de lui trouver une place. Si elle doit libérer un logement d'accueil, là, c'est très compliqué».

Des apprenants victimes de violence conjugale ou familiale se tournent vers le relais social pour exprimer leurs difficultés et demander une aide: «J'ai aussi des femmes qui se sont fait jetées dehors par leur mari et des apprenants qui se retrouvent sans domicile suite à des conflits de violence au sein de leur foyer. Nous prenons contact avec des associations pour voir comment ça se déroule, pour aider ces apprenants».

D'autres situations peuvent aussi se présenter. «Une personne est arrivée avec un permis de travail limité. Cette personne est venue pour travailler dans une entreprise de poids lourds avec son permis de conduire marocain. Elle doit obtenir son permis de conduire européen pour être en règle. Cela fait six mois que son permis est chez les autorités administratives et il devra encore attendre quatre mois. On se retrouve avec une personne sans revenus et avec un contrat de travail. Son patron ne la paie pas. On ne sait pas trop où aller, c'est difficile de trouver une solution pour cette personne. Elle me dit qu'elle n'a plus de ressources financières et qu'elle ne sait plus se nourrir trois fois par jour. Je l'ai orientée vers des colis alimentaires».

Les agents d'accueil cherchent et proposent, dans la mesure du possible, des voies d'action aux problèmes juridiques, administratifs, économiques, sociaux rencontrés par les apprenants. Malgré leur engagement dans cette mission, leur champ d'action reste toutefois limité. Face à la violence, à la grande précarité, aux difficultés administratives insolubles mais aussi à la souffrance psychologique de certains apprenants, les agents d'accueil se sentent quelquefois démunis ou peu outillés pour traiter individuellement la question sociale. Leur travail ne peut se substituer à celui d'un assistant social, d'un psychologue ou d'un avocat; ils n'en ont pas la légitimité bien qu'oscillant entre plusieurs de ces postures professionnelles. Ils se révèlent souvent être des intermédiaires avec les personnes en charge du suivi des apprenants: éducateurs, assistants sociaux, etc.

Etant donné les limites qu'impose leur fonction, ils n'ont donc pas toujours de solution optimale à proposer. De plus, recueillir de tels témoignages n'est pas facile à entendre, ne peut laisser indifférent. Prendre de la distance par rapport à de telles situations² est parfois compliqué pour certains agents: «*Moi, je trouve cela difficile quand une personne arrive avec une problématique et qu'on sait qu'on n'aura pas de solutions.*», confie l'un d'entre eux³.

La dimension relationnelle est essentielle

Les agents d'accueil font bien plus qu'orienter l'apprenant vers des services ressources. Ils offrent, tout d'abord, un espace de parole essentiel qui permet l'expression du ressenti, du vécu: «*Les apprenants ont besoin de parler de ce qui les empêche d'apprendre. Il y a des besoins d'écoute*», exprime l'un d'entre eux. Ensuite, ils informent les personnes, contactent les associations pour sensibiliser et relayer leur situation, prennent des rendez-vous et les accompagnent dans diverses démarches. La frontière entre le relais social et l'accompagnement psychosocial est d'ailleurs parfois floue. Pour tous, leur rôle consiste à orienter et faciliter les démarches, à être des agents relais. Mais pour certains, il est aussi question d'accompagnement dans le sens d'un suivi des difficultés dans la durée

Ils ne définissent pas leur travail comme celui d'une assistance sociale et s'investissent pour aider au mieux les apprenants, pour les orienter un maximum: «*On fait notre possible mais avec les limites qu'imposent notre fonction*». Dans leur travail relationnel avec les apprenants, il n'est pas question d'adopter une attitude paternaliste envers ceux-ci: «*On ne va pas les prendre par la main*», «*On est entre adultes*», affirment-ils. Il ne s'agit donc pas de présenter des solutions toutes faites ni de choisir à la place de l'autre. En veillant à leur

2 Magali Joseph a mis en évidence que la posture relationnelle des personnes exerçant le métier d'accueil varie entre engagement et distanciation. Voir: Magali JOSEPH, op.cit.

3 Didier Fassin parle à ce propos de «souffrance contagieuse», affectant les intervenants sociaux qui accompagnent les publics désaffiliés. De ce fait, explique-t-il, la souffrance devient un enjeu présent au sein des pratiques professionnelles. Voir: Didier FASSIN, Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'action publique, in *Politix*, n°1, 2006, pp.137-157. www.cairn.info/revue-politix-2006-1-page-137.htm

proposer différentes voies d'action, ils se positionnent plutôt dans une relation égalitaire, dans un rapport entre pairs avec leur public. Par le biais de cette posture, ils les reconnaissent et leur donnent la possibilité d'être acteurs de la voie qu'ils souhaitent suivre pour faire face à leurs difficultés, lorsque le choix est possible.

La dimension relationnelle de leur mission est primordiale à leurs yeux. Certaines compétences psychosociales et qualités humaines sont ainsi fondamentales pour exercer leur mission telles qu'avoir de l'empathie, de la patience, de la bienveillance, être dans le non-jugement, faire preuve d'humilité aussi. L'écoute active, la capacité de reformulation, le sens de la réflexion sont nécessaires afin de s'assurer d'avoir bien compris la demande de la personne, sa situation, les tenants et aboutissants de ses difficultés mais aussi de s'être fait bien comprendre d'elle. La maîtrise des langues étrangères⁴, la faculté de parler dans la langue maternelle de l'apprenant facilitent fortement ce travail relationnel. En outre, la connaissance du secteur, des partenaires, du réseau associatif, de la législation et des problématiques touchant le public alpha sont tout aussi importantes pour guider et orienter activement les apprenants.

Ils mettent en avant leur disponibilité envers le public: «*Ma porte est toujours ouverte*», déclare l'un d'entre eux. En ces temps de crise sanitaire et de confinement, ces travailleurs ont mis en place un numéro d'appel permettant de maintenir le contact avec les apprenants. Ces derniers envoient notamment, via WhatsApp, des photos de leur courrier ou documents administratifs et posent des questions à leur propos. A distance, ils peuvent ainsi être informés, écoutés, orientés, aidés au besoin. «*Tous les apprenants savent qu'ils peuvent avoir un soutien de ma part et cela donne un sens au travail*», proclame une agente d'accueil. Comme l'a mis en évidence Magali Joseph⁵, l'humain et le social sont bel et bien au cœur de la mission de relais social.

4 La majorité du public bruxellois est d'origine étrangère. Leur langue maternelle n'est donc pas le français.

5 Voir: Magali Joseph, op.cit.

En conclusion

Le récit des agents de la mission relais social nous éclaire sur diverses problématiques sociales constituant des freins au processus d’alphabétisation, sur ce qui empêche d’apprendre...

Pour ces travailleurs de première ligne, les principaux obstacles sont souvent liés aux besoins de subsistance et de protection : incapacité de se loger, de se nourrir suffisamment et correctement, d’être en sécurité administrative, physique et mentale... Afin de mieux orienter les personnes confrontées à ces problématiques, un guide d’urgence sociale a été conçu cette année. Il répertorie les différents services d’aide disponibles en Région bruxelloise (logement, colis alimentaires, épiceries sociales, etc.).

Les obstacles rencontrés sont également liés au contexte de vie dans lequel évoluent les personnes en difficulté de lecture et d’écriture : survalorisation de l’écrit, précarisation de la société, accroissement des inégalités, politiques d’immigration, numérisation des services publics... Les politiques d’activation jouent également un rôle et peuvent court-circuiter les projets des apprenants. Comme nous l’expliquent certains agents d’accueil, plusieurs apprenants inscrits au projet Tac-TiC emploi⁶ risquent d’abandonner leur projet de formation professionnelle suite à une mise à l’emploi proposée par des organismes d’insertion socioprofessionnelle... et s’exposent à des sanctions en cas de refus.

Si certains travailleurs souhaitent que la mission de relais social soit davantage connue auprès des apprenants, elle fait néanmoins déjà partie intégrante du travail d’alphabétisation. Elle s’inscrit dans le travail d’une équipe, en relation avec les formateurs, les partenaires et le tissu associatif. Elle s’inscrit aussi dans le projet d’alphabétisation populaire qui ancre ses actions dans la réalité de terrain, prend en compte l’apprenant dans sa globalité, dans ses besoins et difficultés spécifiques. Elle apporte, d’une part, un soutien au suivi et au maintien

6 Lire et Écrire Bruxelles a lancé, en septembre 2020 le projet TaC-TiC emploi. Ce projet destiné aux adultes en difficulté de lecture et d’écriture combine formation en alpha orientée travail et recherche d’emploi (accompagnement individuel et atelier collectif). Voir : www.lire-et-ecrire.be/Tac-TiC-EMPLOI-Nouveau-projet

en formation. Et elle contribue, d'autre part, à la lutte contre toute forme d'exclusion, à ce que les apprenants connaissent et exercent leurs droits sociaux. Cet aspect est d'autant plus important lorsqu'on sait que le non-recours aux droits est devenu, en une dizaine d'années, un phénomène public majeur⁷... En s'impliquant dans leur mission et en offrant leur soutien aux apprenants face à certaines difficultés empêchant d'apprendre, l'équipe de relai social de Lire et Écrire Bruxelles participe, sans conteste, à la prise en compte des personnes en difficulté de lecture et d'écriture au sein de la société.



7 En Belgique, de plus en plus de personnes n'ont plus recours aux prestations sociales et financières ou aux services dont elles pourraient bénéficier. Ce phénomène touche davantage les personnes vulnérables et s'observe dans les domaines du logement, de l'emploi, de la santé, de l'éducation... Voir à ce propos: OBSERVATOIRE DE LA SANTE ET DU SOCIAL, Aperçus du non-recours aux droits sociaux et de la sous-protection sociale en région bruxelloise, Service de lutte contre la pauvreté, précarité et l'exclusion sociale, 2018. www.ccc-ggc.brussels/sites/default/files/documents/graphics/rapport-pauvrete/rapport_thema_fr_2016.pdf



Comment travaille-t-on dans nos campagnes l'idée que l'analphabétisme n'est pas une déficience? Comment essaie-t-on de déconstruire ce préjugé et de véhiculer au contraire l'idée du tous capables? Une option: la mise en scène de cette réalité via le personnage imaginaire de Rosa.

Toute ressemblance avec des personnes existantes ou ayant existé est purement fortuite et involontaire...

Cécilia Locmant Responsable de campagne et communication
Lire et Écrire Communauté française

Un des détours que nous avons trouvés pour parler de l'illettrisme dans nos campagnes grand public, c'est celui de la fiction. Rosa, le personnage central de plusieurs d'entre elles, incarne une jeune femme en difficulté de lecture et d'écriture aux prises avec une société qui ne prend pas en compte ses besoins et ses droits. Rosa est un nom fictif, son visage est emprunté à une jeune femme lettrée et ses aventures sont racontées par le comédien Eric De Staercke. Le tout est scénarisé et mis en boîte par le studio d'animation Graphoui. Trois de nos campagnes (2015, 2016, 2020) se sont construites sous cette forme, elles ont comme point commun cette volonté de s'inspirer du vécu des personnes qui fréquentent nos lieux de formation et de parler de leur histoire à travers les traits de Rosa. Une Rosa illettrée oui, mais aussi pleine de ressources et qui tente vaille que vaille d'affronter son destin. Bref, une Rosa qui casse les codes et déconstruit les stéréotypes qui collent à la peau des personnes analphabètes.

Trop souvent, en effet, dans les relations que nous entretenons avec la presse ou certains publics cibles lors d'action de sensibilisation (dans les écoles, institutions, dans la rue), nous constatons que la méconnaissance des causes et conséquences de l'illettrisme conduit fréquemment la grande majorité des gens à l'assimiler à une série de « handicaps ». Si les gens sortent de l'école sans avoir appris, surtout en Belgique, c'est qu'il y a un souci ! Sans vraiment oser le verbaliser, ils utiliseront des mots plus politiquement corrects comme difficultés d'apprentissage, problèmes de socialisation, déficit d'attention, dyslexie, etc. Ils pourront aussi élargir le cercle des responsabilités en y pointant la famille, elle aussi identifiée comme déficitaire : en soin parental, intérêt, soutien scolaire...

Un scénario qui parle au plus grand nombre

Le défi de nos campagnes de sensibilisation est bien là : dénoncer la persistance de l'illettrisme sans renforcer les images misérabilistes ou stigmatisantes que l'on attribue trop souvent aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Nous, qui travaillons au quotidien avec elles, le savons bien : être illettré n'est pas « un handicap », être illettré n'est pas le résultat « d'une fainéantise à l'école », être illettré n'a rien à voir avec « le désintérêt des parents pour l'avenir de leur enfant ». La responsabilité n'est pas individuelle, les causes sont ailleurs, une société de plus en plus clivée, un système scolaire discriminant, des exclusions culturelles, politiques, économiques qui frappent les plus fragilisés... Mais entrer dans la complexité d'une telle argumentation face à des médias ou des personnes rencontrés souvent brièvement lors d'une action de sensibilisation et dont les préjugés bien ancrés demandent de fourbir ses armes.

Pour faire passer un message qui dénonce une réalité sociale collective, nous privilégions donc l'écriture d'un scénario qui, bien qu'inspiré « d'histoires vraies et individuelles », va se baser sur les éléments les plus représentatifs des situations vécues par les apprenants (qui ont été récoltées auprès d'eux dans nos différentes régionales) et en extraire un matériau adapté à un film d'animation. Pour raconter une histoire qui va susciter le questionnement, la réflexion, l'adhésion, il faut gommer les longueurs, écarter les éléments

qui entravent la compréhension du plus grand nombre, aller chercher le détail qui va faire mouche. Et puis tout l'art du réalisateur sera de forcer le trait sur certains événements pour rendre la machine plus efficace. C'est cette mise en scène qui va donner toute la force évocatrice aux deux premiers films de Rosa: « Plongée en Absurdie » et « Rosa la vie en rose »¹

En 2015, dans « Plongée en Absurdie » – dont le propos était de dénoncer le cynisme des politiques d'activation –, ce qui saute aux yeux et interpelle, c'est l'incohérence et l'inhumanité du parcours administratif imposé aux personnes analphabètes en recherche de formation ou d'emploi. Visuellement parlant, cette notion est traduite par les va-et-vient incessants de Rosa à travers l'écran. On a presque le tournis en la regardant ne cesser d'être envoyée d'un service à l'autre comme une vulgaire balle de pingpong.



En 2016, dans « Rosa, la vie en rose », on est au contraire baigné dans une atmosphère idyllique et enchanteresse. Et on s'y plonge avec bonheur car elle recèle la promesse d'un accueil qui serait respectueux des personnes et constituerait une véritable alternative aux parcours d'activation qui leur sont imposés.

1 Voir: lire-et-ecrire.be/Rosa-La-vie-en-rose et lire-et-ecrire.be/Rosa-Plongee-en-Absurdie



Dans les spots « Les oubliés du numérique » de 2020, nous avons aussi voulu montrer de façon poétique et décalée à quel point la société digitale pouvait avoir un côté inaccessible pour Rosa en dessinant de façon futuriste les automates des sociétés de transport. Idem dans cette scène burlesque où son ordinateur finit par lui exploser « gentiment » à la tête, et qui ne fait rien d'autre que de dénoncer « autrement » ce que l'on appelle aujourd'hui la fracture numérique.

Trouver le juste équilibre entre fiction et réalité

Ces mises à distance narratives doivent donc nous permettre de rendre plausibles les situations vécues par un grand nombre d'apprenants tout en protégeant l'histoire intime et particulière des uns et des autres. Mais cette crédibilité du personnage de Rosa doit aussi être reconnue par les personnes qu'elle est censée représenter, ce qui est certainement le cas pour nos deux premiers films sur lesquels nous avons déjà pas mal de recul. Associés à la construction de ces campagnes (récolte des témoignages, animations lors de la diffusion des films, participation aux actions de sensibilisation du 8 septembre, etc.), les apprenants se sont très vite reconnus dans le personnage de Rosa. Comme nous l'avions déjà écrit à l'époque² : *« En lui donnant vie, puis en lui autorisant le droit de dénoncer des situations*

2 Cécilia LOCMANT et Bénédicte MENGEOT, Campagnes de sensibilisation, pourquoi Rosa ne parle pas en « je » mais résonne en « nous », in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^{ème} trimestre 2018, p.44. lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja210_p044_locmant_mengeot.pdf

discriminantes, les apprenants se sont sentis entendus et en phase avec ce personnage. » Ensuite, dans la poursuite du projet du film « Rosa la vie en Rose » qui proposait une alternative aux parcours d'activation qui leur sont imposés, ce sont les apprenants eux-mêmes qui ont voulu adresser leurs demandes au ministre en charge de ces questions et qui se sont mobilisés pour rendre cette rencontre effective, les bras chargés de fleurs³.

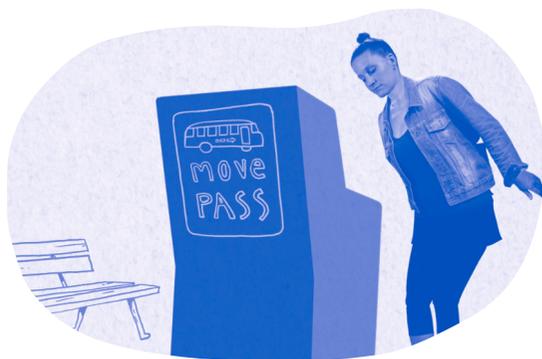
Quant à la justesse de ton de notre troisième campagne, difficile de nous prononcer à ce stade puisque nous n'avons pas encore évalué avec les équipes les retours des apprenants sur ces dernières productions. De plus, cette fois, la campagne a été pensée pour les réseaux sociaux et sans les apprenants, qui ont été tenus à l'écart des centres de formation du fait de la situation sanitaire. En la construisant à destination de ces nouveaux médias et dans ce contexte particulier, nous avons fait au mieux. Mais, sans doute, cet exercice a-t-il mis en exergue de manière plus évidente encore cette nécessité de trouver le bon équilibre entre fiction et réalité pour communiquer dans cet environnement exigeant et peu propice à la réflexion. A ce moment, nous repensons notre campagne un peu en urgence, en l'adaptant à ce que les apprenants étaient en train de vivre suite à la crise du Covid. Dans cette campagne, il s'agissait de montrer en quoi les personnes en difficulté de lecture et d'écriture se retrouvaient piégées face à la dématérialisation brutale et généralisée d'un grand nombre d'activités ou de services. Tous les guichets ayant été fermés pour cause d'épidémie, elles étaient obligées d'utiliser ces nouvelles technologies qui passent essentiellement par l'écrit et se voyaient mises à l'écart de cette société qui avait pensé ce virage sans prendre en compte les besoins d'une partie de sa population. Nous y découvrons comment, à la différence de la majorité des Belges qui savent lire et écrire, disposent d'un ordinateur personnel et d'une bonne connexion internet, les personnes illettrées, comme d'autres catégories de personnes, ont traversé les périodes de confinement et de déconfinement en vivant souvent ce quotidien dans un isolement et une précarité accrus.

En travaillant avec mes collègues sur le montage de quatre spots

3 Voir: lire-et-ecrire.be/Et-si-on-lui-disait-avec-des-fleurs

mettant Rosa en scène dans différentes situations – renouveler son abonnement de bus, prendre un rendez-vous médical, aller à la commune, trouver un emploi –, j’ai vu à quel point nous veillions à « censurer » tout détail qui pourrait donner de Rosa l’image d’une personne atteinte d’une quelconque déficience.

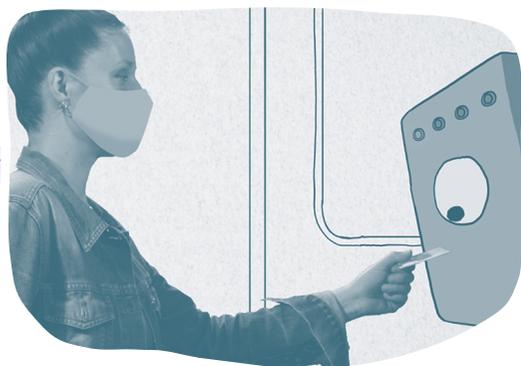
Lors de l’élaboration de cette campagne, tous les tournages étant interdits, nous avons choisi une nouvelle technique d’animation – celle du papier découpé animé par ordinateur – qui pouvait donner parfois à Rosa l’allure d’une marionnette. Face aux premières images reçues, nos réactions semblaient ne viser que des éléments de Rosa dont, comme une marionnette, la démarche était saccadée, son buste trop penché ou ses bras un peu figés.



Mais je me suis rendue compte assez vite que nous ne faisons rien d’autre que de projeter notre vision elle aussi très stéréotypée de ce qu’était une personne porteuse de handicap et à laquelle Rosa ne devait en aucun cas être assimilée. Une troisième situation allait me conforter dans cette hypothèse et définitivement me faire écartier l’idée que c’était le type d’animation qui était à l’origine de nos remarques. Cette scène montrait Rosa essayant d’écrire (sans y réussir) un mail à la commune pour obtenir un formulaire disponible en ligne. On la voyait taper le mot « bonjour » avec des fautes, puis s’y reprendre plusieurs fois pour rédiger la suite du mail mais sans succès. Visuellement parlant, Graphoui avait choisi de faire apparaître très vite des morceaux de phrases incompréhensibles. Et là, la crainte du groupe était qu’en tapant ce qui semblait être « n’importe quoi », Rosa passe pour... une idiote.

Ces trois exemples ont pour moi été révélateurs de l'équilibre difficile que nous cherchions à atteindre entre réalité et fiction. Notre souci étant de mettre en avant toutes les capacités de Rosa mais sans pour autant lui construire une image tellement léchée que nous finirions par gommer tout ce qui pourrait faire penser qu'elle n'était pas à niveau dans le domaine de l'écrit...Car le but de notre campagne était justement de mettre en exergue ces difficultés d'écriture et de lecture pour dénoncer les exclusions qu'elles généraient et formuler une série de revendications au monde politique. N'étions-nous pas nous-mêmes prisonniers d'une certaine image du handicap très stéréotypée véhiculée dans les médias?

Finalement, nous avons retravaillé la scène de manière à rendre plus évident le fait que cet usage intempestif du clavier par Rosa traduisait simplement ses difficultés d'écriture. Et que Rosa était comme tout le monde, avec juste la différence qu'elle ne savait pas très bien écrire. En 2017, lors d'une campagne antérieure, nous avons été nous-mêmes favorablement impressionnés par le fait que des personnes, interviewées lors d'un micro-trottoir sur la question de «*pourquoi, à votre avis, des gens aujourd'hui en Belgique ne savent pas lire et écrire?*», avaient répondu à la question avec réflexion et intelligence. La plupart nous disaient, comme une évidence, qu'elles comprenaient les raisons pour lesquelles l'alpha prenait du temps, en décrivant les personnes analphabètes avec beaucoup de dignité. Nous en avons été les premiers étonnés et, aujourd'hui, nous étions nous-mêmes tombés dans le piège.



Et pourquoi pas les témoignages directs ?

Au premier abord, ce choix de ne pas donner, dans nos supports de campagne, la parole directement aux apprenants est sans doute questionnant car contraire à nos valeurs qui visent à ce que les personnes gagnent en autonomie et puissent prendre une part plus active dans la société en y jouant un rôle de citoyen. Mais ce choix est « assumé ». Lors d'une campagne grand public, affronter les médias sans maîtriser l'argumentaire nécessaire et être entraîné pour le déployer dans l'espace-temps très réduit et stressant qui est offert est une vraie gageure. Dénoncer des situations d'injustices collectives, quand on a été soi-même victime de ce rouleau compresseur, et ce, sans y être préparés, ce n'est pas gagné d'avance. Cette réalité varie bien sûr en fonction des personnes, de leur maîtrise du français, de leur engagement préalable dans des actions citoyennes et de leur connaissance du fonctionnement médiatique, mais, le plus souvent, l'exercice se montre très ardu. Nous l'avons tenté à plusieurs reprises dans le passé, mais y avons renoncé, en tout cas pour l'instant au niveau du mouvement Lire et Écrire.

Comme je l'ai dit plus haut, l'utilisation de la fiction permet une mise à distance parfois bienvenue face aux questions intrusives de certains journalistes. En 2011, l'exercice avait en tout cas montré ses limites lors du point presse qui avait été organisé dans nos locaux suite au lancement de notre campagne annuelle⁴. Alors que notre message cherchait à mettre en avant les compétences des personnes illettrées à travers le slogan « *Nous avons autant de talents que vous* », les personnes qui avaient accepté de témoigner et dont les portraits et les visages étaient au centre de cette campagne avaient été sollicitées pour soit être filmées chez elles (à l'intérieur de leur maison), soit relever le défi de lire à voix haute devant le micro tendu un texte qui attesterait de leurs progrès... Une tentation souvent observée dans la presse (une certaine presse seulement) de préférer raconter de façon anecdotique et zolienne (de Zola) le parcours de vie d'une personne illettrée plutôt que de mettre le doigt sur les causes sociales et politiques qui sont à l'origine de la persistance de l'illettrisme

4 Voir : lire-et-ecrire.be/temoignages

et que nous dénonçons dans chacune de nos campagnes. Dans une série d'actions menées en régionales, aujourd'hui, les apprenants qui font partie de groupes qui mènent une réflexion sur les causes de leur illettrisme et qui construisent des actions de mobilisation dans l'espace public prennent désormais la parole dans les médias. Ayant pris conscience des rouages qui sont à l'origine des injustices qu'ils ont vécues, ils peuvent tenir un discours nettement plus politique et parler non seulement en leur propre nom mais aussi au nom de ceux qui partagent la même réalité qu'eux. Et c'est une avancée importante.

Et demain?

Quoiqu'il en soit, et sans prédire des nouvelles orientations que prendront nos futures campagnes, nous restons conscients de l'importance de continuer à mener ce type d'actions de sensibilisation. Bien sûr, nos campagnes n'ont pas à elles seules le pouvoir de déconstruire les stéréotypes profondément ancrés au sein de la population ou des médias, mais elles sont souvent à l'origine d'une série de réactions, de demandes d'intervention, d'interpellations qui font bouger les lignes. Suite à notre campagne « Les oubliés du numérique » diffusée notamment via un sponsoring Facebook, le sujet a touché un nouveau public, plus jeune, plus diversifié qui pour la première fois a entendu parler de cette réalité et a réagi à la problématique. Plusieurs parlementaires ont également interpellé la ministre de la Culture en lui demandant d'organiser une prochaine conférence interministérielle sur la question de l'alphabétisation comme prévu dans les accords de coopération de 2005⁵. Nous avons également été contactés par des organismes comme la banque BNP Paribas pour participer à une table ronde rassemblant différents représentants du secteur privé qui veulent mieux identifier les difficultés des personnes analphabètes et financer des actions prioritaires visant à l'inclusion numérique

5 Depuis 2005, un Accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Wallonie et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale a installé une Conférence interministérielle et créé un Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes. La conférence devait se réunir chaque année. La dernière date de 2008... Voir: FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, Etat des lieux de l'alphabétisation en Communauté française Wallonie-Bruxelles, pp. 128-129. www.iweps.be/publication/etat-lieux-de-lalphabetisation-communaute-francaise-wallonie-bruxelles-2014-2015-2016

de tous. La Fondation Roi Baudouin - qui a été mandatée par le ministère de la Justice pour rédiger un cahier des charges en vue de la dématérialisation de ses services - nous a aussi sollicité pour faire partie de focus group qui visent à faire entendre la voix des citoyens les plus fragilisés et permettre une meilleure prise en compte de ces publics dans la mise en place de services numérisés. La STIB a aussi réagi au spot de Rosa qui faisait état de l'inaccessibilité de certains de ses services en ligne pour les personnes analphabètes en contactant notre régionale bruxelloise et en se montrant désireuse de mettre en place une collaboration permettant d'éviter ce type d'écueils. Et c'est ce que nous visons. Permettre aux citoyens comme aux pouvoirs publics ou aux responsables de grandes entreprises privées ou publiques, de se poser des questions, de bonnes questions et de mettre en œuvre des actions pour une meilleure prise en compte des publics fragilisés de notre société. Si c'est ce à quoi nous aboutissons, c'est que nous n'avons pas si mal travaillé.





L'association « L'illettrisme Osons en Parler » est constituée de sept membres, dont six sont reconnus par l'AVIQ¹. Avec ce nouveau sigle qui remplace celui de l'AWIPH, on a enlevé les mots « handicapé » et « intégration ». Yves, Sera, Parfaite, Monique, Francis, Jacqueline et Pascale se sont constitués en association en mai 2018. Leur but est de faire savoir que si l'illettrisme et l'analphabétisme empêchent certaines formes d'apprentissage, ils sont aussi à la base d'audaces qui poussent à inventer d'autres façons d'apprendre. Ce n'est pas magique, plusieurs conditions sont nécessaires pour que cela soit possible, dont la culture du lien et le réseautage avec d'autres associations locales.

Handicapé, le mot qui blesse et enferme, à moins qu'il ne donne un coup de pied au cul !

Interview de Yves, Parfaite et Sera
de l'association « L'illettrisme Osons en Parler »

Propos recueillis par Pascale Lassabliere créatrice
et animatrice d'ateliers d'écriture, Ateliers Mots'Art

Le groupe « L'illettrisme Osons en parler » a été créé, il y a plus de quinze ans, par quelques apprenants du groupe francophone de Lire et Écrire Verviers qui souhaitaient sortir de l'ombre et dépasser

1 AVIQ: Agence wallonne pour une Vie de Qualité (anciennement AWIPH, Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées).

la honte de ne pas savoir lire et écrire. Le groupe, composé de sept membres s'est constitué, en 2018, en asbl afin de faire reconnaître leurs actions dans l'espace public². Formatrice à la régionale, j'ai soutenu les premiers projets du groupe. J'anime actuellement des ateliers d'écriture pour le secteur socioculturel. Trois d'entre eux ont accepté de me parler de leurs visions et expériences.

Quand vous entendez le mot « handicap »
ou « handicapé », que veut-il dire pour vous-mêmes ?
Que pensez-vous de ce mot ?

Sera Je n'aime pas ce mot. Ma famille m'a toujours rabaissée avec ce mot. Et j'ai toujours voulu leur prouver que je peux quand même faire des choses.

Yves Moi, ce mot ne me gêne pas, parce que c'est aussi une reconnaissance. Financièrement, ça m'aide. Mais d'un autre côté, le mot est difficile à accepter, parce que par rapport aux autres, on se sent affaibli.

Parfaite Quand j'entends ce mot, je me sens comme ceux qui sont dans une chaise roulante. Mais quand je sors, ça ne se voit pas que j'ai une reconnaissance comme handicapée. C'est par rapport à ma maladie du foie que j'ai cette reconnaissance. Personnellement, c'est plus par rapport à la lecture et à l'écriture que ça me gêne. Quand je reçois un courrier administratif, je me force pour essayer de le lire. Maintenant j'y arrive un peu. Je n'ai plus besoin de demander à quelqu'un d'autre de lire à ma place. C'est mieux car c'est gênant de demander aux autres. Et même à force de voyager, bien sûr avant quand il n'y avait pas le coronavirus, j'ai pris une petite habitude avec les formulaires à remplir. Maintenant je peux le faire seule. Donc tout ça pour dire « handicapée » oui, mais pas pour dire d'être bloquée pour pouvoir faire des choses, comme ceux qui sont dans des chaises roulantes. C'est un handicap qui ne se voit pas et qu'on peut contourner.

2 Voir aussi: Pascale LASSABLIÈRE L'illettrisme, Osons en parler. Un groupe d'apprenants et anciens apprenants se constitue en asbl « pour que ça change », in *Journal de l'alpha*, n°213, 2^{ème} trimestre 2019. lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no_213_prise_en_compte.pdf

Qu'est-ce que vous n'auriez jamais fait dans votre vie et que, d'après vous, votre engagement dans l'association « L'illettrisme Osons en Parler » vous a permis de faire ?

Sera C'est le théâtre. Avant je ne serais jamais allée devant les autres. Quand on a fait la première pièce, j'ai vu que, malgré ma dyslexie, je pouvais retenir mes textes, et même des textes assez longs, comme en rap. Je pense que c'est la relation amicale que nous avons entre nous qui aide beaucoup, qui fait qu'on se sent capables. Il n'y a pas de pression parce qu'on sait qu'on est tous avec nos problèmes, « nos handicaps » si on peut dire, mais l'important c'est qu'on essaie toujours de donner le meilleur. Donc on essaie de s'améliorer tout le temps, c'est ça qui compte.

Dans notre association, tout le monde a quelque chose à faire. Moi, j'ai fait le secrétariat pendant une année, et ça aussi ça m'a fait beaucoup progresser car c'est le groupe qui compte. Depuis cette année 2020, j'ai laissé le rôle de secrétaire à Jacqueline, et je m'occupe de la comptabilité parce qu'on a pu avoir une formation à la comptabilité simplifiée avec l'association Vivre Ensemble³ qui nous a subsidiés en nous donnant des chèques de consultance. C'est un monsieur Alexandre qui est venu nous former pendant quatre séances. On était plusieurs à faire la formation. Il y avait Parfaite et aussi Pascale.

C'est de voir le groupe m'entourer dans ce que je fais qui me fait avancer. Avant je voyais toujours la vie avec mes propres problèmes. Le fait d'avoir la confiance des autres, ça fait que je me sens capable de faire des choses comme ça. Avant, jamais je n'aurais pensé que je pouvais faire de la comptabilité. Mon premier pas pour apprendre, je l'ai fait quand j'ai décidé de quitter ma famille et de vivre seule. Quand j'ai pris cette décision, j'ai déjà fait un pas important dans ma vie. Maintenant j'ai 49 ans et j'apprends encore, même si je fais des conneries. Je récupère mon enfance en quelque sorte, dans le sens où si j'ai envie de quelque chose, j'ai du mal à

3 Voir: vivre-ensemble.org/

résister, je me l'offre. Je sais que je dois encore apprendre à ce niveau-là. Mais le fait de m'occuper de la comptabilité de l'association, ça me porte, ça m'aide aussi dans ma vie personnelle. Avec la confiance des autres, j'ai l'impression que plus rien ne paraît impossible.



A votre avis, qu'est-ce qui permet, par l'engagement dans l'association « L'illettrisme Osons en Parler », de dépasser le handicap ?

Yves J'avais déjà dépassé pas mal de barrières en venant me former à Lire et Écrire. Mais il me manquait une chose importante pour dépasser ma timidité, c'était la confiance. J'appelle cela de la timidité, mais peut-être c'est autre chose... Je me souviens d'un colloque à Bruxelles où j'avais pris la parole dans l'assemblée, c'était en septembre 2008⁴. Ça fait déjà pas mal de temps. Pour que ça soit plus facile de parler, on m'a posé des questions. Là, je me suis senti capable de libérer ma parole ; ça a été un déclencheur. Je me suis dit que si j'étais capable de faire ça là, je pourrai le faire ailleurs. Ces questions étaient en rapport avec ce que j'avais vécu.

4 Colloque Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrées? www.lire-et-ecrire.be/Colloque-Des-causes-de-l-illettrisme

C'était pour parler de mon expérience, c'était un témoignage. Je me souviens très bien de la question: Comment êtes-vous arrivés à avoir ces problèmes-là? Ce n'était pas facile de trouver les mots pour expliquer le contexte de ma vie, mais avec d'autres questions ça a été. Maintenant je suis président de l'association «L'illettrisme Osons en Parler». J'aime bien dire que je suis «monté en grade», entre guillemets. Je le dis pour rire. Mais surtout je me sens capable d'avoir un avis sur quelque chose. Je suis très fier de notre association. Quand je suis en famille, j'ose entrer dans une conversation sur n'importe quel sujet, et je dis mon avis.

Dans notre association, on fait attention quand quelqu'un parle. On lui laisse le temps de dire ce qu'il veut dire. Dans ma famille, ce n'est pas comme ça et on se coupe facilement la parole. Ce n'est pas toujours évident. Et en plus, on n'est pas toujours du même avis. J'aime bien défendre le projet d'Osons en Parler (entre nous, le mot «illettrisme» saute facilement, ça raccourcit le nom de notre association, et puis c'est surtout «oser» et «parler» qui sont importants). Mais parfois dans ma famille, j'ai l'impression que ça les saoule un peu. Ce que je voulais dire quand j'ai dit en rigolant «monté en grade», c'est surtout que je me sens capable de défendre notre association et sa cause. Maintenant je me sens plus appartenir à ce groupe qu'à ma famille, et je me dis qu'ils sont peut-être jaloux de ça, que c'est peut-être pour ça que parfois, ils ne m'écoutent pas trop.

Parfaite Moi aussi, c'est de défendre notre cause qui m'a fait dépasser une grande peur, celle de prendre la parole. Avant j'avais toujours peur qu'on se moque de moi quand je prenais la parole, quand je parlais français. Même si dans mon pays, le Bénin, on parle français. Cette peur elle vient de l'Afrique. Même si on est allé à l'école, et même si on y est allé jusqu'à l'université, on a peur de parler français devant les gens. C'est quelque chose qui est lié à l'accent. En Afrique aussi parfois on me dit que je ne parle pas bien français. Mais maintenant, je n'ai plus peur, je n'ai plus honte grâce aux actions qu'on a menées avec notre association.



« C'est de défendre notre cause qui m'a fait dépasser une grande peur, celle de prendre la parole. Maintenant, je n'ai plus peur, je n'ai plus honte grâce aux actions qu'on mène avec notre association. »

Tout a commencé le jour où Yves m'a saboté dans une assemblée, il a dit « *et maintenant je laisse la parole à Parfaite* ». Mais moi je ne m'y attendais pas, et je n'avais rien préparé. C'était pour parler de notre pièce de théâtre « *La soif des mots* ». Bon, je savais bien ce que je voulais dire, mais je n'avais pas prévu cette prise de parole, c'était un peu la panique quand même. Et puis, avec notre association, on a participé aux rencontres « *Regards Croisés* »⁵ et on a fait des enregistrements de sons, ça m'a beaucoup plus, il fallait parler dans le micro, faire attention, parler d'une certaine façon... C'était pour faire de la sensibilisation du grand public, on a fait des capsules de sons. Après ça été monté et c'est passé à la radio de Bruxelles. J'aime bien quand on fait des choses et qui servent concrètement. Ce qui m'intéresse surtout maintenant, c'est de

5 Regards croisés est un projet qui a la particularité de mobiliser, dans un même dispositif d'apprentissage, des personnes en difficulté avec l'écrit et des professionnels autour d'une problématique sociale. La dernière formation Regards croisés s'est penchée sur le thème de l'école. Un numéro du Journal de l'alpha y est consacré. Voir : lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-216-Regards-croises

prendre la parole publiquement. Quand je prends la parole, soit dans mon rôle au théâtre, soit dans nos actions de sensibilisation dans des écoles ou ailleurs, je ressens un profond plaisir.

Et ce plaisir-là, d'où vient-il à ton avis ?

Parfaite D'abord, je ne suis pas allée à l'école, et puis je suis une étrangère ici. Et là, quand je parle, tout le monde m'écoute, je me rends compte que je peux prendre l'attention du public, et ça c'est une fierté. Je me souviens même quand la princesse Mathilde (qui est notre reine maintenant) est venue à Lire et Écrire, elle m'avait demandé des choses à moi, alors qu'il y avait les autres d'Osons en Parler autour de moi et d'autres apprenants aussi. Et j'avais même été sur la photo du journaliste. Je garde encore le journal pour montrer à mes futurs petits-enfants. Ce plaisir que je ressens, c'est de me sentir exister pour les autres quand je prends la parole. Ça c'est très fort.

Tout à l'heure Sera a dit que tout le monde avait quelque chose à faire dans l'association. Est-ce que vous pourriez préciser ? Qui fait quoi ? Comment vous décidez de ce qu'il y a à faire et des rôles de chacun ?

Parfaite Dans Osons en Parler, chacun n'a pas qu'un rôle, chacun a sa place, c'est-à-dire un rôle et une fonction. Moi j'avais envie de faire la comptabilité. On s'était mises à deux avec Sera, parce que toute seule ça aurait été trop difficile. Mais malgré tout, même comme ça, je me suis rendu compte que c'était encore trop difficile pour moi. Par contre les autres reconnaissent ce que j'essaie de faire pour les gens de mon village au Bénin, Doutou. Les autres années, on récolte du matériel scolaire et on l'envoie aux enfants de l'école de Doutou. J'ai pris contact avec la directrice de l'école et je me suis rendue sur place plusieurs fois. Maintenant on est connus là-bas. Avec la technique des gsm, la directrice nous envoie des messages vidéo, et les enfants aussi. Cette année avec le Covid, on a pu envoyer un peu de marchandises, du riz et du maïs pour les veuves et les orphelins qui ne pouvaient plus faire leur

petit commerce artisanal sur le bord de la route ou au marché pour avoir un peu d'argent pour acheter à manger. Avec le coronavirus, tout s'est aussi arrêté à Douthou. Après on voulait encore envoyer du matériel scolaire, mais pour le moment c'est impossible et tout est en attente. On va reprendre dès que possible. Avec tout ça, j'ai fait un cahier qui contient l'histoire de ce que nous faisons avec ce village et cette école. Je suis responsable de cette action à «Osons en Parler» et je sais que je peux compter sur tout le monde pour organiser quelque chose.

Yves Dans Osons en Parler, je joue le rôle de président. Ça veut dire que quand il y a une réunion, j'essaie de l'animer, d'être attentif à ce qu'on respecte l'avis de chacun. Je suis aussi responsable pour tenir à jour les pv des réunions et que chacun reçoive celui de la réunion précédente. Je les tape d'après ce que me donne Jacqueline qui met au net les notes que Pascale a prises. Je suis aussi la personne de contact avec les organismes qui nous donnent des subsides. Donc je surveille ma boîte mail. Et s'il y a quelque chose que je ne comprends pas, j'en parle aux autres. Je suis la progression des projets pour lesquels nous sommes subsidiés. Je rappelle quand il faut faire un rapport que je dois envoyer à la personne de contact. Pour l'association, je m'occupe aussi de remplir le formulaire des impôts et d'aller le déposer au greffe du tribunal, maintenant je sais bien où c'est. Et je rappelle quand il faut faire notre assemblée générale, et d'ailleurs c'est bientôt, en janvier, qu'il faudra la faire.

Sera A «Osons en Parler», je suis la comptable, comme je l'ai dit. J'ai dû faire une formation spéciale pour ça. Là, j'ai appris comment faire pour tenir les comptes à jour et à quoi il fallait faire attention. Maintenant je tiens à jour un cahier avec toutes nos opérations sur le compte. Je garde tous les tickets et je les colle avec les extraits bancaires correspondants. Avec Pascale, on vérifie tout, et on met ensemble les chiffres dans le tableau Excel. Ça, c'est encore difficile pour moi. Je suis aussi la personne de contact pour l'association Egalité des chances, l'association IDEES de Verviers⁶ chez qui nous avons un local, et le MOC⁷ avec qui nous collaborons

6 Voir: www.ideesasbl.be

7 Mouvement Ouvrier Chrétien. Voir: www.moc-site.be

pour mettre au point une nouvelle pièce de théâtre. Pour le moment on est empêchés de se retrouver. Mais normalement, on utilise notre local chez IDEES pour faire nos réunions et pour faire des ateliers peinture et lecture, du moins c'est notre projet pour après l'épidémie. Egalité des chances nous permet d'avoir une salle de répétition pour le théâtre. En soirée, l'association IDEES est fermée et on ne peut pas accéder à notre local. Dans notre association, nous sommes sept et c'est important de dire aussi ce que font les autres.

Jacqueline est notre secrétaire adjointe avec Pascale. Pendant nos réunions, Pascale arrête de temps en temps l'animation et elle note ce qui est important sur une feuille. Jacqueline tient à jour le cahier des réunions, avec les présents et les absents. Puis elle recopie les notes de Pascale. Yves récupère le cahier de temps en temps pour taper les pv de réunions. Ça permet d'en imprimer pour tout le monde quand c'est nécessaire, et aussi d'avoir une version informatique quand il faut envoyer des choses pour les rapports d'activités par exemple. Mais tout est arrêté maintenant avec le Covid.

Parfaite Il y a aussi Monique qui se charge d'envoyer des sms de rappel avant les réunions. C'est important pour qu'on n'oublie pas. Elle s'occupe aussi de la tirelire. Pour nos réunions, on met chacun ce qu'on peut et ça sert à acheter le café et les biscuits. Francis se charge, lors de nos déplacements, de s'occuper des courses nécessaires pour le séjour. C'est surtout pour nos déplacements longs, comme quand on va en France parce qu'on travaille avec l'association La Chaine des savoirs⁸. Parfois, on fait des trajets en train ou en voiture avec Pascale. Mais pour le moment encore, tout est arrêté, on ne peut plus voyager.

Yves Mais il y a encore une chose qu'on a appris ces derniers temps et qui est importante. On fait des réunions avec Jitsi Meet⁹. Avant, on ne savait pas faire ça. On s'est débrouillés pour l'installer sur notre téléphone ou sur l'ordinateur. Pour le moment, c'est encore Pascale qui envoie l'invitation à la réunion. Mais quand on pourra

8 Voir: www.chainedessavoirs.org

9 Jitsi Meet est une solution de visioconférence en open source.

de nouveau se voir, on va apprendre à le faire chacun, parce qu'on ne sait pas combien de temps ça va durer ce virus, et on ne veut pas tout arrêter. C'est important de continuer de faire des petites réunions entre nous. Et même, ça nous permet de rester en contact avec les Français.



« On a appris à faire des réunions avec Jitsi Meet C'est important de continuer à faire des petites réunions entre nous et de rester en contact avec les Français. »





Les personnes en situation de handicap peuvent être, comme les apprenants de Lire et Écrire, confrontés aux difficultés de maîtrise de la lecture et de l'écriture, de la compréhension des concepts, de la complexité des textes existants dans la littérature et sur le net, dans la presse... Mais leur appartenance au groupe d'apprenants est questionnante car elle met en avant la difficulté d'accompagnement personnalisé au vu de situations parfois très hétérogènes. L'inclusion de tous est cependant un droit et même un devoir des États depuis 2006 avec la convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées.

Quelle place et quel accompagnement dans les groupes d'alphabétisation pour les personnes en situation de handicap?

Anne-Catherine Margot

Formatrice Ensemble avec toi asbl

et Coordinatrice administrative et financière

Lire et Écrire Wallonie

Cet article a pour objectif d'éclairer le cadre législatif et conceptuel autour du handicap et d'inciter les intervenants de terrain à un accompagnement réflexif de tous, quelles que soient les compétences et besoins en présence.

Cadre général et législatif

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF OMS 2001)

La nouvelle classification du fonctionnement, du handicap et de la santé définit les balises sur lesquelles devraient se baser toutes les constructions de projets autour du handicap. Cette classification substitue une vision biopsychosociale à une vision biomédicale et introduit une véritable rupture conceptuelle dans l'accompagnement des personnes présentant des difficultés.

La personne en situation de handicap n'est plus vue par le prisme de ses incapacités mais bien par ses capacités, sa participation à la vie sociétale; le rôle de l'environnement devient alors prépondérant pour réduire et minimiser au maximum les difficultés de la personne et l'aider à vivre dans une société pleinement inclusive. Ce n'est plus à la personne de s'adapter, de se « normaliser », mais bien à la société dans son ensemble de se transformer pour lever les obstacles de l'accessibilité à l'ensemble des services et biens communs de cette société.

La personne en difficulté de lecture ou d'écriture doit également être, de la même manière, perçue par ses capacités et ses difficultés peuvent également être envisagées au travers de cette classification. Ce cadre nécessite alors que chacun se positionne pour une adaptation de l'environnement afin de le rendre accessible à tous. Dans un contexte d'apprentissages, cette réflexion amène alors le besoin de développement de nouvelles compétences pédagogiques et méthodologiques dans l'accompagnement de la personne, quels que soient ses capacités et besoins.

La Convention ONU relative aux droits des personnes handicapées et devoirs des États

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées¹, que la Belgique a ratifiée en 2009, précise dans son

1 Pour plus d'informations, voir: www.un.org/development/desa/disabilities-fr/la-convention-en-bref-2/texte-integral-de-la-convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-13.htm

article 24 que les États parties doivent faire en sorte que les personnes handicapées exercent leur droit à l'éducation, grâce à un système éducatif qui pourvoie à l'inclusion de tous les apprenants, notamment de ceux qui présentent un handicap, à tous les niveaux d'enseignement, y compris au niveau tertiaire, dans la formation professionnelle et la formation permanente, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres apprenants.

Un plan fédéral handistreaming² a donc été développé par la Belgique comme voie de solution face à toutes ces difficultés vécues par les personnes en situation de handicap. Le handistreaming (contraction des termes «handicap» et «mainstreaming») est la prise en compte systématique, dans toutes les dimensions politiques régionales³, du handicap de manière préventive et transversale dans l'ensemble des politiques publiques.

Le CAWaB⁴ (Collectif Accessibilité Wallonie-Bruxelles) a rédigé une brochure à l'attention des administrations bruxelloises et wallonnes proposant des éléments méthodologiques à l'implémentation du handistreaming dans les politiques publiques.

Accessibilité et inclusion

L'accessibilité peut être définie, selon le CAWaB, comme l'ensemble des mesures appropriées pour assurer aux personnes à mobilité réduite, sur la base de l'égalité avec les autres personnes, l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public, tant dans les zones urbaines que rurales.

Dans cette définition et par extension, les personnes à mobilité réduite englobent les personnes en situation de handicap physique, mental, visuel ou auditif.

2 Voir: equal.brussels/fr/themes/quest-ce-que-le-handistreaming/

3 La politique d'intégration du handicap est gérée principalement par l'AVIQ en Région wallonne et par la COCOF en Région bruxelloise.

4 Le Collectif Accessibilité Wallonie-Bruxelles défend l'accessibilité pour les personnes à mobilité réduite notamment. La brochure d'information peut être téléchargée à l'adresse suivante: cawab.be/IMG/pdf/brochure_handistreaming_fr.pdf

Les questions d'accessibilité peuvent être de différentes natures: accessibilité physique, accessibilité à l'information et au numérique, accessibilité des contenus, accessibilité financière... et chacune de ces questions nécessite que les opérateurs de services et de formations s'en emparent afin d'en minimiser les impacts auprès du public qui se présente pour en bénéficier.

L'inclusion, terme fortement galvaudé ces dernières années, permet à la personne en situation de handicap de trouver une réelle place de citoyen actif dans la société. Mais comment peut-on définir ce concept afin de le rendre plus concret et utilisable?

L'intégration et l'inclusion sont deux visions différentes de la participation sociale d'un individu. *«Avec l'intégration, c'est à la personne avec un handicap de s'adapter ou se réadapter à la société par l'intermédiaire de structures spécialisées qui visent à rétablir ou compenser ses fonctions défectueuses – qu'elles soient physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles. La société dans son ensemble ne change pas. Si elle espère s'intégrer, la personne doit se normaliser, faire l'effort de s'ajuster au système existant. L'inclusion, quant à elle, cherche prioritairement à transformer la société. Elle vise à lever les obstacles à l'accessibilité pour tous aux structures ordinaires d'enseignement, de santé, d'emploi, de services sociaux, de loisirs, etc.»⁵.*



L'inclusion est donc un effort à mener par tous, en situation de handicap ou non, afin que chacun puisse participer pleinement à la société, selon un principe d'égalité de droit.

5 Inclusion asbl. Voir: www.inclusion-asbl.be/inclusion-quest-ce-que-cest L'asbl Inclusion vise à développer la qualité de vie et la participation des personnes porteuses d'un handicap intellectuel et de leurs proches à toutes les sphères de la société. Son objectif consiste à rendre les personnes déficientes intellectuelles plus autonomes dans leurs démarches grâce à une meilleure compréhension de l'information. Voir: www.inclusion-asbl.be

Pour Charles Gardou⁶, anthropologue spécialisé dans les questions relatives au handicap, «une société inclusive ne défend pas seulement le droit de vivre mais celui d'exister» et les éléments suivants sont nécessaires pour permettre à une personne fragilisée par un handicap d'exister :

- Valoriser ses ressources, ses capacités, d'intensité et d'expression variable. Sous ses limites apparentes, ses compétences enfouies, ses talents, sa créativité. Son génie singulier. Il n'est personne qui n'apporte une contribution, du moins potentielle, à la culture et qui n'interroge le fonctionnement social.
- Reconnaître leurs désirs. Le sentiment d'exister ne consiste pas seulement à combler les besoins de bien-être organique ou ceux nés de la vie en société. Il repose aussi sur l'expression et la prise en compte des désirs: ils ne sont pas un luxe réservé à ceux qui n'auraient pas de besoins «spéciaux». [...] On leur signifie pourtant trop souvent: «Leurs besoins sont satisfaits, n'est-ce pas suffisant?».
- La nécessité «d'entendre» les personnes handicapées, en dépit parfois de l'absence de mots.
- L'importance «de les libérer de la cage des peurs ancestrales et des ignorances superstitieuses». La liste des idées reçues, préjugés, stéréotypes concernant les personnes en situation de handicap est encore aujourd'hui malheureusement bien longue.

Accepter de vivre dans une société inclusive, c'est donc apprendre à maîtriser ses craintes et accepter de faire un travail sur soi afin de ne plus parler des personnes handicapées, invalides ou des exclus, mais simplement de femmes et d'hommes dont les contraintes et les besoins sont différents des nôtres et le désir d'exister le même.

Et concrètement?

Avec l'intégration, le poids de l'accès à la formation pour tous se fonde sur les capacités de la personne à accéder aux normes d'une structure faite pour une population sans incapacités.

Avec l'inclusion, chaque personne a sa place, quelles que soient ses

6 Charles GARDOU, *La société inclusive, parlons-en!* Eres, 2012.

caractéristiques. Et pour avoir sa place, on n'exige plus d'elle qu'elle soit comme les autres, mais il y a lieu que la structure s'adapte à ses caractéristiques, par des moyens de compensation et d'accessibilité, pour qu'elle puisse avoir la même vie sociale que les autres.

S'approprier le concept d'inclusion, c'est vouloir changer la formation pour qu'elle soit accueillante. C'est évidemment un travail de long terme.

L'inclusion constitue une révolution et la pédagogie « spécialisée » devient alors la pédagogie la mieux adaptée à une diversité de personnes ayant des profils cognitifs, sociaux, psychologiques, linguistiques différents, et peut bénéficier à tous !

La démarche pédagogique spécifique à l'accompagnement d'une personne présentant des déficiences peut totalement s'apparenter aux attitudes pédagogiques nécessaires à l'accompagnement en général : empathie, connaissance intime de l'activité et de la population ou des caractéristiques propres à chaque individu, prise en compte des variables environnementales et humaines influençant le fonctionnement de la personne, développement de toutes les aptitudes du sujet, orientées vers plus d'autonomie et de compétences transférables dans la vie quotidienne, attention, observation, adaptation des contenus proposés pour corroborer les attentes de tous ainsi que les objectifs visés,...

Les activités proposées se conçoivent en tenant compte des différentes composantes de la personne, permettent l'ouverture la plus large aux activités et une participation la plus active possible de la personne en tant qu'être social. Elles préviennent et luttent contre les effets négatifs de « facteurs contextuels environnementaux » jusqu'alors mal repérés comme les représentations encore très négatives du handicap, l'isolement social, les « incapacités » de la personne, ...

Le FALC comme outil d'inclusion

Certains mouvements d'éducation permanente spécialisés dans le secteur du handicap ont ainsi développé des outils spécifiques prenant en compte toute cette perception de la personne : l'asbl Inclusion a, par exemple, développé la méthode « Facile à Lire et à Comprendre »

pour s'adapter à toutes les particularités de la personne présentant une déficience intellectuelle.

La méthode «Facile à Lire et à Comprendre», élaborée dans le cadre du projet européen Pathways, a été développée en France par l'UNAPEI⁷ et l'association Nous aussi⁸. En Belgique, c'est l'asbl Inclusion qui porte ce projet de rendre l'information accessible à toute personne ayant des difficultés de compréhension.

La méthode FALC propose des règles pour aider les rédacteurs de documents à rendre l'information facile à lire et à comprendre par les personnes déficientes intellectuelles entre autres et ainsi leur permettre de vivre pleinement leur citoyenneté. Le FALC vise à pouvoir s'informer, prendre des décisions, être plus autonome, développer une société plus inclusive et solidaire. Les informations en «facile à lire et à comprendre» sont écrites en coconstruction avec les personnes concernées.

Les principaux critères sur lesquels s'appuie cette méthode sont la structure des textes, la mise en page et la typographie utilisée, les phrases et mots, le choix du média et du produit imprimé, l'utilisation des images. Un logo caractérise les textes qui sont traduits en FALC, les rendant facilement reconnaissables. Ce logo est d'office accolé au texte «traduit».

Mais cette information rédigée en «facile à lire et à comprendre» est par ailleurs utile pour les personnes maîtrisant mal le français : le FALC s'adresse également aux personnes de niveau de lecture A1 ou A2 dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, ce qui correspond à environ 20% de la population, au public migrant et/ou en situation d'illettrisme.

Les associations de personnes présentant des déficiences intellectuelles développent de plus en plus cet outil, en simplifiant de nombreux textes indispensables à la participation à la vie sociale de tous : textes légaux, participation à la vie citoyenne, outils pour comprendre le fonctionnement de la société et certaines thématiques

7 Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis. Voir : www.unapei.org

8 Association française de personnes handicapées intellectuelles. Voir : nous-aussi.fr/

en particulier⁹... Certaines administrations et services publics français¹⁰ mettent à disposition leurs supports d'information en version FALC afin de rendre l'information accessible à tous.

Cet outil et ses applications pourraient très certainement trouver écho auprès des publics de Lire et Écrire, permettant d'appréhender les contenus de manière plus appropriée dans une phase d'apprentissage de la lecture.

Conclusion

La notion d'inclusion reste complexe à mettre en œuvre dans une société inégalitaire et normative, qui prône la performance, la compétition et se satisfait de nombre d'exclusions ou de désaffiliations. Elle doit donc être perçue comme un processus de longue haleine susceptible de modifier radicalement les représentations communes et nécessitant des efforts individuels et collectifs de changement de paradigme de référence, incluant les personnes en situation de handicap.

« Pour dépasser les clivages, permettre à une complicité de s'établir et à une histoire en commun de s'écrire, notre société a besoin de mots et de concepts partagés, inclusifs, en cohérence avec le droit de tous au patrimoine social, sans toutefois gommer la diversité et la spécificité des situations »¹¹.



9 Par exemple, l'asbl Inclusion a développé l'outil suivant dans le cadre des élections: www.inclusion-asbl.be/outils/jai-le-droit-de-voter-mais-comment-je-fais

10 Par exemple, le site du Gouvernement, le ministère de l'Intérieur, de la Santé Publique, la RATP, etc.

11 Charles GARDOU, op.cit.



Il est connu que le stress et les émotions peuvent impacter et entraver les apprentissages... Mais de quelles manières se manifestent-ils dans un groupe d'adultes en formation? Et comment le formateur peut-il agir dans ce contexte? Dans cet article, nous examinerons d'abord les obstacles liés au stress de survie qui s'expliquent par le fonctionnement instinctif de notre cerveau reptilien. Ensuite, nous verrons comment certaines peurs fondamentales inconscientes entraînent parfois des résistances aux apprentissages. Pour chacune de ces catégories, nous proposerons quelques solutions pour réduire son impact.

Le stress et les peurs comme obstacles aux apprentissages chez les adultes en formation

Dina Sensi Docteure en Sciences de l'Éducation
Formatrice de formateur.trices d'adultes
DisCRI asbl

Tout au long de ma carrière de formatrice et de chercheuse à l'Université de Liège en Sciences de l'Éducation, je me suis intéressée au domaine des neurosciences, c'est-à-dire au fonctionnement du cerveau en lien avec les apprentissages, les émotions, le stress, la mémoire, les pratiques artistiques, les violences symboliques ... tant chez les enfants que chez les adultes. Cet article est le fruit des réflexions et des recherches que j'ai menées ou auxquelles j'ai participé durant mon parcours.

Les obstacles liés au stress de survie

Les recherches en neurosciences montrent que trop de stress nuit aux apprentissages tant chez les enfants que chez les adultes. Le stress a un impact négatif sur le fonctionnement de l'hippocampe, du cortex préfrontal et de l'amygdale, trois parties du cerveau qui entrent en jeu dans les apprentissages.¹

L'hippocampe intervient entre autres dans la mémoire. Le cortex préfrontal est considéré comme le cerveau de l'intelligence, mais également de la prise de décision, du sang-froid et de l'esprit d'initiative. L'amygdale est le centre de gestion des émotions.

Trop de stress entraîne un dysfonctionnement de ces trois parties du cerveau et le sujet est alors incapable de rester concentré, de mémoriser, de résoudre des problèmes. Il peut devenir irritable, déprimé, hypervigilant, hyperactif...

Les causes de stress chez des adultes en formation peuvent être très nombreuses :

- leur situation de vie est parfois précaire ;
- les personnes peuvent être soumises à des violences physiques, affectives, symboliques ;
- le fait d'entrer en formation peut leur rappeler qu'ils/elles ont eu un parcours scolaire chaotique ou écourté ;
- les personnes peuvent avoir une mauvaise image d'elles-mêmes et très peu confiance en leurs compétences ;
- elles/ils découvrent une nouvelle institution avec des règles et des codes inconnus ;
- ...

Bref, les apprenant.e-s qui arrivent en formation peuvent avoir une infinité de raisons pour être stressé.es.

Tout.e professionnel.le de la formation d'adultes sait qu'il est important de créer un climat de confiance dès le début des activités. Ce moment de mise en confiance lui permet également de faire diminuer son propre stress qui est tout à fait normal lorsque l'on

¹ Voir : www.maxisciences.com/angoisse/stress-voila-ce-qu-il-se-passe-dans-le-cerveau-quand-on-angoisse_art41603.html

rencontre un nouveau groupe.

Toutefois, malgré les premiers moments de mise en confiance, il se peut que cela ne soit pas suffisant pour libérer les capacités cognitives de tous et de toutes. Il se peut que le stress augmente lors de certaines activités ou à cause de décisions pédagogiques proposées par le/la formateur.trice... Cela signifie que la gestion du stress (le sien et celui des apprenant.es) ne doit pas seulement être prise en compte en début de formation mais bien tout au long du parcours. Pour aider à cette gestion du stress, je propose un cadre théorique basé sur une simplification du fonctionnement du cerveau dite «la théorie des trois cerveaux»².



Selon cette théorie:

- Le cerveau néocortex, ou nouveau cerveau humain, est le siège de la conscience, de la pensée, du langage, de la logique, du raisonnement...
- Le cerveau limbique est le centre des émotions.
- Le cerveau reptilien est celui qui gère notre survie, c'est-à-dire celui qui gère toutes les fonctions vitales de notre organisme, **indépendamment du néocortex**: régulation thermique, battements cardiaques, productions hormonales... mais aussi tous les fonctionnements d'alerte qui mettent en jeu notre survie: la faim, la soif, le sommeil, la reproduction...

2 Voir: Paul D. MAC LEAN, Roland Guyot, Les trois cerveaux de l'homme Robert Laffont, 1990.

Bien que souvent remise en cause parce que considérée comme trop simplificatrice des comportements humains, cette théorie permet néanmoins de comprendre que nous ne sommes pas toujours des êtres pensants, réfléchis, logiques... Notre programmation resterait très fortement marquée par notre volonté de survivre et beaucoup de nos comportements sont impulsés par nos cerveaux limbique et reptilien plutôt que par notre pensée supérieure. C'est la raison pour laquelle, en formation, je propose le schéma ci-dessus qui accorde aux cerveaux limbique et reptilien une place inversement proportionnelle à la place qu'ils occupent dans notre crâne.

L'importance de la programmation reptilienne

La détection du degré de sécurité de base

Notre cerveau reptilien est sans cesse en train de scanner notre environnement pour détecter si oui ou non, nous sommes en sécurité sur le territoire où nous nous tenons. Il détecte s'il fait trop chaud ou trop froid, si la lumière est trop faible ou trop forte, si le local permet de fuir facilement en cas de danger... Ces détections échappent à la pensée et elles envoient un message d'alerte qui se traduit par du stress. De même, notre organisme entre en stress « reptilien » si nous sommes déshydraté.es, si la faim nous tenaille, si nous sommes trop fatigué.es. Plus nous sommes en stress, plus le cerveau néocortex, qui lui intervient dans l'apprentissage, fonctionne mal, plus il se déconnecte, moins l'apprenant est capable de concentration et de participation.

Les programmations de survie liées aux relations avec les autres humains

Notre volonté de SURVIVRE fait que, sans en être conscient.e, nous entrons en relation avec les autres selon des programmations nécessaires à notre survie, programmations que l'on pourrait traduire par les phrases suivantes :

- *Pour être en sécurité, tout groupe doit se hiérarchiser et avoir un chef.*
- *Pour être en sécurité, je dois marquer mon territoire et le groupe doit marquer son territoire.*
- *Plus l'autre est différent de moi (dans ce que je vois, j'entends, je sens), plus je me sens en danger et plus je me méfie; je vais donc me rapprocher de « mes semblables ».*

- *En cas de conflit, c'est toujours la faute de l'autre.*
- *Pour gagner en cas de conflits, nous devons être convaincus que notre groupe est le meilleur.*
- *Dans tous groupes mixtes de personnes en âge de se reproduire, il existe une tension sexuelle qui peut produire des joutes et/ou des jeux de séduction entre certains membres du groupe.*

Il s'agit là de *patterns* de comportements dits d'instincts de survie. Ils sont inconscients mais extrêmement puissants. Il est en effet parfois très difficile de les amener à la conscience, de les accepter comme faisant partie de tout un chacun (y compris du formateur ou de la formatrice) et enfin de les déconstruire.

Cela implique que le formateur ou la formatrice soit attentif.ve tout au long de la formation aux différents aspects suivants :

- La sécurité de base des apprenant.es: le confort de la chaleur, la lumière, la qualité de l'air, l'odeur du local, assurer à chacun un espace personnel propre et stable... Est-il besoin de rappeler à quel point la majorité des personnes préfère rester à la place qu'ils. elles se sont choisie (leur chaise, leur table, leur coin, leur tasse, leurs affaires, à côté de tel ou telle...)? Il arrive régulièrement que les formateur.trices décident sans demander l'avis des participant.es de changer les places dans la classe (décision souvent justifiée par un principe pédagogique tel que « tout le monde doit pouvoir travailler avec tout le monde »...). Si cette décision est prise trop tôt et de manière autoritaire, elle aura pour conséquence un accroissement du stress dû à l'insécurité ainsi générée, et donc elle diminuera pendant un moment la disponibilité aux apprentissages.
- La gestion des relations hiérarchiques: du point de vue « reptilien », la sécurité serait assurée par la hiérarchisation du groupe et par la présence d'un.e chef.fe de meute qui garantirait la survie du groupe. Le.la chef.fe de meute serait celui ou celle qui, en toutes circonstances, resterait fort.e et en même temps donne confiance. Si le formateur ou la formatrice ne prend pas dès le début sa place de chef.fe de meute³, cela augmentera l'insécurité et donc le stress

3 Danièle CRUTZEN et Jacques DEBATTY utilisent le terme de chef.fe de meute. Voir: Danièle CRUTZEN et Jacques DEBATTY, Entre-prendre la violence à l'école, Apprendre à réfléchir en communication de crise, Edipro, 2011. Ce livre reprend entre-autres les résultats d'une

du groupe et très rapidement quelqu'un.e d'autre cherchera à prendre cette place, soit négativement en s'opposant au formateur ou à la formatrice, soit positivement en le.la soutenant et lui permettant de faire son travail. Pour les apprenant.es, les deux situations sont non valides et donc génératrices de stress.

En formation en andragogie, j'ai rencontré de nombreux cas de (jeunes) formateur.trices en difficulté avec ce positionnement, et qui se sont retrouvé.es dépassé.es par des apprenant.es à forte présence... Face à des classes de personnes précarisées ou déscolarisées, ils.elles conçoivent leur métier avec leur cerveau limbique, c'est-à-dire avec le cœur ouvert, tout en gentillesse, en compréhension, voire en maternage, et aussi avec leur cerveau néocortex qui prône des valeurs d'égalité entre tous les humains... Et malgré cette bienveillance et ces valeurs, ils.elles se sont retrouvé.es avec des classes régulièrement en stress et en insécurité, et donc en indisponibilité d'apprendre. Leur formation consiste alors, non pas à fermer leur cœur et oublier leurs valeurs et principes pédagogiques, mais bien à apprendre à « parler reptilien » face à d'autres cerveaux reptiliens en action. Le « langage reptilien » est d'abord non verbal, il est dans le regard sans peur, ferme et rassurant, dans une voix de poitrine que tout le monde entend clairement plutôt que dans une voix de gorge aigüe, dans la poitrine en avant plutôt que rentrée, les deux pieds bien ancrés plutôt qu'un balancement ou une fébrilité... Plus le « positionnement reptilien » sera solide, plus il sera aisé d'avoir le cœur ouvert et de mettre en pratique ses valeurs et ses principes pédagogiques. Plus le.la chef.fe de meute sera sûr.e de lui. elle-même, plus il.elle se sentira en sécurité, plus le groupe se sentira en sécurité, plus les apprentissages seront facilités.

Inversement, plus le formateur ou la formatrice sera en insécurité c'est-à-dire en survie soit dans sa propre vie, soit à cause des conditions dans lesquelles l'institution le.la fait travailler, soit à

recherche à laquelle nous avons participé : D.CRUTZEN, M. ORBAN, D. SENSI, Intervention systémique dans les écoles à discrimination positive, prévention de la violence symbolique chez les jeunes et chez les enseignants, Cellule d'Education Interculturelle, CIFIUL, Université de Liège, Aout 2001, Liège.

cause du groupe lui-même, plus le stress sera généralisé, moins les apprentissages seront facilités.

Au-delà du positionnement non verbal, il est également important (toujours pour rassurer les « cerveaux reptiliens»), de « marquer le territoire de la formation » en explicitant d'abord, le plus clairement possible, tout ce qui est non négociable, c'est-à-dire ce qui fait force de loi dans la société et dans l'institution: le règlement d'ordre intérieur, les aspects administratifs et financiers... Et ensuite tout ce qui est négociable, construit ensemble et à respecter collégialement, telles que les règles de fonctionnement du groupe, la gestion des places, la gestion de la décoration de la classe, la gestion des moments de convivialité, la gestion des conflits, les procédures en cas de situations problématiques...

Enfin, les participant.es et les formateur.trices adorent les rituels de convivialité qui font que l'on se sent appartenir à un groupe et que la formation se présente comme un territoire, un espace-temps suspendu, chaleureux où chacun.e peut déposer les armes et se sentir en sécurité.

- La gestion des tensions sexuelles: comme nous l'avons souligné, le cerveau reptilien gère aussi la reproduction autant que la hiérarchisation d'un groupe. Lorsqu'un groupe mixte s'est hiérarchisé de manière « instinctive » (sans que parfois le formateur ou la formatrice ne s'en rende compte), il est possible de voir surgir des tensions importantes entre certaines personnes souvent de même sexe. Une compétition peut s'installer avec des accès de colère, des mots violents, des menaces... Cette tension se répercute alors sur l'ensemble du groupe et il peut devenir difficile de donner cours, créant ainsi des obstacles aux apprentissages.

Pour réagir face à des situations de tensions liées à la hiérarchie ou aux tensions sexuelles, le formateur ou la formatrice est, le garant de l'espace/temps de sécurité, cela signifie qu'il.elle ne doit pas avoir peur de confronter et mettre en mots les situations difficiles. Là encore, en formation en andragogie sont régulièrement présentées des situations où les formateur.trices ont préféré laisser passer, ne pas confronter, attendre que les choses se tassent plutôt que d'intervenir. La justification est souvent que l'on ne veut pas faire perdre du temps à la classe et continuer à avancer dans son

cours. Cette justification ne prend pas en compte le stress généré par le conflit, stress qui se propagera à tous les membres du groupe et qui bloquera ou rendra peu efficaces les apprentissages visés. Prendre en compte ces dimensions reptiliennes et limbiques dans l'analyse des problèmes de stress qui peuvent survenir dans une formation d'adultes peut être extrêmement utile car elle permet de ne pas «culturaliser» systématiquement l'analyse de ces problèmes. En effet, en formation en andragogie, trop souvent, les formatrices évoquent des difficultés et les justifient par des différences culturelles alors qu'il peut s'agir, entre autres, de situations de stress de type «reptilien». Par exemple, un jour une formatrice a expliqué qu'elle était mal à l'aise parce que ses apprenant.es préféraient rester entre personnes de même origine (places assises, travaux de groupe...). Trois groupes se distinguaient: un groupe de femmes originaires d'Afrique subsaharienne, un groupe de femmes turques et un groupe d'hommes et de femmes d'origine européenne. La formatrice se sentait démunie et donc stressée par cette situation qu'elle interprétait comme un phénomène de fermeture culturelle et donc de rejet des autres groupes. Elle projetait des conflits liés à la multiculturalité, voire au racisme (conflits face auxquels elle ne savait pas comment réagir) et elle craignait que cela perturbe les relations.

Je lui ai alors proposé d'observer ce qui se passait dans notre groupe de formation en termes de places et de rapprochement entre les participant.es. Je lui ai proposé d'éliminer la dimension culturelle de son observation et d'analyser ce qu'elle voyait avec le cadre de référence des trois cerveaux. Le constat était le même que dans n'importe quel groupe: les personnes se choisissent une place et des collègues avec lesquels elles se sentent en sécurité.

Elle a compris alors que son rôle n'est pas de résoudre des conflits (qui n'existeront peut-être que dans sa tête) mais bien de devenir la garante de la sécurité dans la formation en se sentant elle-même en sécurité. Elle pourra alors mettre en place des actions qui renforceront progressivement le sentiment de sécurité en faisant en sorte que les sous-groupes apprennent à se connaître et à se faire confiance entre êtres humains, indépendamment de leurs appartenances culturelles...

Ce changement de perspective a considérablement rassuré la formatrice dans la mesure où, pour elle, il était plus facile

pédagogiquement de renforcer la confiance entre les personnes que de se retrouver au milieu d'un conflit intercommunautaire.

Les obstacles liés aux peurs fondamentales inconscientes

De même que pour le cerveau reptilien, si notre cerveau limbique est en ébullition, c'est-à-dire si nous sommes submergé.es par nos émotions, il nous est très difficile d'apprendre (ou d'enseigner). Notre cerveau néocortex ne fonctionne plus très bien. Nous ne pouvons pas empêcher les émotions de surgir, elles sont non contrôlables et nous sommes toujours dans un état émotionnel de base qui est (ré)activé en fonction de la situation.

Tous les formateur.trices savent qu'il est important d'éviter ou de maîtriser les débordements d'émotions non seulement la peur, la colère et la tristesse mais aussi la joie afin de faciliter la concentration et les apprentissages. Il s'agit là d'une évidence pédagogique. Par contre, il est plus difficile de percevoir pourquoi certaines personnes sont bloquées dans leurs apprentissages parce qu'elles sont mobilisées par la résolution de leurs peurs fondamentales inconscientes. Ces dernières⁴ peuvent entraîner des « patterns » de comportements qui prennent le pas sur les apprentissages. Parmi celles qui interfèrent négativement sur les apprentissages, on peut citer les cinq suivantes :

- Etre rejeté.e;
- Etre abandonné.e;
- Etre imparfait.e;
- Etre envahi.e;
- Etre trahi.e.

Ces peurs fondamentales naissent durant notre petite enfance sans que l'on soit capable d'identifier les évènements qui ont entraîné la programmation de notre personnalité par ces peurs. Tout le monde ressent ces cinq peurs, mais chaque personne est structurée autour d'une ou deux peurs prédominantes qui organisent la vie relationnelle et affective (jusqu'à une prise de conscience grâce à un travail de

4 Cadre de référence inspiré des 2 premiers livres de Thierry Janssen : Le travail d'une vie (Laffont 2001), Vivre en paix (Laffont 2003), et du livre de Lise Bourbeau Les 5 blessures (ETC.INK, 1996).

développement personnel). Lorsque ces peurs gouvernent la vie, on est enfermé dans des conduites répétitives qui ont pour but de confirmer ou d'infirmer ces peurs. Dans le cadre d'une formation, certaines personnes passent plus de temps à ces conduites qu'à se concentrer sur les apprentissages.

- La peur du rejet peut entraîner deux types de postures possibles:
 - le/la clown de service qui veut plaire à tout le monde, qui cherche tout le temps à faire rire, à raconter des blagues...
 - le râleur/ la râleuse qui provoque systématiquement le rejet par des méchancetés, des attaques...
- La peur d'être abandonné.e provoque aussi deux types de postures:
 - L'apprenant.e cherche à créer des liens affectifs de dépendance soit avec d'autres participant.es soit avec le/la formateur.trice; les apprentissages peuvent alors être instrumentalisés pour créer ces liens affectifs de dépendance (*je n'y arrive pas, j'ai vraiment besoin de plus d'attention que les autres ou viens avec moi, je vais t'aider...*). Ce sont des personnes qui pourraient s'insinuer dans la vie privée du/de la formateur.trice. Et si la peur fondamentale de ce dernier ou cette dernière est aussi l'abandon, il.elle se retrouvera dans un système dysfonctionnel tant pour l'un que pour l'autre.
 - À l'inverse, la personne dont la peur est d'être abandonnée pourrait aussi être totalement opposée à la création de tout lien avec les autres. Maintenir les autres à distance empêche d'être soi-même abandonné. Il peut arriver que pour ces personnes, les liens soient trop dangereux et qu'elles abandonnent la formation.
- La peur d'être imparfait.e rend les gens toujours insatisfaits d'eux-mêmes et des autres. Dans une formation, ces personnes pourraient être bloquées par la peur de se tromper ou demander d'être sans cesse rassurées par l'approbation du/de la formateur.trice. Pour ces personnes, les résultats aux évaluations sont plus importants que les apprentissages eux-mêmes.
- La peur d'être envahi.e peut entraîner un stress important concernant la perte de sa place, ses affaires, ses travaux... Ces personnes peuvent aussi facilement envahir le territoire des autres en prenant tout l'espace, tout le temps et le volume de la parole, en s'appropriant les affaires des autres...

— La peur d'être trahi.e provoque une méfiance vis-à-vis des autres, de leurs opinions, de leurs savoirs. Ce sont des personnes qui systématiquement mettront en doute la crédibilité du.de la formateur.trice.

Ce cadre de référence permet de comprendre pourquoi certain.es apprenant.es peuvent bloquer la dynamique des apprentissages et le bon déroulement des séances. La gestion de ces obstacles aux apprentissages demande aux formateur.trices de se poser des questions sur leurs propres peurs fondamentales inconscientes et d'être capables de mettre en mots, en privé avec les personnes concernées, leurs comportements dysfonctionnels afin de les identifier et de les rassurer si possible, là où elles ont besoin d'être rassurées.

Conclusion

Au terme de cet article, nous proposons une synthèse des pratiques pédagogiques permettant de faire face et de réduire les obstacles aux apprentissages mentionnés.

Le premier conseil sera de proposer aux formateurs et formatrices de travailler leur positionnement de GARANT de la sécurité du groupe et de l'espace-temps pacifié pendant toute la durée de la formation. D'une part, en se préoccupant des aspects de la sécurité de base du local; d'autre part, en créant des conditions rassurantes grâce à la convivialité, les rituels, le marquage du territoire, les règles de fonctionnement du groupe. Ensuite en étant capable de se comporter en chef.fe de meute au départ (force et confiance) et de passer de manière flexible entre cette position hiérarchisée et la position égalitaire avec les adultes du groupe.

Nous suggérons également de bien observer le groupe et, en cas de tension, d'analyser les situations problèmes avec le cadre de référence «cerveau reptilien» avant celui des conflits de culture.

Enfin, le cadre de référence des peurs fondamentales inconscientes fournit un autre angle d'analyse en cas de comportements répétitifs bloquant les apprentissages chez certain.es apprenant.es. Il permet d'affiner son observation des personnes et du groupe avant de mettre en œuvre des stratégies de gestion des difficultés rencontrées.



Les différences langagières et culturelles peuvent être à l'origine de dissonances cognitives entraînant certaines difficultés dans les apprentissages. Une meilleure connaissance du fonctionnement des langues et la mise en pratique de la pédagogie interculturelle permettent de mieux appréhender ces situations et de réduire, voire de lever nombre de ces obstacles... Explication.

Les dissonances cognitives comme obstacles aux apprentissages chez les adultes en formation

Dina Sensi Docteure en Sciences de l'Éducation
Formatrice de formateur.trices d'adultes
DisCRI asbl

L'apprentissage est un processus cognitif complexe. Il ne peut être observé en tant que tel. Il se passe dans la boîte noire qu'est le cerveau.

- Il demande d'abord une perception, une attention à une nouvelle situation.
- Il provoque un déséquilibre dans la structure cognitive interne de l'organisme.
- Il entraîne un rééquilibrage et une intégration des nouvelles acquisitions à sa structure interne.
- Il nécessite de mettre en jeu la mémoire pour rendre la nouvelle structure pérenne.

En présence de nouvelles informations, notre cerveau tente toujours de les relier à des éléments déjà connus. Si elles sont trop différentes de ce qui est connu, cela crée une dissonance cognitive difficilement gérable par le cerveau. Ces informations peuvent alors être rejetées parce que le processus de rééquilibrage est trop difficile. Dans ce cas, il n'y a pas d'apprentissage, ou les apprentissages sont partiels ou déformés pour les rendre plus acceptables.

Le dépassement de ce type d'obstacle se fonde sur une des pratiques fondamentales du constructivisme qui consiste à faire émerger les représentations et les vécus des participant.es au sujet des contenus abordés, pour ensuite construire ensemble les connaissances et atteindre les apprentissages visés.

Les dissonances cognitives langagières

L'émergence des représentations n'est pas toujours possible lorsqu'il s'agit d'un groupe en cours de français langue étrangère, d'autant que la plupart des personnes n'ont pas conscience de la structure et du fonctionnement de leur langue maternelle. Ni les participant.es, ni le.la formateur.trice ne sont capables d'identifier facilement les dissonances cognitives langagières qui constituent d'importants obstacles aux apprentissages du français.

Nous évoquerons ici les travaux et les écrits de Danièle Crutzen¹ sur ce sujet. Elle envisage les différences phonologiques, les différences de rythme et de segmentation des mots, les différences de mélodie et d'intonation des langues, et enfin certaines zones sensibles de la langue française difficiles à comprendre pour des personnes parlant une autre langue maternelle. Elle écrit :

« Dans nos classes, peu d'enseignants ont conscience du caractère non universel des formes verbales ETRE et AVOIR : elles sont enseignées techniquement comme une évidence, alors qu'elles représentent une construction complexe, sans équivalent dans les langues d'origine. Le simple fait de les présenter à la forme infinitive pose problème : en arabe, l'infinitif n'existe pas... »

1 Voir notamment: Danièle CRUTZEN, Les méandres cachés de la langue française. Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire, in *Journal de l'alpha*, n°172, Novembre 2010. lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-176-Questions-de-grammaire-et-d-orthographe-2-2

« En arabe, le verbe "être" est peu utilisé; il n'a pas de présent: on dira "toi gentil" pour "tu es gentil", par exemple. Le verbe avoir n'existe pas; on utilise la préposition "chez" ou "avec" suivie d'un pronom personnel ou d'un nom: on dira "avec moi cent francs" pour "j'ai cent francs" ou "chez vous un chien "pour" vous avez un chien" »².

« Le turc est une langue agglutinante, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation: de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes invariables. Le turc ne développe pas la notion de genre grammatical. [...] Il n'y a ni accords en genre ni accords en nombre et le turcophone doit à peu près tout repenser à l'envers (la logique syntaxique de sa langue est presque systématiquement contraire à celle du français). Un processus qui ressemble à un singulier « retournement de chaussettes »!³

Les pratiques pédagogiques pour dépasser les obstacles liés aux dissonances cognitives langagières sont trop nombreuses pour être reprises dans cet article; c'est pourquoi nous renvoyons ici aussi le lecteur vers des travaux spécifiques⁴. Nous nous contenterons de conseiller à tout.e formateur.trice d'adultes en milieu multiculturel de prendre le temps de s'intéresser au fonctionnement et à la structure des langues maternelles les plus présentes dans leurs groupes de formation.

Les dissonances cognitives culturelles

En plus des différences de langues, les différences culturelles sont aussi à l'origine de dissonances cognitives. En effet, les cultures dans lesquelles nous avons grandi, évolué, travaillé ont façonné notre vision du monde. Elles nous ont fourni des cadres de référence pour sentir, percevoir, penser et agir dans notre environnement. Ces cadres de référence sont souvent implicites car nous les avons intégrés de manière inconsciente ou subconsciente tout au long de notre vie.

2 Danièle CRUTZEN, La dissonance cognitive: quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in *Du multiculturel à l'interculturel dans les écoles*, Dossier pédagogique, Université de Liège, 1995.

3 Danièle CRUTZEN, Ateliers d'orientation citoyenne Personnes primo-arrivantes non francophones, Apports réflexifs pour la formation de formateurs, DisCRI, 2014, p. 87. www.discrri.be/wp-content/uploads/introAOC-apports-reflexifs.pdf

4 Voir: Danièle CRUTZEN, op.cit.

Si, dans une formation, nous sommes confronté.es à des cadres de référence différents, comme précisé plus haut, notre cerveau va chercher à les mettre en relation avec le connu. S'il n'y arrive pas, il peut tout simplement rejeter les nouvelles données. L'exemple le plus souvent repris est celui de la théorie de l'évolutionisme de Darwin qui est rejetée par les personnes appartenant à une religion créationiste. La dissonance cognitive est trop importante car elle remet en cause le système de croyances et les valeurs structurantes des personnes.

Les dissonances cognitives d'ordre culturel ne portent pas toujours sur des sujets aussi complexes que l'origine de la vie. Elles peuvent porter sur des sujets de la vie de tous les jours. Pour aider à y voir plus clair, il est utile de se référer à la démarche interculturelle⁵ qui intègre la notion de zones sensibles de l'identité.

La rencontre de l'autre différent provoque parfois l'émergence d'une gêne, d'un malaise, d'une inquiétude ou d'un sentiment de révolte qui peut aller, dans des cas particuliers, jusqu'à provoquer stress et angoisse. Ces sentiments peuvent avoir été provoqués par un comportement, une attitude, des paroles, des contenus de formation qui touchent en soi une zone sensible.

Ces zones sensibles sont constituées à partir des évènements de l'histoire personnelle, familiale et professionnelle de chacun. Trois catégories de zones sensibles peuvent être identifiées⁶:

Les **images-guides** sont des prescriptions de comportements ou d'attitudes apprises et gardées dans la mémoire. Elles sont souvent non explicitées ou non formulées, elles semblent naturelles et aller de soi: elles concernent les codes de bonne conduite, la politesse, la manière de s'habiller, de manger, de se tenir à table, le propre, le sale, le respectable, la manière de parler à l'école, à la maison, au travail...

Les **archaïsmes** sont des modèles de conduites anciennes, généralement problématiques que l'on a plus ou moins réussi à dépasser soit individuellement soit au travers des avancées collectives

5 Carmel CAMILLERI, Margalit COHEN-EMERIQUE (ss.dir.), Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, 1989.

6 DisCRI, Syllabus de formation en andragogie des formateurs et formatrices d'adultes, 2019. Ce texte a été largement inspiré par un texte de référence sur la communication interculturelle, proposé par le centre de formation pour le développement et la solidarité internationale ITECO.

(la place de la femme dans la société, de la religion dans la vie, les libertés individuelles, les types de famille...). La confrontation avec un «autre différent» peut frontalement remettre en danger ces acquis et donner l'impression d'être menacé de «régression».

Les **contentieux historiques** viennent des faits sociaux conflictuels qui ont eu lieu dans le temps. Les faits de l'Histoire restent dans l'imaginaire des peuples (croisades, colonisation, esclavage, shoa, etc.). L'autre peut réanimer ces souvenirs, en jouer consciemment ou inconsciemment, vous faire assumer une partie de la responsabilité des faits.

Pour dépasser ces obstacles, nous préconisons de pratiquer la pédagogie interculturelle qui se base sur le socioconstructivisme d'une part, et d'autre part sur la démarche interculturelle. Pour rappel, la démarche interculturelle se déploie en trois phases :

- se décentrer, se connaître, se questionner soi-même, être conscient de son système de références, de ses valeurs et croyances ;
- comprendre le système de l'autre, le questionner, lui donner de la valeur ;
- négocier en vue de construire un vivre ensemble pacifié.

La pédagogie interculturelle suscite des regards croisés ici/là-bas, avant/maintenant. Sur un sujet donné, il s'agit d'interroger les différentes représentations sur les connaissances, les manières de vivre, de penser, de ressentir... d'abord sur le «là-bas, avant et maintenant» et ensuite sur le «ici, avant et maintenant» pour les comparer, et enfin construire ensemble les apprentissages visés et se projeter dans le «demain, ici», c'est-à-dire dans la construction d'un vivre ensemble pacifié et basé sur des valeurs humanistes partagées.

Cette pédagogie interculturelle est proposée dans le cadre des formations obligatoires à la citoyenneté pour les personnes primo-arrivantes en Wallonie. Elle permet d'exercer les compétences interculturelles des apprenant.es et elle est structurée en 5 mouvements :

Mouvement 1:

Exprimer et questionner leurs représentations sur leur pays, communauté ou État de référence. Le questionnement passe par l'identification des ressemblances et différences entre les représentations⁷.

Mouvement 2:

Exprimer et questionner leurs représentations sur la Wallonie et/ou la Belgique. Le questionnement passe par l'identification des ressemblances et différences entre les représentations.

Mouvement 3:

Comparer leurs représentations sur leur pays, communauté ou État de référence avec celles sur la Wallonie et/ou la Belgique.

Mouvement 4:

Après que la formatrice ou le formateur ait délivré des contenus informatifs et explicatifs sur la thématique traitée, souligner les ressemblances et différences entre ces contenus informatifs et explicatifs et leurs représentations, d'une part sur leur pays, communauté ou État de référence et, d'autre part sur la Wallonie et/ou la Belgique.

Mouvement 5:

Au terme de la séquence formative, énoncer ce qui a retenu leur attention, signaler les éléments de l'espace culturel convergents en Wallonie et en Belgique, repérer ce qu'ils-elles ont appris et/ou désappris, en quoi elle a modifié leur perception de la Wallonie, la Belgique, leur communauté ou pays de référence et si elle les amène à envisager un changement dans leurs comportements et/ou à prendre des initiatives particulières⁸.

Le déploiement de cette méthodologie n'est pas très compliqué à mettre en œuvre lorsque les apprentissages touchent à des images guides simples telles que les salutations, les relations entre collègues au travail, les comportements dans les espaces publics... Très vite on peut comparer les représentations, identifier les différences et les ressemblances culturelles, et enfin émettre des hypothèses de négociations possibles pour faciliter le vivre ensemble. Il faut d'ailleurs commencer par des sujets pas trop sensibles pour exercer ces compétences interculturelles.

La méthodologie interculturelle devient plus délicate lorsque l'on aborde des sujets plus sensibles qui bouleversent des systèmes de valeurs portées par les personnes, telles que les valeurs qui régissent les relations entre les femmes et les hommes, les modèles de famille, l'éducation des enfants, les croyances religieuses...

Pour comprendre les difficultés rencontrées lorsque l'on aborde ces sujets dans un groupe multiculturel d'adultes en formation, il est utile de se référer à la taxonomie de Krathwohl⁹ qui montre la complexité de l'éducation aux valeurs. Elle permet de comprendre qu'avant d'être caractérisé par un système de valeurs, il faut du temps et que diverses étapes sont nécessaires pour changer progressivement de système de référence.

Cette taxonomie identifie cinq étapes dans les apprentissages de valeurs :

1. Recevoir : écouter, accueillir, s'intéresser.
2. Répondre : consentir, vouloir, aimer.
3. Valoriser : adhérer, s'impliquer, militer.
4. Organiser : développer des valeurs et des convictions.
5. Caractériser : structurer ses valeurs en un système cohérent.

Cette taxonomie a été construite pour amener les enseignant.e.s à un phasage réaliste pour éduquer progressivement les enfants et les adolescents aux valeurs de la société dans laquelle ils vivent. Par contre, les adultes qui arrivent en formation sont eux déjà habités par un système de valeurs au minimum de niveau 3. Certains sont même au niveau 4 ou 5 sur certains sujets. De même sur certains sujets, les formateur.trices sont également habité.es par un système de valeurs de niveau 4 ou 5. On comprend aisément que la confrontation entre les deux peut devenir explosive si on n'y prend pas garde.

Il est donc important, en tant que formateur.trice de bien connaître d'une part son niveau d'intégration des valeurs abordées dans les formations que l'on anime et d'autre part ses propres zones sensibles afin d'être sûr.e de garder la maîtrise de ses émotions.

Ensuite, il convient de rester humble dans ses objectifs d'apprentissage en se « contentant » de viser seulement le premier niveau de la taxonomie : recevoir, écouter, accueillir.

Les autres niveaux appartiennent totalement et uniquement à l'apprenant.e. D'ailleurs, qui sommes-nous pour attendre ou vouloir qu'un adulte change son système de valeurs ?

La pédagogie interculturelle est toujours la plus indiquée pour amener les apprenant.es à ce premier niveau car elle permet entre autres d'expliquer l'évolution historique des différents systèmes de valeurs et de préciser aussi ce qui fait « force de loi » dans notre société. Mais, parfois, elle n'est pas suffisante lorsque le sujet est trop sensible. Il faut alors prendre des chemins de traverse comme dans la situation suivante.

Lors d'une de nos formations de formateur.trices à l'éducation à la diversité, il s'agissait de dresser les critères de discriminations repris par notre législation, parmi lesquels se trouve l'orientation sexuelle.

L'ensemble des participant.es était des personnes hautement scolarisées primo-arrivantes d'origine africaine. Au début de la séance suivante, le plus ancien nous transmet un mot dans lequel il est écrit que tous les membres du groupe ne souhaitent plus que la question de l'homosexualité soit évoquée car elle est déshonorante et non pertinente dans cette formation. En somme, on pouvait parler de toutes les diversités mais pas de celle-là. Ces personnes n'étaient donc même pas au niveau 1 de la taxonomie concernant ce sujet. Face à cet imprévu, nous avons enclenché nos réflexes de communication interculturelle et non violente :

Décentration :

- Attention portée à mes ressentis et mes émotions: battements de cœur plus rapides, je suis troublée par ce message et par la manière avec laquelle il est transmis mais c'est gérable, je respire profondément.
- Le sujet n'est pas trop sensible chez moi.
- Je ne suis pas prête à me battre maintenant avec le groupe pour avoir raison.

Comprendre le système de l'autre :

- Le sujet est très sensible et tabou.
- La sensibilité est partagée apparemment par l'ensemble du groupe.
- Le groupe communique avec moi de manière « officielle » mais bienveillante.

Négociation :

- Je garde le contact visuel avec tous les membres du groupe.
- Je souris, je me mets dans une position d'écoute mais pas de soumission.
- Je dis la phrase miracle « je comprends votre point de vue ».
- Je précise « je vais réfléchir à votre message et je vous promets que dans les prochaines séances, ce sujet ne sera pas abordé » ; je rappelle néanmoins qu'un des objectifs de la formation à laquelle ils.elles se sont inscrits est de lutter contre toutes formes de discrimination.
- Je propose au groupe de décider des trois types de discriminations qu'ils.elles souhaitent analyser à partir de leur vécu, de leur niveau d'empathie et de leur intérêt. Le groupe a choisi de travailler sur les discriminations de « couleur de peau » en lien avec l'origine ethnique, le genre et enfin l'âge.

Durant les séances suivantes, nous ne mentionnons jamais la question de l'homosexualité et nous proposons la même séquence formative pour les trois types de discrimination :

1. Analyse de cas vécus ici et là-bas, avant, maintenant.
2. Analyse des ressentis et de l'empathie envers les personnes discriminées.

3. Analyse objective des types de discriminations (individuelle, institutionnelle, sociétale, directe, indirecte...) et de ce que disent les lois (ici et maintenant).
4. Propositions d'actions possibles pour lutter contre les discriminations.
5. En conclusion: que faire dans le cadre de l'éducation à la diversité.

Lors de la dernière séance, nous leur proposons un texte qui raconte l'histoire d'un jeune-homme harcelé et amené au suicide par manque de soutien. L'histoire est racontée par le père qui crie sa souffrance aux yeux du monde. Nous demandons alors au groupe de deviner les raisons du harcèlement subi par le jeune homme et de faire en sous-groupes le même exercice que précédemment mais en le faisant porter sur cette histoire.

Après un long moment de discussion et de résistance, une participante ose enfin proposer l'homosexualité comme raison des souffrances racontées par le père. Finalement, la parole se libère et les récits de réalités vécues ici et là-bas s'échangent...

Enfin, ils.elles ont exprimé leur propre conclusion: on peut être personnellement d'accord ou pas avec l'homosexualité; par contre, on ne peut en aucun cas accepter les discriminations et les souffrances subies à cause de son orientation sexuelle.

En tant que futur.e formateur.trice en éducation à la diversité, certain.es ont dit être prêt.es pour aborder ce sujet, d'autres estimaient ne pas être encore prêt.es et d'autres reconnaissaient qu'ils.elles ne pourraient jamais l'aborder parce qu'ils le trouvaient toujours beaucoup trop sensible. L'exercice des compétences interculturelles et l'expression de l'empathie sur d'autres sujets ont permis à chacun.e de réduire progressivement ses dissonances cognitives, de se positionner individuellement et enfin de dépasser un tabou collectif tout en restant dans la confiance et la bienveillance.

Ainsi, pour tous, les niveaux 1 et 2 de la taxonomie de Krathwohl étaient atteints et peut-être même que certain.es avaient atteint le niveau 3.

Conclusion

Dans cet article, nous avons évoqué les dissonances cognitives langagières et culturelles comme obstacles aux apprentissages. Diminuer ou dépasser les obstacles liés aux dissonances langagières demande de connaître le fonctionnement des langues maternelles les plus présentes au sein du groupe afin de mieux comprendre les difficultés des apprenant.es et donc d'imaginer des stratégies pédagogiques diversifiées.

Les obstacles liés aux dissonances cognitives culturelles peuvent quant à eux être réduits grâce à des pratiques socioconstructivistes, et plus particulièrement grâce à la pédagogie interculturelle qui construit les apprentissages à partir des représentations, des connaissances et des vécus des personnes en identifiant tant les différences que les ressemblances pour envisager ensemble un avenir commun humaniste et pacifié.





Sur base de nos expériences en tant que formatrices bénévoles, voici nos réflexions sur ce qui complique l'apprentissage à plusieurs niveaux et comment nous tâchons de réduire l'impact de ces obstacles.

Quelques réflexions et pistes d'action relatives aux obstacles aux apprentissages. Echos de deux formatrices bénévoles

Marleen De Poortere et Thérèse Suys
Formatrices bénévoles en alphabétisation
CIEP Hainaut Centre

Prépensionnée de l'enseignement, Marleen voulait continuer à être active. Le CIEP¹ recherchait des formateurs et formatrices pour les cours d'alphabétisation et de français langue étrangère. Le contact avec des personnes de cultures différentes est très enrichissant. C'est un véritable échange de savoirs.

Thérèse, sans formation d'enseignante, a 72 ans. Elle ne pouvait plus se contenter de râler contre la politique migratoire de la Belgique et voulait être active à petite échelle dans ce domaine. Elle a toujours apprécié les échanges avec des femmes d'autres langues et cultures.

Nos groupes sont composés majoritairement de femmes, il y a plus rarement quelques hommes. Cette année, par exemple, il n'y en a pas. Entre autres raisons, ceux qui ont obtenu un permis de séjour provisoire doivent absolument trouver un travail sous peine de ne pas voir ce

1 Centre d'information et d'éducation populaire Hainaut Centre (du Mouvement Ouvrier Chrétien - MOC). Voir: ciep-hainautcentre.be/index.php/accueil/qui-sommes-nous

permis renouvelé. D'autres n'aimeraient pas perdre la face devant une majorité de femmes. D'autres encore s'intègrent très bien, travaillent beaucoup et ont de bonnes relations avec le groupe. Dans la suite de cet exposé, nous parlerons uniquement des apprenantes, ce n'est bien sûr pas pour exclure les apprenants!

Ces femmes ne sont pas ou peu scolarisées dans leur pays d'origine: elles viennent surtout du Maghreb mais aussi d'Afrique centrale ou, plus rarement, d'ailleurs. Certaines sont arrivées en Belgique très jeunes et sont restées chez elles pour élever leurs enfants. Elles pratiquent très peu le français oral et comptent sur leurs enfants pour tout ce qui est écrit, même au téléphone! Certains de leurs enfants devenus adultes les ont encouragées à sortir de la maison et à suivre des cours de français. Ces femmes-là ont donc commencé assez tard, vers quarante ou cinquante ans et recherchent principalement plus d'autonomie dans leur vie quotidienne.

Les plus jeunes apprenantes, quant à elles, ont besoin du français de base pour suivre une formation ou trouver un emploi.

Pour toutes, c'est une occasion unique de nouer des contacts et de se socialiser dans une ambiance accueillante. C'est très important! Nous voyons ces femmes évoluer et, progressivement, oser parler devant les autres.

Des obstacles dans les apprentissages

A l'oral, leur prononciation du français dépend des sons appris il y a des années dans leur langue maternelle. Les difficultés les plus fréquentes concernent donc la prononciation des sons. Par exemple, pour elles, le «é» est souvent difficile à distinguer du «e», le «i» du «u», etc. Ces difficultés varient d'une langue maternelle à l'autre. Par exemple: un *bateau* et un *bâton* se confondent pour des arabophones; *une farde* devient *un phare* pour celle qui parle le lingala.

Les personnes plus âgées, résidant depuis plus longtemps en Belgique, pratiquent beaucoup moins le français car elles se retrouvent davantage entre elles. Ce que nous avons constaté, c'est en général qu'elles sont assez volubiles et cherchent avant tout à dire vite, n'importe comment, ce qu'elles ont à dire. Pour ce faire, elles ont mis

en place des automatismes: pas ou peu de conjugaison, pas d'article, «faire» remplace tous les verbes («Je faire le cours français»). Les plus jeunes ont une meilleure mémoire, elles progressent souvent mieux. Elles sont souvent plus en contact avec le monde extérieur, ont souvent aussi besoin de se débrouiller dans les administrations, au téléphone, au travail... Au niveau de la lecture, comme elles parlent abondamment, elles tâchent avant tout de deviner les mots sur base de ceux qu'elles connaissent. Elles ont du mal à lire les lettres dans l'ordre, à découper les mots en sons plus accessibles.

En ce qui concerne l'écriture, copier est le plus souvent facile même si certaines ne se repèrent pas bien dans le texte à copier, même court. Elles aiment s'exercer à copier! C'est valorisant: réussir à copier proprement un mot ou une phrase est une source de fierté et ça laisse une trace qu'elles peuvent montrer à leur entourage, une preuve qu'elles apprennent quelque chose.

Sous tous ces angles, la faiblesse de la mémoire de certaines est grande, soit par manque d'entraînement, soit en raison de l'âge, soit pour des raisons expliquées ci-dessous.

Les obstacles sont aussi sociaux...

Être sans papiers, et donc sans travail légal, sans ressources, sans nouvelles des proches, parfois même de tout jeunes enfants restés quelque part, engendre certainement des difficultés de concentration, de mémoire dus au manque de sommeil, au froid, à une nourriture insuffisante ou mal équilibrée...

La peur des autorités, des administrations, du propriétaire... reste à l'avant-plan des pensées et empêche de se détendre suffisamment afin de pouvoir écouter autre chose.

Ces femmes ont très souvent des difficultés de déplacement. Soit elles n'ont pas d'argent pour prendre le bus, soit il n'y a pas de bus dans leur coin... Elles doivent donc attendre que quelqu'un ait le temps de les conduire au cours, ou bien faire de longs trajets à pied. Elles courent souvent d'un cours de français langue étrangère à un autre et certaines passent des heures en trajets pour accumuler assez d'heures

pour le « parcours d'intégration »².

Une fois rentrées chez elles, la plupart de ces femmes sont à la tête d'une famille et n'ont plus un moment à elles, encore moins pour revoir ce qu'elles ont appris. Elles n'arrivent qu'exceptionnellement à se faire aider en français par leurs enfants, qui n'en ont pas toujours le temps ou la patience.

Si, en plus, leur santé ou celle d'un de leurs proches est fragile, on peut bien imaginer que toutes ces difficultés sont un obstacle à la régularité face aux activités d'apprentissage.

...ou psychologiques

Nous avons parlé de la peur qui peut paralyser la concentration et polluer toutes les pensées de nombreuses apprenantes. Cette peur se mélange à la tristesse et à l'inquiétude énormes d'être loin des siens, au découragement parce que la situation ne se débloque pas, à la fatigue due aux exigences administratives, à l'incompréhension des démarches et documents...

La honte de mal faire, de se tromper dans la formulation des sons, des mots, des idées disparaît assez rapidement chez les nouvelles en cours d'année grâce au soutien réciproque et à l'humour présents au sein du groupe...

L'épidémie engendre des obstacles supplémentaires

Afin de respecter les consignes sanitaires, les groupes ont été multipliés. Par conséquent, les activités de formation qui étaient organisées à raison de trois heures deux fois par semaine, ont été

2 Le parcours d'intégration s'adresse aux primo-arrivants, c'est-à-dire les étrangers majeurs, de moins de 65 ans qui séjournent légalement en Belgique depuis moins de trois ans et qui disposent d'un titre de séjour de plus de trois mois. En Belgique francophone, les premières bases légales pour l'instauration d'un tel parcours ont vu le jour en 2013 et évoluent depuis lors. Il se compose d'un module d'accueil, d'un bilan social (notamment la connaissance du pays d'accueil) et d'un bilan linguistique. Si le bilan social et le bilan linguistique ont mis en évidence des besoins en termes de formation spécifique, les personnes accèdent à des cours de français et à des formations à la citoyenneté. Les modalités diffèrent en Wallonie (voir: parcoursintegration.be/fr/) et en Région bruxelloise (voir: www.vivreinbelgique.be/sejour-en-belgique/accueil-et-integration-des-primo-arrivants).

réduites à une séance de deux heures par semaine. La précieuse pause-café où l'on apprend à mieux se connaître n'a plus eu lieu. Des sorties – visites de villes, cinéma, expositions... – qui étaient régulièrement prévues ; et qui étaient aussi une occasion de parler d'autre chose, de se rencontrer autrement – n'ont plus eu lieu non plus.

Par la suite, à deux reprises et pendant plusieurs semaines, les cours ont été, par prudence, totalement supprimés. Ces personnes sont souvent fragiles et nous, bénévoles, sommes pour la plupart âgés ou avons des personnes fragiles dans notre entourage proche.

Marleen reste en contact fréquent par téléphone avec les apprenantes. Pour Thérèse, le contact avec son groupe est plus difficile. Les débutantes ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour communiquer par mail ou par sms. Souvent, et encore faut-il qu'elles puissent répondre elles-mêmes, leur crainte de parler le français au téléphone les rend fort laconiques. C'est très frustrant...

Il nous semble que continuer l'apprentissage par téléphone ou un autre moyen comme la visioconférence n'est pas possible : la famille est présente, le bébé pleure, le son n'est pas précis... Et quand nous les appelons pour prendre des nouvelles, nous n'avons pas envie de les corriger ; c'est d'abord le contact qui compte.

Quelques pistes d'action...

Nous tâchons, comme les autres formatrices et formateurs, de créer autour des apprenantes une ambiance chaleureuse. Nous essayons d'être à l'écoute, attentives à chacune, avec humour et simplicité. Elles-mêmes tiennent à entretenir cette ambiance rassurante. Bien souvent, nous nous sentons tellement baignées dans cette atmosphère d'écoute, de gentillesse, d'entraide et d'encouragement que nous n'avons qu'à nous laisser porter et à veiller à ce que chacune en ait sa part.

Lors de chaque séance, il y a un moment où toutes nous exprimons à tour de rôle notre avis sur un thème choisi (en essayant de bien parler). C'est souvent une occasion précieuse d'échange d'expériences et d'écoute intense.

En septembre 2019, Marleen a suivi une courte formation en « phonomimie³ ». C'est une méthode gestuelle qui fait correspondre chaque son à un geste. Par exemple, les personnes qui n'entendent pas bien la différence entre un « e » et un « é » l'écrivent souvent mal ; le geste correct aide à choisir la lettre correspondante. Cela fonctionne assez bien chez certaines.

Par ailleurs, nous avons l'habitude de varier suffisamment souvent les activités : lecture, écriture - en copiant ou de mémoire -, petite dictée ou échanges sur la vie quotidienne. Ces différentes activités font du bien à tout le monde, en permettant de nous détendre un peu et d'utiliser pour chacune le mode de mémorisation qui lui convient le mieux.

Les années précédentes, afin d'aider les apprenantes dans leurs difficultés administratives, nous tâchions, durant les pauses, d'expliquer certains documents qu'elles nous apportaient ainsi que les démarches à faire dans ce cadre. Il pouvait s'agir d'une convocation au Forem ou ailleurs, d'une proposition ou d'un rappel de rendez-vous à l'hôpital, de papiers à remplir pour l'école, d'une demande de logement social, d'un formulaire pour obtenir une carte de réduction pour les transports en commun, d'une lettre à écrire à un propriétaire, et bien d'autres écrits encore. Cette année, c'est une autre personne du groupe de formateurs qui s'en occupe particulièrement.

Notre public rencontre de multiples obstacles impactant les apprentissages et le suivi des activités de formation. Réfléchir et prendre en compte ces obstacles est important afin d'aider les apprenantes à les surmonter et à faire en sorte que chacune progresse dans ses apprentissages. Malheureusement tout a été très vite interrompu suite au 2^{ème} confinement. Nous aspirons à reprendre au plus vite !



3 Cette formation a été donnée par Brigitte Marlier de l'association « La boîte à lettres ». Pour plus d'infos sur la phonomimie et son fondateur Auguste Gosselin : lire-ecrire-chanter.com/2017/04/14/qui-est-augustin-gosselin/



Non au délit de solidarité!

SOLIDARITE

Place PASD'OLUP

MARCHE 30 APRIL
SOLIDARITE
CONTRE LE MICHAPANT E-S

Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire. Collectif Alpha

La présente sélection se propose de nourrir une réflexion sur « qu'est ce qui empêche d'apprendre ? ». Dans cette bibliographie, nous nous centrerons sur le volet des difficultés dans les apprentissages. Cette problématique, déjà dramatique au cours de la scolarité (persistance d'un échec scolaire massif), est particulièrement présente en alphabétisation populaire¹. Afin de ne pas succomber au fatalisme et aux fausses évidences de l'idéologie dominante qui tente de naturaliser l'inégalité dans les apprentissages, il est plus que nécessaire de comprendre quelles en sont les causes et comment les dépasser².

- 1 « *Du point de vue cognitif, un analphabète et une personne scolarisée n'ont pas les mêmes clés pour appréhender le monde.* » (in Marie FONTAINE, Patrick MICHEL, *L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*, Collectif Alpha, 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, 2014, p.3).
- 2 « *... Non seulement les enfants qui échouent en début de scolarité primaire sont très nombreux, mais aussi ils se recrutent principalement dans les milieux sociaux défavorisés. Pour comprendre les difficultés de certains, il faut interroger l'ensemble des circonstances, des pratiques scolaires dans lesquelles sont mises en œuvre les activités cognitives.* » (Christine CAFFIAUX,

Au cours de nos lectures, nous avons pu vérifier que la définition que l'on donne à la nature des obstacles à l'apprentissage (et à l'échec scolaire) va déterminer la hiérarchie des interprétations et donc des solutions mises en place. La définition de l'échec scolaire va voir deux camps opposés s'affronter: d'un côté, ceux qui considèrent qu'il est d'abord la conséquence de processus socioéconomiques (conditions sociales), de l'héritage (matériel et culturel) ou de mécanismes de reproduction sociale et, de l'autre côté, ceux qui pensent que les difficultés d'apprentissage sont principalement dues à des dysfonctionnements cognitifs, d'origine neurologique ou génétique.

Nos choix de documents se sont focalisés sur deux domaines où ces conceptions s'affrontent: l'apprentissage de la lecture-écriture et des mathématiques, et la problématique de l'échec scolaire et de sa médicalisation.

L'entrée dans l'écrit: les enjeux à l'école maternelle, in *Traces de changement*, n°219, février 2015. www.changement-egalite.be/L-entree-dans-l-ecrit-les-enjeux-a

Sur l'apprentissage de la lecture, «*L'école: lieu de qualification des lecteurs*» nous fait entrer dans la confrontation autour des méthodes de lecture. Il s'agit d'un document de l'Association Française pour la Lecture dont nous partageons les positions¹. Il est suivi par «*Lire c'est comprendre*», qui développe une démarche d'apprentissage de la lecture constructiviste. Vient ensuite un article qui traite des compétences métacognitives en lecture-compréhension. Nous concluons sur les difficultés et l'apprentissage de la lecture par «*L'analphabétisme et ses conséquences cognitives*».

Trois références abordent la même problématique dans l'apprentissage des mathématiques. Dans «*Même pas peur !*», Stella Baruk analyse les causes de l'échec scolaire et propose de construire un apprentissage fondé sur la langue et le sens. «*Enfants d'ouvriers et mathématiques*» décrit une démarche sociologique éclairante sur les obstacles rencontrés par les enfants des classes populaires. Enfin, «*Réflexion sur les liens entre neuroscience, mathématiques et éducation*»

montre les limites et les dangers de la neuroéducation.

Avec «*La médicalisation de l'échec scolaire*», nous passons dans le second domaine envisagé. Cet ouvrage analyse le processus généralisé de médicalisation de l'école et ses conséquences néfastes. Dans «*L'enfance sous pression*», Carlos Perez souligne que c'est l'école qui, en prenant l'entreprise capitaliste pour modèle, devient pathogène (et donc, source de difficultés pour la scolarisation de beaucoup d'enfants).

Les deux derniers titres ont un statut à part. Le dossier «*Troubles spécifiques des apprentissages...*» n'est pas là pour nous faire verser dans la médicalisation de nos pratiques d'alphabétisation mais pour apporter au formateur un éclairage sur la question des dys. Le dossier «*Difficultés d'apprentissage*» du *Journal de l'alpha* d'avril 2000 comprend notamment un précieux article sur l'expérience des adultes handicapés dans les groupes d'alpha.

1 Bien entendu, au centre de documentation, nous possédons des ouvrages qui soutiennent les positions adverses comme, par

exemple: Jean-Pierre TERRAIL, *Entrer dans l'écrit, tous capables?*, La Dispute, *L'enjeu scolaire*, 2013, 220 p.

L'école : lieu de qualification des lecteurs [dossier] Actes de Lecture, n°81 mars 2003, pp.72-100

Ce dossier part d'une réflexion critique sur le livret « Lire au CP – Repérer les difficultés pour mieux agir » publié par le ministère de l'Éducation nationale en 2002 (cir6.education.pf/01-docs/peda/mdl/c2-lire-cp-2003.pdf) date d'édition 2003).

Partageant le même constat que le livret – des élèves sont massivement en difficulté d'apprentissage de lecture –, les auteurs vont développer une autre analyse des causes et conséquences de ces difficultés (comme de celles de l'illettrisme). Se basant sur l'expertise et l'analyse de l'Association Française pour la Lecture, ils affirment: « *Lire est une activité complexe mettant en réseaux différentes opérations mentales simultanées et interactives. Ce qui est difficile c'est d'entrer dans une activité dénuée de sens tellement abstraite qu'elle en devient absurde et de se motiver malgré la sanction permanente de l'évaluation du maître. [...] Ce système de correspondance dont on dit qu'il sert de base (le B.A. – BA) est difficilement maîtrisable même au prix d'un dressage (et non*

d'un véritable enseignement) et furieusement abstrait. Si, en plus on l'applique à des enfants pour qui la lecture est absente du milieu social... et si on nie que la lecture ce n'est pas uniquement une histoire entre de l'écrit et un cerveau, mais d'abord un acte social et l'utilisation d'un instrument psychique... il ne faut pas s'étonner que certains restent au bord de la route. De là à les étiqueter dyslexiques (ou à risque), il n'y a qu'un pas que le lobby paramédical et médical invite à franchir allègrement. » (pp. 79-80). Le ton est polémique mais la confrontation avec les conceptions du Ministère français de l'Éducation et de ses experts fait bien ressortir comment la compréhension des causes des difficultés dans les apprentissages (ici, de la lecture) va être déterminante dans le choix des solutions (choix pédagogiques, moyens didactiques, médicalisation systématique ou non des difficultés, vision globale de la problématique de l'échec scolaire ou individualisation de la responsabilité, etc.)

Le dossier se termine par la présentation d'un outil alternatif imaginé par les classes expérimentales de l'Institut national de recherche pédagogique.

www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL81/page70.PDF



CHARMEUX Eveline Lire, c'est comprendre... Donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit *Editions universitaires européennes*, 2018, p.273

Abondamment illustré par des exemples de pratiques et une proposition de progression de la maternelle à la fin de l'école obligatoire, l'ouvrage débute par la mise en cause de ce qui, aujourd'hui encore, constitue le quotidien de beaucoup d'enfants, la pratique laborieuse du déchiffrage, considéré comme prémisses incontournables de l'apprentissage de la lecture, et l'oralisation, utilisée comme moyen de sa propre finalité, faussement baptisée «lecture». Depuis longtemps des chercheurs, des pédagogues, ont contesté l'hypothèse d'une dissociation nécessaire entre «le code» et la compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Ce qui, selon ses défenseurs, justifierait cette dissociation, c'est l'idée que

la compréhension surgit naturellement de la connaissance: un mot reconnu est «compris» automatiquement. On peut alors en déduire qu'il suffit que les mots reconnus soient nombreux pour qu'un texte qui les contient soit compris. Or, le sentiment s'est installé assez vite chez les chercheurs, qu'il y avait, dans cette hypothèse, tenue pour vérité, une confusion entre «reconnaitre des mots» et «comprendre un texte», que la compréhension de mots ou de textes n'est peut-être pas la même et qu'en tout état de cause, c'est la compréhension des textes qu'il faudrait viser. En fait, c'est un «antimanuel de lecture», un guide pour enseigner celle-ci avec des livres, des vrais, et tous les «objets à lire» existants, et surtout sans manuel de lecture.

Lire également la présentation de Jacques Bernardin, sur le site du GFEN: www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/lire_comprendre_charmeux_2018

EME Elsa, ROUET Jean-François
Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension
L'orientation scolaire et professionnelle, n°31/1, INETOP, 2002, p.20

Cet article traite du rôle des compétences métacognitives en lecture-compréhension chez les jeunes apprenants. Les compétences métacognitives désignent, d'une part, les connaissances des sujets sur les tâches de lecture et sur les processus cognitifs impliqués dans la compréhension d'un texte, et d'autre part, les capacités à planifier, à évaluer et à réguler la compréhension. À partir d'une revue de la littérature, les auteurs défendent l'idée qu'elles constituent une composante à part entière de la compréhension. Les études portant sur les enfants et les adolescents montrent un développement tardif des compétences métacognitives et leur relation étroite avec les performances en compréhension. Des programmes d'entraînement métacognitif semblent améliorer dans une certaine mesure les performances en compréhension des enfants. Les conséquences théoriques et pratiques de ces travaux sont discutées en conclusion. «*L'hypothèse défendue*

dans cet article est que la compréhension finalisée de textes et de documents complexes requiert, outre des compétences psycholinguistiques maintenant bien identifiées, un ensemble de compétences métacognitives, que l'on peut définir comme la connaissance et le contrôle par l'individu de ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs. Ainsi, une partie des difficultés constatées chez des lecteurs adolescents en situation scolaire serait imputable à un déficit métacognitif plutôt qu'à un déficit des compétences cognitivolinguistiques élémentaires (décodage), ou encore des processus de compréhension proprement dits (inférences, thématization). Plus généralement, nous défendons l'idée que la gestion métacognitive est une composante à part entière de l'aptitude à comprendre les textes et les discours, plutôt qu'une forme élaborée, optionnelle, de cette aptitude. La formation de lecteurs réellement habiles, c'est-à-dire capables d'utiliser l'information dans les contextes les plus variés et de résoudre les difficultés afférentes à ce type d'activité, passe par un apprentissage de la gestion métacognitive.» (p.2)

doi.org/10.4000/osp.4871

FONTAINE Marie, MICHEL Patrick
L'analphabétisme et ses conséquences cognitives Collectif Alpha, 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, 2014, p.40

Beaucoup de difficultés d'apprentissage que l'on rencontre chez les personnes analphabètes sont liées au fait que la structuration de leur pensée est différente de celle des personnes scolarisées. Entre personnes scolarisées et non scolarisées, il y a des différences fondamentales dans l'organisation de la pensée parce que la scolarisation opère un passage de l'affectif au cognitif, du particulier à l'universel, du concret à l'abstrait et de l'oral à l'écrit. La personne non scolarisée va donc rencontrer des difficultés particulières en amont de l'apprentissage de la lecture-écriture parce qu'elle va structurer de

manière très différente ses rapports à l'espace, au temps et au langage. Ce dossier a pour objectif d'attirer l'attention sur ces difficultés à l'aide de nombreux exemples issus de la pratique de terrain. Les auteurs interrogent l'impact de la non-scolarisation sur le mode d'apprentissage. Ils proposent aux formateurs de poser un regard différent sur la façon de concevoir le monde des apprenants en explorant différentes pistes (scolarisation, gestion mentale, neurosciences, abstraction...). Cette réflexion peut être le point de départ pour élaborer une approche pédagogique qui tient compte de l'expérience antérieure des apprenants, en leur permettant d'acquérir une nouvelle forme de structuration de la pensée tout en prenant de la distance avec leur mode de fonctionnement habituel.

En ligne, sur le catalogue du collectif alpha :
www.cdoci-alpha.be

BARUK Stella *Les chiffres? Même pas peur!* PUF, 2016, p.221

Pendant plus de vingt ans, avoir dit d'un élève qu'il était «en difficulté» a jeté un voile pudique sur les difficultés de l'école. L'élève portait sur lui tout le poids de l'incompréhension : on lui proposait généreusement des heures de «soutien» qui devaient réparer ce dont il s'était rendu victime en ne comprenant pas tout de suite ce qui lui était proposé. Or les données internationales sont sans ambiguïté : le niveau en mathématiques des jeunes français décroît depuis plusieurs

années. Ils sont de plus en plus nombreux, à l'issue de l'école primaire, à ne pas maîtriser les opérations fondamentales et, devenus adultes, à souffrir d'«innumérisme», le pendant mathématique de l'illettrisme. Pourtant, les réformes actuelles des programmes n'envisagent nullement de repenser la pédagogie... Pour combattre cet état de fait, Stella Baruk propose de remettre au cœur des apprentissages la compréhension de la langue mathématique. Et si, pour cela, on commençait par le commencement, c'est-à-dire par redonner du sens aux chiffres?



DUTHEIL Catherine Enfants d'ouvriers et mathématiques : Les apprentissages à l'École primaire L'Harmattan Logiques Sociales, 1996, p.161

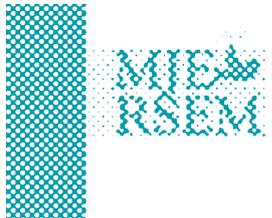
Catherine Dutheil s'interroge sur l'influence que peut avoir le milieu social sur les apprentissages fondamentaux de l'école primaire, à savoir le français (la maîtrise linguistique) et les mathématiques (la maîtrise des opérations formelles). Une enquête menée au cours moyen 2^{ème} année, dernière classe du primaire, dans un quartier ouvrier de Nantes, ainsi qu'une expérience de quinze années comme institutrice en ce même lieu permettent à l'auteure de poser des questions croisées: quel est le degré de réussite ou d'échec de ces enfants dans les domaines du français et

des mathématiques? De fait, on ne peut séparer complètement apprentissage des mathématiques et apprentissage du français, les deux utilisant à des niveaux et selon des modalités différents le langage... Quelles maîtrises linguistiques et opératoires peut-on lire dans ces résultats? Quel accès la culture ouvrière portée par la famille ménage-t-elle à ces enfants dans ses matrices linguistiques et cognitives, dans ses modes de socialisation, dans ses usages sociaux du numérique, de la logique, du géométrique? La démarche proposée est celle de la sociologie classique, puis de l'approche culturaliste s'ouvrant à des interrogations plus larges, au croisement d'autres disciplines et autour de l'anthropologie, de l'oralité et de la culture de l'écrit.



BARALLOBRES Gustavo **Réflexions sur les liens entre neurosciences, mathématiques et éducation**
Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol.53, n°1, 2018, p.21

Des concepts et méthodes sont parfois empruntés à d'autres disciplines et utilisés pour élucider certaines problématiques éducatives. Dans le cas de la « neuroéducation », cette dernière semble prétendre au statut de « science mère » dont le but est de fonder une grande part des champs de l'éducation. Tout en étant centré sur la « neurodidactique de mathématiques », cet article analyse certaines thèses explicites ou implicites formulées par la neuroéducation, afin de rendre explicite le fondement théorique qui les soutient et de délimiter la portée de certains résultats en termes d'application à l'enseignement de savoirs scolaires, en particulier les savoirs ma-



thématiques. Par une argumentation rigoureuse, l'auteur démontre aussi comment la prédominance exclusive des neurosciences pour bâtir une science de l'éducation mène à une impasse réductionniste et organiciste dans l'apprentissage aussi bien de la lecture que des mathématiques. *« En effet, la définition même d'apprentissage qui a été proposée ne fait intervenir que des "modifications de la structure du cerveau" : l'indicateur de l'existence d'apprentissage est le recyclage des neurones. Toute discussion concernant ce qui signifierait "savoir lire" est réduite à l'activation ou pas d'une aire cérébrale. Autrement dit, la nature de ce qui est appris ne compte pas dans la définition donnée. La spécificité du savoir à enseigner, sa signification au sein d'une pratique sociale, n'est même pas évoquée. »* (p.171)

www.erudit.org/fr/revues/mje/2018-v53-n1-mje04315/1056288ar/

MOREL Stanislas *La médicalisation de l'échec scolaire* La Dispute, L'enjeu scolaire, 2014, p.212

L'objet de la recherche présentée dans cet ouvrage est non pas l'échec scolaire en tant que tel mais l'ensemble des approches théoriques concurrentes qui visent à en expliquer l'origine et à y remédier. Son objectif est de comprendre pourquoi et comment les préceptes médicopsychologiques se sont progressivement imposés comme les registres interprétatifs légitimes des difficultés scolaires, au détriment des explications sociologiques ou pédagogiques. En replaçant le phénomène de la médicalisation de l'échec scolaire dans l'analyse des transformations sociales de ces dernières décennies (qui ont également affecté l'école), Stanislas Morel nous montre pourquoi, à un certain moment, les réponses médicopsychologiques sont apparues aussi ajustées.

Ensuite l'auteur va se consacrer «aux différents groupes d'acteurs» (enseignants, secteur médico-social, parents, hauts fonctionnaires responsables

des politiques éducatives) «qui participent à la médicalisation de l'échec scolaire. Ces groupes sont perméables aux transformations analysées dans la première partie, mais leur recours au médical est également sous-tendu par des logiques qui varient en fonction de leurs propriétés sociales, de leurs intérêts particuliers et du rapport qu'ils entretiennent avec l'élève en échec.» (p.11) En conclusion, l'ouvrage montre que «le véritable enjeu de la médicalisation des difficultés d'apprentissage n'est pas tant la mise au point d'un traitement efficace de l'échec scolaire qu'un double transfert de la légitimité pédagogique. Tout d'abord des sciences humaines et sociales vers les sciences expérimentales. Ensuite, des métiers de l'enseignement vers les professionnels des soins» (p.201). Cette naturalisation de l'échec scolaire qui permet d'interpréter les difficultés d'apprentissage d'un cinquième des élèves du primaire (en France) comme relevant de causes individuelles, neutralise ainsi toute critique du fonctionnement de l'école et toute lutte pour des réformes pédagogiques radicales.



PEREZ Carlos *L'enfance sous pression : Quand l'école rend malade* Aden, 2007 p.116

Quand le système scolaire adopte les méthodes de l'entreprise, le rendement et l'efficacité priment sur la santé des élèves. L'auteur a dirigé un centre sportif où beaucoup de parents inscrivaient leurs enfants afin que le sport les aide à surmonter les pressions subies dans la vie quotidienne. Le constat est accablant : les enfants en manque d'activité physique, et surtout présentant des problèmes d'obésité et de troubles comme l'hyperactivité, constituent une proportion inquiétante de la population scolaire. Sans oublier la liste d'enfants présentés comme dysphasiques, dyslexiques, intravertis, timides, à troubles oppo-

sitionnels. Tous ces enfants ont un point commun : un stress très important. Tous, ou presque, en plus de leur «trouble», sont également en décrochage scolaire. Et petit à petit se fait jour l'idée que ces enfants stressés le sont aussi à cause de l'école. Afin de lutter contre l'échec scolaire, d'améliorer le contact entre parents, professeurs et élèves et de promouvoir le bien-être des enfants dans le cadre scolaire, Carlos Perez a créé, avec d'autres parents d'élèves, l'asbl «Parents luttant contre l'échec scolaire et le décrochage scolaire».

Ce livre est le bilan de sa pratique comme animateur sportif, de la réflexion collective au sein de l'asbl «Parents luttant...» et des conclusions de son enquête sociologique sur la question du stress vécu par les enfants dans notre société.



Troubles spécifiques des apprentissages: définitions, parcours et obstacles ERES, Empan n°101, 2016, p.153

Les troubles des apprentissages couvrent les troubles dys (dyslexie, dysphasie, dyspraxie dysorthographe) ainsi que les troubles TDAH (troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Si les limites entre difficulté transitoire chez l'enfant et handicap apparaissent souvent floues, les connaissances actuelles portant sur un trouble supposé spécifique à une fonction cognitive ne sont pas encore stabilisées et leur étiologie n'en est pas connue. D'où cette définition, singulière dans le champ médical, à partir de critères d'exclusion : il faut exclure les causes organiques lésionnelles, les troubles psychiques ou du comportement, les carences affectives ou psychosociales, le retard mental, etc. pour établir un diagnostic dys... Le mode de constitution de cette catégorie

clinique est en soi une illustration de l'évolution de nos sociétés vers une vision fonctionnelle de l'homme et vers un accompagnement centré sur la rééducation socioadaptative. D'ailleurs, ces troubles « instrumentaux » tendent actuellement à être intégrés à la catégorie générale des troubles de la communication. Pour autant, la nécessité d'une réflexion critique ne doit pas négliger le fait essentiel que cette attention nouvelle portée aux troubles des apprentissages a conduit à la création de dispositifs d'accueil dont l'efficacité permet de véritables reprises du développement global chez ces enfants en souffrance de communication, de socialisation et de construction identitaire. Ce numéro propose de situer cette nouvelle catégorie clinique dans son histoire ainsi que dans les réalités actuelles du dépistage, du diagnostic et des dispositifs d'accompagnement jusqu'à l'insertion sociale de l'adulte.





écriture
m. w. w. w.

Difficultés d'apprentissage [dossier] Journal de l'Alpha, n°116 avril 2000, pp. 6-25

L'alphabétisation aussi connaît des échecs. D'autant plus cuisants que cela retombe sur des personnes qui ont souvent déjà connu l'échec ailleurs. D'autant plus cuisants qu'elles avaient peut-être mis leur dernier espoir dans ce que pourrait leur offrir l'alphabétisation des adultes. D'autant plus cuisants qu'il leur sera peut-être difficile de se remotiver pour entreprendre une nouvelle démarche dont le résultat est plus qu'incertain... Alors que faire face à ces personnes dont les difficultés d'apprentissage semblent indépensables? Que faire quand cela bloque? Que faire quand on a l'impression d'avoir tout essayé? On peut parler de dyslexie et de dysorthographe, on peut parler de handicap ou de troubles mentaux, on peut parler de toutes ces choses... mais sans doute faut-il aussi, face à ces manquements, ces dysfonctionnements sur lesquels on met le doigt

ou que l'on devine en arrière fond, continuer à voir la femme, l'homme en recherche d'intégration et d'autonomie, en recherche de savoir, en recherche de normalité... Continuer de croire que c'est possible. Fixer des objectifs restreints que l'on est sûr que la personne pourra atteindre. Travailler en équipe, réfléchir à plusieurs, chercher ensemble... Ne pas tout nécessairement prendre pour soi mais reconnaître les limites de ses compétences et éventuellement réorienter... lorsque c'est possible – mais ce l'est rarement !

C'est de tout cela qu'il est question dans ce dossier qui nous met au pied du mur. Des impasses de certains, des avancées de certains autres, de l'apport des spécialistes, des lieux d'accueil spécifiques, des projets pour remettre la personne en route vers l'autonomie, vers sa propre prise en charge dont la formation n'est peut-être qu'un des outils... [Extrait de l'introduction du dossier]

www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_116_difficultes_d_apprentissage.pdf

- Lire et Écrire Communauté Française 12 rue Charles VI 1210 Bruxelles
T.02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
T.02 412 56 10 F.02 412 56 11 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire en Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
T.081 24 25 00 F.081 24 25 08 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Brabant Wallon 21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
T.067 84 09 46 F.067 84 42 52 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage 2a place communale 7100 La Louvière
T.064 31 18 80 F.064 31 18 99 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut 42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
T.071 30 36 19 F.071 31 28 11 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme 37b rue Wiertz 4000 Liège
T.04 226 91 86 F.04 226 67 27 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
T.061 41 44 92 F.061 41 41 47 luxembourg@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
T.081 74 10 04 F.081 74 67 49 namur@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
T.087 35 05 85 F.087 31 08 80 verviers@lire-et-ecrire.be
- Lire et Écrire Wallonie Picarde 15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
T.069 22 30 09 F.069 64 69 29 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be
- www.lire-et-ecrire.be



UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



Projet « Fêtes | Partage des cultures » Le Pavillon / Article 27 # Bruxelles

En alphabétisation encore plus que dans d'autres pratiques de formation d'adultes, les «difficultés d'apprentissage» sont au cœur du métier. Il s'agit de restaurer un espace où les difficultés (scolaires) d'apprentissage (scolaire) à l'origine de l'illettrisme, deviennent des leviers d'apprentissage. Mais que se passe-t-il quand malgré tout, les apprentissages stagnent? Ce *Journal de l'alpha* n'ambitionne pas de répertorier l'ensemble des difficultés et ressources. Il vous propose de partager les réflexions actuelles de plusieurs acteurs sur cette question. Différents angles d'approche nous invitent à poser le regard en amont ou au-delà de la formation et de l'alpha au sens strict. Ce numéro aborde les difficultés d'entrée dans la lecture mais aussi les difficultés sociales et psychologiques, la question des «dys», du handicap et de son étiquetage, les dissonances cognitives... autant de réalités qui peuvent peser sur les apprentissages. Il se propose d'interroger certaines représentations à l'œuvre et se veut offrir des pistes d'actions porteuses pour les acteurs de terrain.

