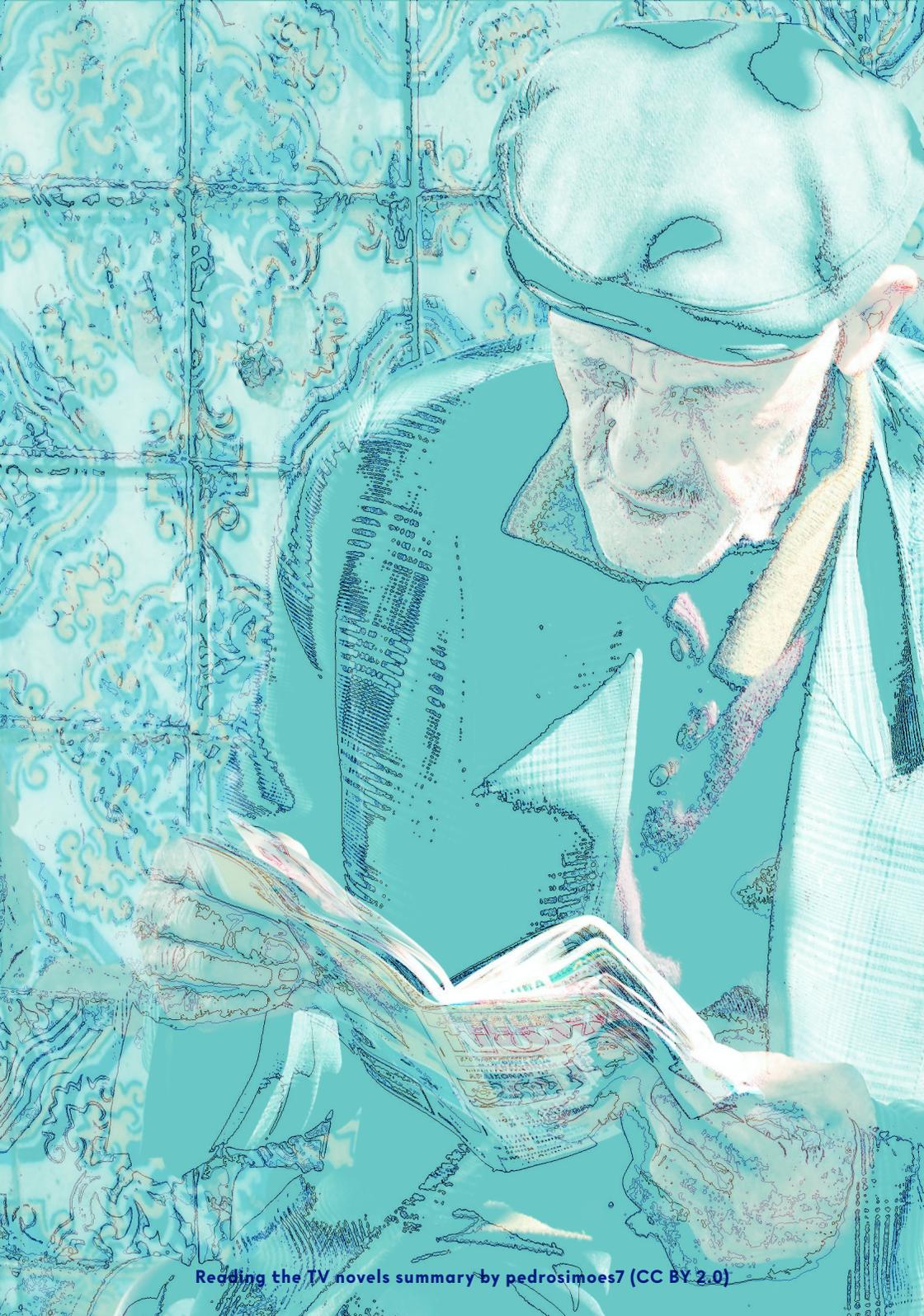


SAVOIR
LIRE
ET
LIRE
SANS
LE
SAVOIR





SAVOIR
LIRE
ET
LIRE
SANS
LE
SAVOIR

Cultiver et valoriser nos pratiques de lecture

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
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

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

Secrétaires de rédaction Aurélie Leroy, Sebastian Demolder

Comité de rédaction Justine Duchesne, Daniel Flinker,

Louise Culot, Lisa Ianni

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,

Frédérique Lemaître, Véronique Marissal

Éditrice responsable Anne Coppieters

Design 41109.be

Dépôt légal D/2025/10901/02

Sommaire

Édito

Lire : un privilège? 5

Anne Coppieters, directrice, Lire et Écrire Communauté française

Des femmes et des livres 8

Mathilde Chapuis et **Cécile Vion**, formatrices, Association Le Maître mot

Décrire les pratiques de lecture :
difficultés et enjeux 22

Sebastian Demolder, Lire et Écrire Communauté française

Le conte raconté par Mohammed fait le buzz!
Il donne naissance à un livre, puis une bibliothèque 37

Sur base d'un entretien avec **Monique Martin** et **Nadia El-Hadri**,
Lire et Écrire Molenbeek

Propos recueillis par **Aurélie Leroy** et mis en forme par **Cécilia Locmant**

Favoriser l'apprentissage de la lecture
en articulant techniques de lecture et plaisir
d'entrer dans une pratique culturelle 45

Patrick Michel, formateur et formateur de formateurs, Collectif alpha

Et malgré tout, ils-elles lisent !
Retour sur quelques observations de pratiques
de lecture par « le numérique » 60

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

Sélection bibliographique 71

Aurélie Audemar, Centre de documentation en alphabétisation
et éducation populaire du Collectif Alpha



Prochain numéro

Langue d'accueil, langue d'accès

Alphabétisation pour les non-francophones

Édito

Lire : un privilège ?

Anne Coppieters, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Rien n'est plus valorisé que la lecture, et pourtant, rien n'est plus cloisonné. Cloisonné par des normes scolaires, des classements et attentes implicites, des représentations sur ce que serait la « vraie lecture », légitime, cultivée, silencieuse, linéaire, littéraire.

Cloisonné aussi par les inégalités sociales, linguistiques et symboliques. Car le monde de l'écrit, dans notre société, reste un marqueur puissant de distinction : on est lecteur ou on ne l'est pas. Et derrière cette distinction se cache une hiérarchie, souvent invisible, entre celles et ceux qui savent – lire, écrire, commenter – et celles et ceux à qui l'on assigne de ne pas savoir.

Or, ce que les pratiques d'alphabétisation populaire nous montrent chaque jour, c'est que si cette frontière est construite, elle peut également être déconstruite. C'est là toute la force de ces processus : faire vaciller les évidences, ouvrir des brèches, créer les conditions d'un renversement.

Ce 237^{ème} numéro du *Journal de l'Alpha* nous parle de ces brèches. Il documente des expériences concrètes où la lecture cesse d'être une compétence pour devenir une pratique. Où elle cesse d'être un objectif scolaire pour redevenir un outil de transformation. Où elle se réinvente à partir des personnes, de leurs réalités, de leurs désirs, de leurs colères et de leurs fiertés.

Qu'il s'agisse d'initier une bibliothèque collective née d'un conte raconté à Molenbeek, d'interroger les stéréotypes sexistes à partir d'albums jeunesse, de partager la lecture d'un roman dans un cercle où chacun et chacune a sa place, ou de lire des publications Facebook comme un chemin d'entrée dans l'écrit, toutes ces démarches ont en commun une chose : elles déplacent la lecture hors de son

piédestal. Elles en font un espace d'appropriation, un terrain de lutte, une ressource pour comprendre et agir. Car lire, ce n'est pas seulement accéder à du sens : c'est aussi pouvoir nommer le monde, le contester et y prendre place.

En lisant les articles proposés ici, j'ai repensé à l'avertissement de l'autrice nigériane Chimamanda Ngozi Adichie qui parle du « danger d'une histoire unique ». À travers son célèbre plaidoyer, elle nous rappelle combien les récits dominants peuvent effacer, caricaturer ou rendre invisibles d'autres voix, d'autres vérités, d'autres expériences.

Le même danger plane sur la lecture : à force de ne valoriser qu'un certain type de textes, dans un certain type de posture, on invisibilise tout ce qui, pourtant, fait lecture pour des milliers de personnes. Lutter contre l'histoire unique, c'est aussi refuser l'idée d'une seule manière de lire.

Contre les visions réductionnistes véhiculées par les grandes enquêtes statistiques – où lire se résume à avoir ouvert un livre au cours des douze derniers mois –, les formateur-rices et apprenant-es en alphabétisation rappellent que lire est une activité profondément sociale, collective, située. Ce n'est pas un acte isolé : c'est une pratique qui prend racine dans des relations, des projets, des ancrages culturels. Et qui appelle des médiations, des tâtonnements, des gestes partagés. Oui, on peut lire à plusieurs, lire à voix haute, lire en tâtonnant, lire des albums, des modes d'emploi, des BD, des recettes, des faits divers ou des SMS. Oui, tout cela est lire.

Militer pour le droit à la lecture, c'est donc militer pour la reconnaissance de cette pluralité. C'est refuser qu'un certain modèle de lecture continue à fonctionner comme un critère de légitimité culturelle ou citoyenne.

C'est remettre en cause l'idée que l'école serait le seul lieu d'accès valable à l'écrit. C'est prendre au sérieux les formes de lecture qui naissent dans les marges, dans les centres alpha, dans les bibliothèques de fortune, sur les téléphones portables, dans les échanges informels. C'est affirmer que toute personne a droit non seulement à apprendre à lire, mais à devenir lecteur-riche, à sa manière, dans ses rythmes, dans ses choix.

Dans ce combat, les pratiques décrites dans ce dossier ne sont pas de simples « bonnes idées ». Elles sont politiques. Elles affirment que personne n'est condamné à l'exclusion de l'écrit. Elles construisent des contre-pouvoirs là où règne l'invisibilisation. Elles démontrent qu'une autre lecture est possible. Une lecture choisie, investie, joyeuse, parfois laborieuse mais jamais subie. Une lecture qui transforme autant qu'elle informe. Une lecture qui ne distingue pas les « vrais lecteurs » des autres, mais qui relie, qui permet, qui reconnaît.

C'est à cela que nous invite l'alphabétisation populaire. Non pas à faire entrer de force les « non-lecteurs » dans la norme, mais à transformer la norme elle-même. À revaloriser les pratiques existantes, à en inventer de nouvelles, à construire collectivement une culture de la lecture fondée sur l'égalité, la dignité et la puissance d'agir.

Bonne lecture !





“Nous pensons que les albums jeunesse que compte notre asbl, objets esthétiques et authentiques, la plupart du temps colorés, abondamment imagés, innovants et plein d’inventivité, constituent des outils fabuleux pour enrichir le lexique et la connaissance de la langue”

Les albums jeunesse offrent de réelles opportunités d'apprentissage aux adultes venant suivre nos formations en Français langue étrangère. Ayant à cœur d'aborder la problématique des stéréotypes sexistes avec notre public, nous avons conçu, sur base du travail de nos collègues de l'école de devoirs, une animation associant plaisir de lire et questionnements des représentations sociales de genre...

Des femmes et des livres

Mathilde Chapuis & Cécile Vion, Formatrices, Association Le Maître Mot. Photos par Le Maître Mot asbl

La place des livres au Maître Mot

Dans notre association¹, la lecture joue un rôle incontournable, les livres étant partout dans nos locaux. Convaincues que les albums jeunesse, initialement utilisés avec les enfants de l'école des devoirs, sont une mine d'or de découvertes, d'activités, de plaisir pour l'apprentissage du français à un public d'adultes, nous y avons souvent recours dans nos cours de Français langue étrangère (FLE). Nous y privilégions le rapport texte-image, l'association de signes et leur interprétation par leur contexte, les relectures, les va-et-vient dans les pages²... Nous en avons même fait un des axes

¹ Voir : <https://www.lemaitremot.be/>. Pour nous contacter : piaf@lemaitremot.be.

² « D'abord destiné aux plus jeunes d'entre nous, a priori aux moins expérimentés en matière de lecture, il [l'album] (...) n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées », explique Sophie Van der Linden dans *Lire l'album*, Éditions L'atelier du poisson soluble, 2006. Voir, pour une réflexion plus approfondie à ce sujet, l'article de Yanne RENOUF, **La lecture à l'école ou comment aider les enfants**, dans *Les Actes de Lecture*, n°95, septembre 2006, https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL95/page12.PDF.

de notre pédagogie, que ce soit à l'occasion de lectures-détentes en clôture du cours, de moments « lire à deux » entre apprenant.e-s, ou d'activités plus construites où ils-elles miment et dessinent des parties du livre et échangent sur le sens de l'histoire.

Nous pensons que les albums jeunesse que compte notre asbl, objets esthétiques et authentiques³, la plupart du temps colorés, abondamment imagés, innovants et plein d'inventivité, constituent des outils fabuleux pour enrichir le lexique et la connaissance de la langue. Ils permettent aussi d'ouvrir des portes sur des enjeux de société sensibles et de semer les petites graines de possibles mutations des représentations sociales.

La genèse de cette animation – un engagement féministe

Dans son article de 2007, *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, Evelyne Daréoux⁴ présentait une situation plutôt alarmante des stéréotypes de genre inondant la littérature jeunesse, montrant à quel point le féminin y était dévalorisé par rapport au masculin. D'après elle, les médias pour enfants⁵, « font l'impasse sur l'évolution du rôle des femmes où on les voit maintenues dans une configuration traditionnelle de leur condition et de leur devenir »⁶.

Sensibilisées à ces questions et conscientes de l'effet délétère que l'exposition à des livres sexistes peut engendrer sur le développement des enfants, nos collègues de l'école des devoirs Sophie Di Ruggiero, Marie Koerperich et Clélia Debroux ont, depuis plusieurs années, retenu des albums qui luttent contre ces systèmes de représentations dominants et ont cherché des albums qui proposent des modèles éloignés des conventions genrées de la société.

³ Ces documents n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques.

⁴ Voir : <https://shs.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89?lang=fr>.

⁵ Avant 2007, mais nous pensons que les choses, si elles ont sensiblement évolué depuis, n'ont pas fondamentalement changé.

⁶ « Les personnages masculins y étant largement plus nombreux et les personnages sans assignation genrée étant automatiquement identifiés comme masculin » écrit Priscille Croce dans **Où sont les albums jeunesse anti-sexistes ?**, Strasbourg, Éditions On ne compte pas pour du beurre, coll. J'aimerais t'y voir, 2024, p 18.

À l'occasion de la journée internationale des droits des femmes du 8 mars, elles ont conçu une activité « recherche et découverte » visant à conjuguer plaisir-découverte des albums jeunesse et un questionnement sur les stéréotypes de genres limitants (je suis une fille/un garçon donc je ne peux pas...). Trouvant l'idée originale et ludique, nous avons voulu la transposer pour des adultes. Nous avons alors sélectionné dans le corpus les albums où des femmes et des hommes (et un peu moins souvent des enfants) étaient représenté·e·s afin que notre public puisse s'y identifier plus facilement.

Depuis, nous avons mené cette animation cinq fois dans nos locaux, avec des groupes FLE dont le niveau de français et de scolarisation variait, et trois fois en dehors de nos murs, notamment avec un groupe d'alpha. Nous avons eu l'occasion de la perfectionner, de nous interroger, de chercher à remettre en question certains de nos aprioris.

Dans cet article, nous aimerions prendre le temps de l'analyser en détail, d'en comprendre un peu mieux l'ambition et la portée, de la faire découvrir et de parcourir notre corpus.

Le choix des livres

La littérature jeunesse est en plein essor et ne cesse de proposer de nouveaux titres passionnants. Nous découvrons régulièrement des albums qui enrichissent notre valise de livres. Actuellement, dans notre corpus, le format, l'épaisseur, la maison d'édition, la texture des pages, varient d'un album à l'autre. Et nous tenons beaucoup à cette diversité afin de proposer à nos apprenant·e·s lecteur·rice·s les accès les plus variés à la lecture dans le but de susciter chez chacun·e plaisir, créativité et imagination⁷.

⁷ On trouvera dans notre corpus **un pop-up** (*Fille garçon*, 2021) et **une bande-dessinée** (*Awa, les nuances de l'amour*, 2022). Beaucoup d'**albums très colorés** et **un album en noir et blanc** (*Nina*, 2015). Des albums **avec beaucoup de texte** (*Histoires du soir pour filles rebelles*, 2018) et d'autres **très peu** (*Etiquettes*, 2022 - *Toute une montagne*, 2023). Des personnages qui sont soit des **adultes** (*L'Imagier*, 2023) soit des enfants (*Carl et Elsa prennent le large*, 2017, *Princesse Kévin*, 2018, *Cap ! 2020*, *La dictature des petites couettes*, 2014) soit **des animaux anthropomorphes** (*Sophie, la vache musicienne*, 1999, *Boucle d'ours*, 2014, *Quatre poules et un coq*, 2004). Si la plupart de ces albums sont parus au cours de ces cinq dernières années en réponse aux évolutions récentes de la société sur la question des violences sexistes, trois sont plus anciens, apportant ainsi une diversité en termes de graphisme et de narration.

C'est parce qu'ils traitent de manière souvent originale la question de la place des femmes et des hommes dans la société que certains albums nous ont paru particulièrement appropriés pour traiter de cette question avec notre public. Nous sommes convaincues que leur « label jeunesse » ne doit pas être un élément dissuasif pour les adultes. Nous nous efforçons de le démontrer à notre public en choisissant les œuvres les plus adaptées. L'expérience nous a montré que les dimensions poétiques, humoristiques et instructives étaient bien perçues et généralement très appréciées par nos apprenant·e·s. Les questions humaines qui sont abordées dans ces albums touchent les adultes qui les perçoivent et les comprennent différemment des enfants.



Dans l'essai *Où sont les albums jeunesse anti-sexistes*, Priscille Croce les range en trois catégories que nous reprenons ici pour classer ceux de notre corpus⁸ :

- 1 Des livres antisexistes qui s'opposent ouvertement aux normes genrées
- **Des livres manifestes** : *Les filles/les garçons peuvent le faire aussi* (2019), *Tu peux* (2018), *Fille garçon* (2021), où la question

⁸ Priscille CROCE, *op.cit.*, p 47.

des stéréotypes limitants est frontalement abordée et l'objectif des albums est d'autoriser les lecteur·ice·s à se construire indépendamment de ceux-ci.

- **Des livres avec des modèles contre-stéréotypés** : comme dans *Pleine mer* (2018) où les garçons sont impressionnés par la fille qui fait de la plongée, mais aussi dans (*Boucle d'ours* (2013), *Princesse Kévin* (2018), et *Julian est une sirène* (2020) où l'on trouve des personnages de petits garçons choisissant de porter une robe ou une queue de sirène. Dans *Marre du rose* (2009) et *La petite rouge courroux* (2021) des filles se rebellent. Dans *Hector l'homme extraordinairement fort* (2014) un homme tricote.
- 2 Des livres non sexistes avec des personnages simplement dépourvu·e·s de stéréotypes genrés
 - Dans *Carl et Elsa s'échappent* (2017), deux enfants partent à l'aventure sans que leur genre importe. Dans *Cap !* (2020), le·la personnage principal·e, dont le genre n'est pas spécifié, s'évade dans la nature.
- 3 Des livres avec des personnages qui bousculent le système hétéropatriarcal
 - C'est le cas des livres de la collection *Petites & Grandes* qui constituent un élément phare de notre répertoire. Ils mettent en texte et en image la biographie de femmes ayant marqué l'histoire (Joséphine Baker, Rosa Parks, Mère Teresa, Zaha Hadid, etc.) en présentant des femmes indépendantes et puissantes, qui s'engagent contre les injustices et les discriminations. C'est aussi le cas des *Histoires du soir pour filles rebelles I et II* (2018) qui consacrent chaque double-page à une personnalité importante dans les domaines artistiques, politiques, sportifs, scientifiques, etc. Quant à *Naitre fille* (2022), il relate le vécu emblématique de cinq adolescentes venant de régions différentes du monde confrontées à la grossophobie, à l'excision, au tabou des règles, etc. Le récit de chacune est suivi de pages documentaires sur l'enjeu traité.
 - Le système hétéropatriarcal est aussi bousculé par le personnage principal de *Vite vite chère Marie* (2008), un album dont nous reparlerons un peu plus loin.

Le déroulé de l'animation

L'activité dure 1 heure 30 et est divisée en 5 étapes :

- Discussion sur les rôles genrés en groupe-classe (20 min).
- Première lecture d'un album par la formatrice.
- Plongée dans les livres de manière autonome (40 min).
- Retour discussion en grand groupe (20 min).
- Seconde lecture-écoute d'un album.

Discussions sur les rôles genrés en groupe-classe

Dans *Où sont les albums jeunesse anti-sexistes*, Priscille Croce définit ainsi les stéréotypes de genre :

« Les stéréotypes de genre sont des croyances partagées concernant les femmes et les hommes, ici les filles et les garçons. Ils prêtent des qualités et des goûts, des comportements ou des rôles attendus aux individus, selon leur genre. Par exemple, la force physique, la virilité, le goût pour l'action, le sport vont être assimilés au masculin, tandis que la douceur, la vulnérabilité, le 'care' seront associés au féminin. »⁹

Pour introduire notre animation, nous avons fait le choix d'interroger les participant·e·s sur ces rôles. Nous leur distribuons des étiquettes représentant des professions, des comportements, des émotions, des tenues vestimentaires. « En tenant compte de votre expérience et de celle de vos proches, de ce que vous voyez dans les médias ou dans l'art, à qui associez-vous ces étiquettes : uniquement aux femmes ? Uniquement aux hommes ? Ou bien aux deux ? » Ils·elles en discutent alors en petits groupes et placent ces petites cartes au tableau dans la colonne de leur choix. Puis nous en discutons avec la classe entière¹⁰. Ils·elles ont ainsi l'opportunité de prendre la parole et d'exprimer leur point de vue sur le sujet, ce que certain·e·s font pour la première fois.

⁹ *Ibidem*, p. 17.

¹⁰ Nous sommes toujours en réflexion par rapport à cette première étape de l'animation. Nous cherchons comment aborder la notion de stéréotype et à rendre l'activité la plus inclusive possible. Nous aimerions aussi trouver un moyen de mieux prendre en compte la question de la non-binarité.



Une des questions qui nous a été posée au sujet de cette animation a été : « *Mais est-ce qu'il y a des hommes parmi les participant-e-s ? Et comment réagissent-ils ?* » Autrement dit : « *Êtes-vous certaines de ne pas heurter, et même de ne pas pointer du doigt et d'exclure des membres du groupe ?* » La question est sensible. L'idée est avant tout de susciter les discussions, d'accueillir et de prendre en compte leurs partages avant d'entamer l'activité suivante.

D'un groupe à l'autre, les propositions varient en fonction des sensibilités et des vécus des apprenant-e-s. Certain-e-s sont informé-e-s sur l'existence des discriminations sexistes, d'autres moins.

Mais nous constatons généralement un vif intérêt pour le sujet qui suscite même chez certain-e-s beaucoup de questionnements sur le genre et la sexualité, auxquels il est parfois difficile de répondre. Il n'y a pas toujours de consensus mais confronter leurs avis donne lieu à des débats souvent très intéressants. Si la carte « pleurer » est régulièrement placée uniquement du côté des femmes, le dialogue permet généralement de placer la même carte du côté « les deux », notamment sous l'impulsion des hommes du groupe et ce, même si la question n'est jamais définitivement tranchée. Celle de savoir si les femmes ont ou peuvent avoir des poils ne met pas tout le monde d'accord non plus. On entend souvent qu'elles en ont mais qu'elles en ont moins que les hommes. Chacun a aussi vu ou connu des femmes qui travaillaient dans le domaine de la construction

mais la plupart des participant-e-s font observer qu'elles y sont minoritaires. Ces réflexions nous permettent de nous poser collectivement la question des préjugés, et d'interroger ce qui est imposé aux unes et aux autres : les femmes ne doivent pas avoir de poils, alors qu'elles en ont (mais les retirent). Les hommes ne doivent pas pleurer alors qu'ils pleurent (mais en privé voire en cachette). Quant à savoir si les hommes ou les garçons peuvent porter une robe, il est souvent rapporté que, traditionnellement, des hommes portent des vêtements qui s'apparentent à des formes de robes (il est ainsi fait mention de la djellaba, du kilt, de la soutane, de la tunique indienne). Or, la possibilité que des hommes ou des garçons portent un vêtement ainsi dénommé « robe » est rarement envisagée frontalement.

Lecture d'un album au groupe par la formatrice – un livre à écouter



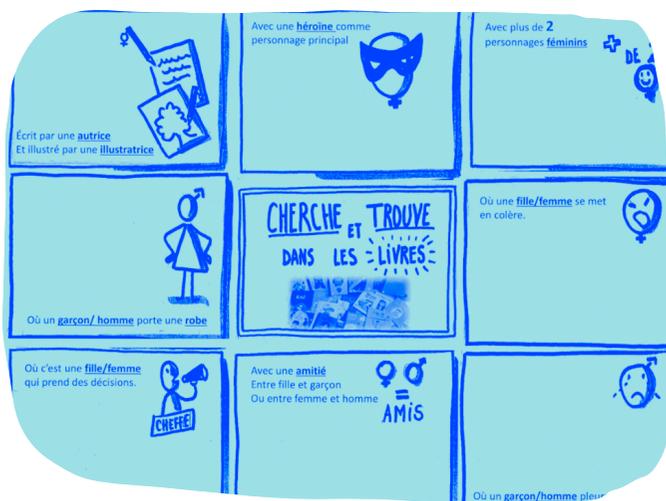
Nous entrons dans l'univers des albums via la lecture à haute voix du livre *Vite vite chère Marie* (2008) au groupe-classe. Les apprenant-e-s découvrent l'objet-livre par l'oral. La formatrice s'assure de lire suffisamment lentement pour que chacun-e puisse regarder les illustrations en détail. Même si le lexique dans cet album n'est pas complètement accessible à tou-te-s, l'énumération page après page des tâches domestiques dont se charge Marie illustre le poids qu'elle porte péniblement sur ses épaules. On entend souvent l'auditoire rire à la dernière page en découvrant Marie qui, croulant sous les tâches domestiques, renverse la soupière sur la tête de son mari qui, tout au long du livre, lui donne des ordres.

Plongée dans les livres

Nous disposons sur deux grandes tables la vingtaine d'albums jeunesse de notre corpus. Les participant-e-s circulent autour et consultent les livres mis à leur disposition.



Nous leur proposons de travailler en binôme, ceci pour permettre la mutualisation de leurs observations, les discussions et l'entraide lorsque le niveau de langue entre les apprenant-e-s diffère.



Nous distribuons à chaque binôme un support A3 sur lequel figurent 8 cases, correspondant chacune à une catégorie de représentation qui bouscule les stéréotypes de genre (un homme qui pleure, des filles qui prennent des décisions, une héroïne comme personnage principal...). À elles et eux d'aller fouiller dans les livres pour trouver où et comment ces propositions s'illustrent.



Afin de simplifier la consigne, chaque livre du corpus est numéroté et les participant-e-s peuvent noter, dans les cases, uniquement le numéro du livre ou bien son titre, au choix.

La consigne est un cadre et sert avant tout à donner l'impulsion à la prise en main des livres. Dans les faits, les apprenant-e-s regardent, explorent : couverture, pages, informations sur tout ce qui entoure le contenu même du livre. Ils-elles se l'approprient, le manipulent. Nous observons, selon les sous-groupes, différentes attitudes : certaines personnes, particulièrement soucieuses de répondre à la consigne, ouvrent les albums, cherchent activement



afin d'avoir au moins un titre dans chacune des catégories et cessent leur exploration dès qu'elles ont rempli toutes les cases. D'autres s'attardent sur un album qui attire leur attention, feuillettent plus lentement, s'arrêtent sur une page et... se mettent à lire.

Retour discussion en grand groupe

Nous nous rasseyons tous-tes en cercle et nous demandons aux participant-e-s de choisir un livre qu'ils-elles ont envie de partager au groupe, d'expliquer pourquoi ce livre les a marqué-e-s, ce qui leur a plu ou déplu. Il y a probablement dans ce corpus très divers au moins un album qui a retenu l'attention de chacun-e. Ainsi, à tour de rôle, celles et ceux qui le souhaitent prennent la parole pour faire découvrir leur préférence. Les réponses se font parfois attendre. Mais lorsque la parole se libère, et bien que ce ne soit pas toujours sur la question des stéréotypes de genre qu'ils et elles ont envie de s'exprimer à ce moment-là – du moins pas directement – il est très intéressant d'écouter la diversité de ce qui touche les lecteur-ice-s. C'est, par exemple, la beauté ou l'originalité des illustrations : les couleurs vives de *Julian au mariage* (2021), les reliefs et les pliages du pop-up *Fille garçon* (2021), un détail dans la caractéristique physique d'un personnage (une participante qui dit avoir toujours voulu des cheveux rouges comme la Petite Rouge Courroux du livre éponyme), les similarités avec leurs vécus, l'aspect historique de certaines histoires, l'humour... Un des formateurs qui nous recevait dans son cours a également partagé un album qui l'avait interpellé : *Étiquettes* (2022). Les participantes ont dit qu'elles n'avaient pas tout compris d'un point de vue lexical, mais collectivement, nous avons pu réfléchir aux étiquettes (« fille, asthmatique, flemmarde et petite » dans l'album) qui nous sont épinglées très tôt dans la vie et dont il est parfois difficile de s'affranchir. Nous gardons aussi en mémoire le choix d'apprenant-e-s qui ont été captivé-e-s par des livres traitant de la question de la discrimination raciale (collection *Petites & grandes*), touché-e-s par l'album sur Rosa Parks subissant l'apartheid américain ou bien par celui de Malala Yousafzai où la jeune fille, privée d'éducation dans son enfance, réussit à prendre en main son destin en se révoltant contre la politique des Talibans. Enfin, la lecture appelant la lecture, certain-e-s prennent en photo la première de couverture d'albums qu'ils-elles veulent lire à leurs

enfants. D'autres parlent des livres qu'ils-elles lisent en ce moment et il est arrivé qu'une participante sorte le petit roman jeunesse en français qu'elle lisait seule.

Seconde lecture-écoute

L'animation se clôture comme elle a débuté : l'animatrice lit un album au groupe-classe. C'est un moment de détente où les participant-e-s écoutent et regardent.



Nous avons choisi pour cela l'album *Julian est une sirène* (2020) : peu de texte, des images très colorées, et un petit garçon, accompagné de sa grand-mère et des copines de celle-ci, malicieuses et bienveillantes, qui transportent les lecteur-ric-e-s dans un univers marin festif. Certain-e-s ont peut-être découvert l'histoire pendant l'activité précédente mais voyageront différemment lors de

cette écoute collective et silencieuse. C'est pour nous l'occasion de terminer cette animation par un récit poétique dont la réception et les interprétations peuvent varier. C'est aussi l'aboutissement d'un parcours d'une heure trente fait d'explorations, de réflexions, de résonances multiples et pourquoi pas de remises en question que nous espérons fécondes.

En guise de conclusion

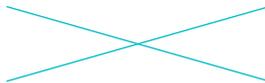
Pour terminer, nous aimerions faire part d'un petit moment de grâce. A notre arrivée au CIRÉ¹¹ où nous avons été invitées à animer l'activité, la formatrice du groupe nous a prévenues qu'une des apprenantes, une femme d'une soixantaine d'années, suivait le cours « comme elle pouvait », souffrant de blocages psychiques.

Elle participerait donc « à sa manière ». Nous avons compris qu'il fallait la laisser tranquille. Au début du « cherche et trouve », cette apprenante, qui a semblé flotter sans comprendre les consignes



¹¹ Le CIRÉ est une association qui milite pour le droit des personnes exilées, avec ou sans titre de séjour et donne aussi des cours de FLE. Voir : <https://www.cire.be/>.

lors de la première partie de l'animation, a ouvert timidement quelques livres, laissant son binôme travailler et remplir seul les cases de sa fiche. À un moment, un album a retenu son attention : Nina, album où une jeune fille, pianiste virtuose, la future Nina Simone, est confrontée à la ségrégation raciale. L'apprenante s'est assise dans un coin et nous l'avons vue plonger littéralement dans sa lecture. Longtemps, elle est restée à lire pendant que les autres s'activaient autour de la table, jusqu'à ce qu'une autre participante vienne lui prendre des mains l'album dont elle avait besoin pour remplir la consigne. Dommage... Le moment de grâce était rompu, la lectrice de Nina n'a plus repris le livre qui l'avait captivée. Mais cet intermède nous a marquées. Ces petits événements nous permettent de sonder l'appréciation réelle de notre public, et celui-ci nous a fait très plaisir.





“Ce n'est pas la même communauté, ni les mêmes échanges, que l'on forme autour d'une même œuvre de fiction suivant qu'on la lit seul en rapport avec l'espace médiatique et culturel du moment, ou à plusieurs en se concentrant sur ce que son contenu peut nous apporter.”

L'école secondaire nous enseigne une forme valorisée de la lecture et nous inculque dans le même temps une image très spécifique de ce qu'elle est et de ce qu'elle devrait être. Or, cette représentation peut fortement orienter notre manière d'aborder les textes à travers notre assurance, la façon dont on évalue nos capacités ou encore le choix des contenus et leur finalité. Mais ce n'est pas tout. Cette représentation est ensuite relayée par de nombreuses autres institutions : l'université, les médias, les institutions littéraires et même les instances publiques. Celles-ci, en instaurant une norme, un partage entre les formes légitimes et illégitimes de la lecture, continuent d'aiguiller nos comportements et nos façons d'aborder les textes. La description de cette pratique et sa représentation se retrouvent ainsi au centre d'enjeux socio-culturels importants. Cet article tente de mettre en lumière certains de ces enjeux en confrontant le discours dominant sur la lecture aux études sociologiques qui se sont penchées sur les pratiques concrètes.

Décrire les pratiques de lecture : difficultés et enjeux

Sebastian Demolder, Lire et Écrire
Communauté Française

La lecture scolaire

Dans la grande majorité des cas, l'apprentissage de la lecture se fait à l'école. Mais si la compétence est vite acquise, en primaire, son enseignement est loin d'être terminé. En effet, une fois arrivé-e-s à l'école secondaire, on nous inculque aussi pour la première fois la culture dominante¹ dans laquelle on baigne, que ce soit à travers des exercices, des pratiques ou des discours. De fait, on apprend à lire en même temps qu'on nous apprend l'importance des livres dans nos sociétés. C'est bien à ce moment que l'on fait connaissance avec les grands auteurs, les courants de pensée, l'Histoire avec un grand H et les œuvres clés de la culture occidentale qui, en ce qui nous concerne nous francophones, repose en grande majorité sur la culture française.

De plus, on ne nous enseigne pas simplement à « lire » de façon générale, loin de là : on nous enseigne un type de lecture particulier. On lit seul, en silence et de façon continue des textes littéraires plus ou moins longs, le tout dans un esprit de concentration presque religieux. Nous avons hérité de cette manière très spécifique de lire, la « lecture scolaire », d'une longue tradition² qui lui a toujours octroyé une place extrêmement prestigieuse. C'est une pratique culturelle qui a effectivement longtemps été synonyme d'éducation, d'intelligence et même de richesse – symbolique comme financière. Il est largement admis que la lecture comme on l'apprend à l'école est une activité culturelle fortement valorisée aux yeux de la société (même si l'avènement du numérique a pu bouleverser les pratiques).

¹ La « culture dominante » désigne l'ensemble des pratiques culturelles qui sont dominantes dans une entité politique, sociale ou économique particulière dans laquelle coexistent plusieurs cultures. Elle peut concerner une langue, une religion, des valeurs ou encore des coutumes...

² On situe habituellement le développement de la lecture privée silencieuse dans la période du haut Moyen Âge. Des études plus récentes le situent dans l'antiquité classique avec l'essor du monde romain. Voir : Hélène HAUG, **Relecture critique de l'histoire de la lecture. Régularités discursives chez les historiens modernes**, in *Le Moyen Âge*, n° 1, tome CXX, 2014, p. 123-127.

Mais l'école n'est pas la seule à nous enseigner cette représentation très spécifique de la lecture, de ce qu'elle est censée être et de ce à quoi elle sert. Le récit sur l'importance de la lecture est tout aussi prégnant à l'âge adulte. Et il ne manque pas de se retrouver dans les médias où il est très souvent relayé par les enquêtes publiques. Or, dès leur apparition en France dans les années 50, les grandes enquêtes nationales qui se penchent sur la lecture ont presque toujours évalué sa pratique en lien avec le niveau d'instruction et selon un prisme essentiellement scolaire³. L'enquête SILC organisée en 2022 est à ce titre un exemple typique⁴. Statbel, l'office belge de statistique, a posé la question suivante à un échantillon représentatif de la population belge de 16 ans et plus : « Avez-vous lu des livres au cours des 12 derniers mois, y compris des livres électroniques et des livres audio ? » En étudiant de cette façon la pratique de la lecture dans les différentes parties de la population, elle a pu établir une corrélation entre niveau d'étude et intérêt pour la lecture⁵ :

³ Dès les premières enquêtes menées par le sociologue Robert Escarpit et son équipe en France dans les années 1950, la pratique de la lecture est évaluée en ville et selon le niveau d'instruction. Les grandes enquêtes nationales qui suivent ont gardé la même méthode sans la questionner. À cette époque, c'est déjà la presse qui est le plus gros commanditaire de sondages. Voir : Chantal HORELLOU-LAFARGE et Monique SEGRÉ, **Sociologie de la lecture**, Paris, La Découverte, 2016, p. 63-68.

⁴ L'enquête, cofinancée par l'Union européenne, concerne les revenus et les conditions de vie des ménages, elle vise à étudier leur évolution dans tous les pays de l'UE.

⁵ Les résultats chiffrés de l'enquête sont disponibles en ligne sur le site officiel de Statbel : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvrete-et-conditions-de-vie/focus-sur-les-conditions-de-vie/participation-sociale#figures>.

Niveau d'études	Savoir lire et lire sans le savoir							
	Oui, au moins 10	Oui, de 5 à 9	Oui, de 1 à 4	Non, je n'ai pas les moyens d'acheter des livres	Non, manque d'intérêt	Non, manque de temps	Non, manque d'accès	Non, autre raison
Niveau d'éducation bas	10,3%	9,8%	18,7%	0,6%	46,9%	4,1%	0,5%	9,1%
Niveau d'éducation moyen	15,5%	13,8%	22,9%	0,4%	35,7%	7,9%	0,1%	3,7%
Niveau d'éducation élevé	27,3%	22,8%	27,8%	0,1%	14,3%	6,1%	0,1%	1,6%
Statut professionnel	a u t o - d é f i n i							
Travailleur	18,2%	18,6%	26,4%	0,2%	25,8%	9,0%	0,0%	1,7%
Indépendant	17,5%	18,7%	28,1%	0,3%	19,9%	14,0%	0,2%	1,2%
Salarié	18,3%	18,6%	26,1%	0,2%	26,8%	8,1%	0,0%	1,8%
Chômeur	16,1%	12,1%	22,6%	0,6%	41,0%	4,2%	0,4%	3,0%
Pensionné	23,8%	13,3%	19,6%	0,4%	31,9%	2,9%	0,3%	7,7%
Autre inactif	17,4%	17,2%	23,3%	0,4%	32,1%	4,0%	0,3%	5,3%

De son enquête, Statbel tire les conclusions suivantes : (1) il y a plus de lecteur·ice·s dans le groupe des travailleur·euse·s et (2) le niveau d'éducation possède une grande influence sur l'intérêt pour la lecture et sa pratique⁶. Rien d'inédit ou même d'étonnant pour une enquête dont la question de départ ne concerne que le livre (même s'il est considéré sous ses différentes variantes). Ces conclusions ne sont pas problématiques en soi, mais elles le deviennent dès lors qu'on les considère comme étant un reflet exhaustif et fidèle de la réalité. Car prises sous cet angle-là, elles font de la lecture scolaire la seule forme existante et émancipatrice de la lecture. Prises sans aucun recul critique, elles pourraient en effet suggérer que la lecture de livres est synonyme de réussite sociale et économique, ou encore que la crise de l'emploi a pour origine une population insuffisamment formée ou instruite.

Mais peut-on réellement suivre de tels raccourcis ? Dans quelle mesure pouvons-nous faire confiance aux résultats de ces enquêtes pour comprendre la réalité de la lecture ? N'est-elle pas, dans les faits, plus complexe ? C'est bien ce que les sociologues n'ont cessé de démontrer depuis maintenant plusieurs décennies et qu'on se doit de prendre en compte si l'on veut rendre les armes de la lecture à la population.

La variété des pratiques

Il est un point essentiel que les sociologues n'ont cessé de marteler : la lecture scolaire est très loin d'être la seule façon de s'appropriier les textes. Bernard Lahire, entre autres, insiste sur les différences qualitatives entre les formes de lecture :

« Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines à faire comme si, entre les « non-lecteurs » ou les plus « faibles lecteurs » et les plus « forts lecteurs », la différence n'était qu'une différence quantitative »⁷.

⁶ « Le niveau d'éducation a une grande influence sur le fait d'avoir lu au moins un livre lors de l'année écoulée : 78% des personnes de 16 ans et plus diplômées de l'enseignement supérieur ont lu au moins un livre, elles sont 39% à l'avoir fait parmi les personnes qui ont au plus un diplôme du secondaire inférieur. » Voir l'ensemble conclusions sur le site de Statbel : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvrete-et-conditions-de-vie/focus-sur-les-conditions-de-vie/participation-sociale#news>.

⁷ Bernard LAHIRE, Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes, in Revue française de pédagogie, volume 104, 1993, p. 17-26.

Il y a autant de façons de s'appropriier les textes qu'il a de groupes sociaux, de cultures et, si l'on va plus loin, que de textes... Y compris pour la littérature classique : il est tout à fait possible de l'aborder de mille façons non-scolaires. La lecture scolaire n'est donc qu'une pratique parmi d'autres.

Il existe en réalité une très grande variété de pratiques de lecture combinant chacune des supports, des buts et des techniques différentes. Elles peuvent remplir un grand nombre de fonctions, parfois même plusieurs à la fois, et elles possèdent toutes leur lot de faiblesses et de forces. Les combinaisons possibles sont si nombreuses qu'on pourrait même dire qu'il existe autant de pratiques de lecture que de lecteur-ice-s.

Concernant le texte écrit et suivi, il existe de nombreux autres supports que celui du livre. Les magazines, les journaux, les articles en ligne constituent de riches sources d'information et des moyens de lecture tout aussi prisés, voire même plus, que les livres. C'est la tendance qui a été observée dans les classes populaires ou en dehors des villes⁸. D'autres supports, comme la bande dessinée ou le manga, fort appréciés des jeunes⁹, mêlent le texte aux images et supposent une forme de lecture tout à fait singulière qui implique d'autres aptitudes de déchiffrage. Enfin, l'avènement du numérique a bousculé les habitudes de lecture. Les textes en ligne (posts, blogs, suites de commentaires sur les réseaux sociaux) se mêlent à d'autres pratiques médiatiques (la photo, la vidéo, les graphiques, les interfaces interactives...). Dans la plupart des cas, le texte n'est plus cette entité figée et immuable qu'il est dans les livres. Il peut être modifié, déplacé, commenté, complété, mis en lien, et ces manipulations supposent un lot de compétences tout à fait différent de celui qui est requis pour la lecture scolaire¹⁰. Ainsi, la lecture classique linéaire et continue est aujourd'hui complétée par ou combinée à une lecture « en miettes », une activité multiforme qui

⁸ Martine NAFFRÉCHOUX, **Des lecteurs qui s'ignorent : les formes populaires de la lecture**, Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1987, n° 5, p. 404-419, <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1987-05-0404-001>.

⁹ Claude POISSENOT, **Sociologie de la lecture**, Paris, Armand Colin, 2019, p. 67.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 126.

se déploie dans un temps entrecoupé¹¹. L'enquête passe donc à côté d'un nombre important de supports et des différentes modalités qu'ils impliquent. Car si la population lit, elle ne lit pas forcément de livres. Et si elle le fait, il se peut qu'elle ne le fasse que de façon partielle.

D'un autre côté, la lecture privée silencieuse n'est pas la seule façon d'aborder les textes. Les sociologues ont montré que dans les classes populaires la lecture est, historiquement, une pratique collective. Le mode de vie de ces classes laisse peu de place aux moments creux ou à l'isolement. Les conditions ne sont donc pas toujours réunies pour faire de la lecture solitaire une habitude courante¹². La lecture s'y fait plutôt à plusieurs et de façon discontinue : on lit le journal à haute voix, on commente, on discute, on continue la lecture un peu plus loin... Elle est une activité de partage qui s'intègre parfaitement dans le réseau de relations qui font la vie quotidienne et qui, à nouveau, suppose son propre lot de compétences :

*« La lecture en public n'a donc que peu à voir avec la lecture silencieuse, en privé, et il serait illusoire de compter sur la pratique de l'une pour faire passer à l'autre des non-lecteurs : ce sont deux expériences différentes qui, pour être appréciées, exigent des apprentissages distincts »*¹³.

Aujourd'hui, la situation est peut-être en train de changer. Certain·e·s sociologues déplorent la possible disparition de certaines habitudes : la lecture collective recule à mesure que nos modes de vie se familiarisent, ou s'individualisent, ce que vient renforcer l'avènement massif du numérique¹⁴.

Tout cela peut paraître anodin, mais la grande majorité des enquêtes font encore l'impasse sur ces réalités. Leur première erreur est de ne considérer la lecture que sous sa forme scolaire. C'est ce que fait l'enquête de Statbel en posant la question « Avez-vous lu

¹¹ Horellou-Lafarge Chantal et Segré Monique, **Sociologie de la lecture**, Paris, La Découverte, 2016, p. 97-98.

¹² On notera l'exception de celles et ceux que la sociologue Martine Naffréchoux nomme les « autodidactes ». Voir : Martine NAFFRÉCHOUX, *op. cit.*, p. 405.

¹³ *Ibidem.*, p. 413.

¹⁴ Chantal HORELLOU-LAFARGE et Monique SEGRÉ, *op. cit.*, p. 95-97.

des livres au cours des 12 derniers mois [...] ? ». En n'adressant pas la variété de ces formes de lecture et en ne considérant pas celles et ceux qui les pratiquent, les enquêtes produisent des représentations biaisées de la réalité :

« Les deux pôles simplificateurs de la lecture utilisés en temps de questionnaires, celui de la lecture «littéraire» (cultivée ou non) et celui de la lecture «documentaire» (utilitaire ou non) ne décrivent qu'incomplètement son polymorphisme fondamental [...] »¹⁵.

La deuxième erreur, qui va de pair avec la première, est celle de n'adopter qu'un prisme quantitatif : l'enquête ne s'intéresse pas suffisamment au comment des pratiques de lecture de la population. Des faisceaux entiers de pratiques demeurent donc inexplorés, alors que de nombreux lecteurs se cachent probablement derrière la catégorie des « non-lecteurs » et les pourcentages des lecteur-ice-s « faibles ». Par exemple, on peut être un-e « mauvais-e lecteur-ice » de livre, ou ne pas maîtriser à la perfection la lecture scolaire, et faire l'expérience de riches moments de lecture collective. L'inverse est aussi envisageable : l'on peut très bien être compétent-e en lecture et ne jamais adopter la lecture, de livre ou autre, comme une habitude.

Les enjeux sociaux de la lecture

Comme on l'aura compris avec les quelques exemples donnés plus tôt, la pratique de la lecture ne peut pas être réduite à la relation personnelle qu'on entretient avec un texte. La lecture, ou devrait-on dire, les différents types de lectures impliquent toujours de se positionner dans un espace culturel, c'est-à-dire de se positionner par rapport aux autres, par rapport à leurs propres pratiques, et d'établir un certain type de relation avec elles et eux. En ce sens, la lecture peut remplir un rôle social, ou même sociétal, bien distinct de celui que lui prête l'école, à savoir lire pour sa propre élévation intellectuelle, pour la beauté du texte et son plaisir.

Rien qu'avec la lecture scolaire, on peut déjà montrer son désir

¹⁵ Jean-Claude PASSERON, **Le polymorphisme culturel de la lecture. A propos de l'illettrisme**, in *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 510.

d'appartenir à un groupe déterminé ou marquer l'envie de s'en affranchir. Elle peut être adoptée ou refusée en guise de posture culturelle, pour signaler son appartenance à la culture dominante, ou pour marquer sa répulsion. Ainsi, certains sociologues envisagent la possibilité que, dans les enquêtes, les personnes appartenant aux classes supérieures – à savoir les lecteur-ice-s « fort-e-s », soit celles et ceux qui bénéficient d'un haut niveau d'instruction ou de revenu – soient biaisées dans leurs réponses. Si l'on est conscient du prestige annexé à la lecture, pourquoi ne pas mentir sur le nombre réel de livres lus et un peu l'augmenter pour donner de soi une image plus respectable et prestigieuse ? C'est pour cette raison que l'on a pu expliquer la baisse du nombre de lecteur-ice-s de ces dernières années comme étant en réalité une baisse de la surestimation des livres lu. Avec l'avènement des nouvelles formes de divertissement, du numérique et des nouveaux médias, le livre aurait perdu de son prestige culturel : plus besoin donc pour les personnes interrogées d'augmenter leurs nombres pour se donner bonne image¹⁶.

Dans l'autre sens, il est courant d'adopter une posture anti-lecture ou anti-intellectualiste pour se positionner à l'encontre de la lecture et de ce qu'elle représente, à savoir l'éclatante culture dominante¹⁷. Souvent, ce positionnement par rapport à cette dernière est par le besoin de répondre à la violence qu'on a pu subir de sa part : exclusion dans l'illégitime, invalidation, dévalorisation voire dégradation... Néanmoins, cette posture ne doit pas être confondue avec un refus de développer des compétences et de participer à la société, comme le disait déjà si bien la sociologue Martine Naffréchoux :

« Il faut savoir reconnaître, quand il y a lieu, le refus de lecture comme un geste guidé par les valeurs positives d'une culture autre et par l'engagement dans des activités propres, qui rendent impossible l'adhésion aux valeurs de la culture dominante ; il faut savoir ne pas considérer cette non-lecture seulement comme une incapacité, un défaut, un manque ou un besoin latent. Les valeurs propres de cette

¹⁶ Voir : Claude POISSENOT, *op. cit.*, p. 51-52 ; ou encore Olivier DONNAT, **Gardons-nous de trop idéaliser la lecture des temps passés**, in Olivier BESSARD-BANQUY (dir.), *Les mutations de la lecture*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, p. 41.

¹⁷ Claude POISSENOT, *op. cit.*, p. 115.

culture où on ne lit pas, quasiment par principe, étayent d'autres formes de lecture qui ne se disent pas, ne se déclarent pas et parfois ne s'aperçoivent pas comme telles. Certaines sont largement répandues dans les classes populaires, d'autres sont réservées à certaines catégories d'individus »¹⁸.

Ces positions où l'on revendique une autre culture que la dominante, une culture populaire par exemple, se trouvent aussi être des endroits riches en connaissance et savoir-faire. La difficulté de s'appropriier la lecture entraîne souvent le développement d'autres compétences communicationnelles. Nombre de lecteur·ice·s font usage de techniques et de subterfuges pour faire face à la difficulté de la lecture scolaire ou pour la contourner. Ces lecteur·ice·s combinent leurs compétences de lecture avec d'autres aptitudes pour affiner la compréhension et la gestion de l'information. C'est une forme d'ingéniosité particulièrement intéressante qui se développe à cet endroit. Ainsi, nombreux sont ceux qui renforcent leur compétence, développée par tou·te·s avant l'école, à déchiffrer les indices non-écrits (contexte, images, interfaces numériques), leurs capacités de mémoire, de travail de tête ou encore leurs aptitudes de contact social direct à travers les ressources de l'oral ou du langage corporel¹⁹.

Les lecteur·ice·s « faibles » sont donc bien plus compétent·e·s que ce que laissent entendre les enquêtes. Ils sont simplement autrement compétent·e·s que les lecteur·ice·s « fort·e·s ». Une nouvelle fois, le récit sur la lecture scolaire relayé par les enquêtes fait tout à fait abstraction des enjeux culturels qui concernent les comportements de lecture, l'acceptation ou le refus de la culture dominante, laquelle il essaye justement de légitimer. De plus, la capacité de lire n'implique pas le désir de lire : les classes populaires ne liraient pas plus de classiques si elles en étaient capables, puisque c'est d'une différence culturelle dont il s'agit ici. D'entrée de jeu, les questions posées par les enquêtes orientent les réponses et celles-ci dépeignent une réalité peu exhaustive. Pour que celle-ci soit la plus objective possible, il conviendrait de multiplier et de préciser

¹⁸ Martine NAFFRÉCHOUX, *loc. cit.*, p. 408.

¹⁹ *Ibidem.*

les questions posées. On dresserait un tableau déjà beaucoup plus fidèle si l'on posait les deux questions suivantes : Comment lisez-vous ? Dans quel but lisez-vous ?

Car, en effet, la différenciation sociale ne concerne pas seulement la lecture scolaire. Comme on l'a dit plus tôt, les formes de lectures varient suivant les différents groupes sociaux et cette variation concerne les différents usages possibles de la lecture, suivant les supports et les contenus. Ainsi, on dira que la lecture peut remplir plusieurs « fonctions ». Dans leur livre *Sociologie de la lecture* (2016), Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré mettent en évidence quatre usages possibles de la lecture :

- La lecture « ordinaire », qui ne se fait pas pour des fins littéraires, mais pour tirer des enseignements quant à la manière de conduire sa vie, de comprendre ses émotions, de faire face aux difficultés du quotidien et de la vie.
- La lecture pratique, qui se fait à des fins concrètes utiles. Il s'agit de lire pour répondre à un besoin immédiat, pour acquérir un savoir et/ou un savoir-faire directement applicable dans une situation donnée.
- La lecture professionnelle, qui consiste, pour des personnes dotées de compétences spécifiques, à se former, à actualiser ses savoirs sur un sujet, renforcer ses compétences en vue de répondre aux exigences de leur métier. Il s'agit souvent de lectures techniques ou scientifiques
- La lecture de divertissement, qui répond au besoin de distraction, de se détendre, de s'évader de la vie quotidienne. Elle concerne les magazines, les revues, les romans, la poésie... Ces lectures se différencient et se hiérarchisent suivant leurs contenus, leurs degré de légitimité, selon le mode de divertissement du public.

Chez nos voisins français, les nombreuses études sociologiques quantitatives et qualitatives concernant les types de lecture ont mis en évidence un fait indéniable : les personnes bénéficiant des plus hauts revenus lisent avec plus de fréquence une plus grande variété de livres que celles qui gagnent moins ou très peu. Il semblerait que ces écarts dans les pratiques de lectures soient bel et bien dus au niveau d'instruction ainsi qu'à la forte spécialisation des individus au sein du groupe. Mais le sociologue Claude Poissenot rappelle

également que diversifier ses lectures est aussi, au sein de ce groupe particulier, une manière de se différencier²⁰. Les niveaux du diplôme et du revenu pourraient donc bien ne pas être les seuls facteurs en jeu pour cette partie de la population : à nouveau, il faut éviter les conclusions trop rapides. Il est envisageable que chez nous, en Belgique, la situation soit similaire. Reste que des études locales plus précises sont toujours nécessaires.

Comme on l'a vu, si les formes de lecture populaires concernent une moindre variété de livres, elles adressent une tout aussi grande variété de supports et mettent en œuvre des modes d'appropriation spécifiques avec leurs caractéristiques propres. On a par exemple pu démontrer que dans les classes populaires, la lecture fait système avec d'autres activités²¹. La lecture à plusieurs peut remplir le rôle d'un « ciment » social et donner lieu à des moments de partage ou de confiance. Cela nous rappelle que la lecture peut jouer un rôle communautaire très intéressant qui ne fait malheureusement pas partie de l'imaginaire ou du narratif lié à la lecture scolaire. Il suffit par exemple de jeter un œil, dans ce même numéro 237 du *Journal de l'Alpha*, aux opportunités d'apprentissage collectif offertes par les albums jeunesse ou encore à la richesse interprétative qui peut naître des échanges autour d'un roman²² pour saisir toute la force de rassemblement qui peut ressortir d'une pratique collective de lecture.

Si l'on se penche par exemple sur le cas des œuvres de fiction, les lecteur·ice·s « fort·e·s » choisissent leurs lectures selon leur réputation et la façon dont elles s'inscrivent dans un réseau de références ou font écho aux événements culturels du moment (prix littéraire, écrivain·e en vogue etc.). Tandis que les classes populaires, elles, font leur choix en fonction des contenus (un thème attrayant, une histoire qui fait écho à une expérience vécue...), et vont privilégier les contenus autonomes, c'est-à-dire les contenus qui peuvent être compris sans références externes et indépendamment

²⁰ Claude POISSENOT, *op. cit.*, p. 110.

²¹ Martine NAFFRÉCHOUX, *loc. cit.*, p. 412.

²² Voir respectivement **Des femmes et des livres** de Mathilde CHAPUIS et Cécile VION, ainsi que **Favoriser l'apprentissage de la lecture en articulant techniques de lecture et plaisir d'entrer dans une pratique culturelle** de Patrick MICHEL.

de l'actualité culturelle. Ainsi, ce n'est pas la même communauté, ni les mêmes échanges, que l'on forme autour d'une même œuvre de fiction suivant qu'on la lit seul en rapport avec l'espace médiatique et culturel du moment, ou à plusieurs en se concentrant sur ce que son contenu peut nous apporter.

Quelques pistes pour décrire les pratiques

Les narratifs qui promeuvent, implicitement ou non, la lecture scolaire comme unique forme de lecture légitime et fructueuse, comportent plusieurs dangers. Tout d'abord, ils tendent à créer des représentations erronées et incomplètes de la réalité des pratiques de lecture, comme on a pu le voir dans le cas des enquêtes publiques. De plus, à l'aide de ces représentations, ils participent à l'hégémonie de la culture scolaire et donc à l'écrasement voire à l'effacement des autres manières de lire. Comme le dit Poissenot, il s'agit pour les institutions de réduire la lecture à la littérature et à celle qui relève de l'art :

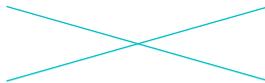
« Les textes à lire et les matières de le faire sont imposés non comme une modalité de lecture mais comme étant les seuls à relever d'une sorte de vérité pleine et entière de la pratique »²³.

Tout cela ne veut pas dire que l'apprentissage de la lecture scolaire doit être évité à tout prix. Il peut instituer un rapport à la lecture, et au livre, qui donne malgré tout accès à des outils critiques pour comprendre en profondeur nos sociétés et les dynamiques qui les animent. La lecture a historiquement constitué (et elle constitue toujours) un moteur d'émancipation sociale et collective. Il demeure néanmoins crucial de cultiver d'autres façons de lire, de diversifier la pratique et, surtout, d'explorer les nombreuses compétences qu'elle peut susciter depuis qu'elle est prise dans la prolifération des supports et des médias que nous connaissons si bien. Il s'agirait peut-être de mettre le doigt et les mots sur ces capacités, ces nouvelles manières de s'approprier la lecture, pour instaurer chez les apprenant-e-s les conditions mentales et affectives propices pour qu'ils puissent s'approprier la lecture selon leurs besoins et leurs envies. S'il faut reconnaître

²³ Claude POISSENOT, *op. cit.*, p. 147.

à la littérature un certain privilège, ce ne devrait pas être celui d'une pratique prestigieuse issue d'une culture hégémonique et passiviste, mais celui de pouvoir rassembler et forger les outils de l'émancipation collective.

S'il est difficile de produire une description des pratiques de lecture, c'est d'abord parce que leur réalité est complexe et difficilement accessible : comment accéder aux pratiques exactes des différents groupes sociaux ainsi qu'aux motivations réelles de celles-ci ? Cette difficulté est ensuite due au fait que produire une description implique toujours de produire et d'encourager une attitude de réception envers les textes. Présenter leur accessibilité et leur utilité de telle ou telle manière, c'est permettre aux apprenant·e·s de prendre position dans la façon dont elles et ils s'approprient les textes. En effet, on ne produit pas le même type de lecteur·ice·s lorsqu'on enseigne la lecture d'après les codes scolaires que lorsqu'on l'enseigne comme une pratique multiple aux fonctions diverses. Au final, il importe moins de savoir ce qu'il faut lire que de savoir comment on se définit en tant que lecteur·ice·s et ce qu'on est capables d'en tirer. C'est ici le positionnement social et même sociétal des lecteur·ice·s qui est en jeu. On voit surgir ici un autre danger des narratifs sur la lecture scolaire : ils tendent à éloigner les lecteur·ice·s des modes d'appropriation du texte qui font d'elles et eux des acteur·ice·s de leur société.





“Un jour, alors
que chacun doit se
souvenir et raconter
un conte de son
pays, c’est celui de
Mohammed qui
séduit le groupe.
Son histoire parle
d’un loup, d’une
cigogne et d’un
pigeon. Et comme
dans les Fables de
La Fontaine, ce n’est
pas l’animal le plus
fort qui se montre
le plus rusé...”

Au centre alpha de Molenbeek, un conte raconté par Mohammed, un apprenant du groupe oral 2 de Monique Martin, donne naissance à un livre illustré, relié et diffusé à des pairs. Puis, pour le mettre en valeur aux côtés d'autres ouvrages de l'association, il conduit à la création d'une bibliothèque, elle aussi pensée et construite par les apprenant.e-s du Centre alpha. Journal de bord illustré d'un travail mené de 2017 à 2024.

Le conte raconté par Mohammed fait le buzz ! Il donne naissance à un livre, puis une bibliothèque

Sur base d'un entretien avec Monique Martin et Nadia El-Hadri, Lire et Écrire Molenbeek
Propos recueillis par Aurélie Leroy et mis en forme par Cécilia Locmant

Temps 1 : la découverte des contes

Au départ, le groupe a découvert une série de contes via des ouvrages créés par d'autres apprenant.e-s, en formation au CIRÉ¹. À ce moment, Ils-elles sont une quinzaine à travailler la lecture dans le groupe de Monique au centre alpha de Molenbeek, formation à laquelle se joignent souvent les apprenant.e-s du groupe oral de Nadia El-Hadri. Un jour, alors que chacun doit se souvenir et

¹ Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers



raconter un conte de son pays, c'est celui de Mohammed qui séduit le groupe. Son histoire parle d'un loup, d'une cigogne et d'un pigeon. Et comme dans les Fables de La Fontaine, ce n'est pas l'animal le plus fort qui se montre le plus rusé... Enthousiasmés par le récit, les participant-e-s décident d'en faire un livre, « *un vrai et beau livre* ». Pour Monique, cette envie est une aubaine, car quoi de mieux, pour se familiariser avec les livres, que d'en créer un soi-même.

Temps 2 : la réalisation d'un livre

Les apprenant-es retravaillent le texte sous forme de récit écrit et utilisent l'ordinateur. Ils-elles découvrent Word, se familiarisent avec les touches du clavier (aller à la ligne, mettre en couleur les mots qui sont encore difficiles à prononcer, découvrir les différentes polices, etc.). Ensuite, le groupe se lance dans la conception illustrée du conte. Ils-elles dessinent les personnages, créent les décors et les peignent, mettent en page l'ensemble des éléments. Tout ce travail créatif, ils-elles le mènent dans leur groupe jusqu'à l'étape de l'assemblage des pages où ils font appel à un professionnel molenbeekois qui va leur expliquer l'art de la reliure dans son atelier. Cinq exemplaires sont créés. Avec la collaboration de Caroline Heller du service communication, le livre est téléchargeable sur le site de Lire-Et-Ecrire.



Temps 3 : la diffusion du livre

Pour les apprenant-e-s du groupe, ce livre représente énormément d'investissement, - des mois de travail en fait - et mérite d'être montré. D'autres doivent aussi pouvoir le lire, en tourner les pages, découvrir son histoire. Ils décident dès lors de le présenter à d'autres groupes d'apprenant-e-s de Molenbeek ainsi qu'à un groupe d'Elena Giannone de l'association « Le Sampa » (Service d'Aide aux Molenbeekoïes primo-arrivants). Comme l'explique Monique, présenter le livre à d'autres est un défi pour les participant-e-s de son groupe. Cela signifie acquérir de nouvelles compétences dans l'apprentissage de l'écrit, mais aussi de la lecture à voix haute, une lecture qui suppose de s'approcher d'une prononciation plus fluide. Monique explique :

« J'envoie les textes lus à voix haute en message audio sur whatsapp pour qu'ils-elles puissent les écouter, s'exercer... On les travaille jusqu'au moment où tout le monde est à l'aise. Prendre la parole et présenter des extraits du livre est un apprentissage difficile qui prend du temps. Ils-elles sont fier-ère-s d'y être arrivé-e-s. »

Temps 4 : la création de l'objet bibliothèque



Au centre alpha, pas mal de livres sont déjà à la disposition des apprenant-e-s, mais sans être vraiment classés, ni très accessibles. Les apprenant-e-s décident alors de faire du « rangement » et d'aider à mettre tous ces bouquins à disposition de ceux et celles à qui viendrait l'envie de lire.... De créer une bibliothèque, en somme, dans la cafétaria du centre.

L'idée se concrétise dans le groupe maths de Nadia où les apprenant-e-s mettent en place un projet de menuiserie. Pour eux-elles, c'est une évidence, cette bibliothèque, ils veulent la construire de leurs mains. Ils la voient non pas sous la forme d'une étagère, mais d'un arbre où les branches porteraient des livres. Nadia explique :

« Nous avons travaillé avec une menuiserie du quartier et tout le monde, aussi bien les hommes que les femmes, ont participé au projet de A à Z. Parmi les compétences travaillées : calculer le métrage de bois nécessaire, choisir la qualité du bois, faire un devis, travailler les pourcentages, dessiner la forme de la bibliothèque et lui donner un nom : l'arbre à livres ».

Nadia se réjouit également que ce projet de menuiserie auquel les femmes ont aussitôt adhéré a permis de faire changer le regard des hommes :

« C'est chouette que les hommes aient pu voir les femmes participer à l'atelier menuiserie, c'était la première fois qu'elles travaillaient le bois et elles l'ont fait à raison de pas moins de 3 heures par semaine pendant 5 semaines ».

Monique pointe aussi d'autres apprentissages importants acquis par le groupe à travers cette étape du projet :

« Ils-elles ont appris les noms des machines et comment les utiliser. On retravaillait en classe le vocabulaire, le français, etc. ». Ce projet a donné une nouvelle impulsion aux participants : « Dans ce groupe, il y a des hommes qui sont là depuis plusieurs années et à partir du lancement du projet, ils ont pu mieux identifier les compétences qu'ils allaient pouvoir développer, et on les a vu plus investis. L'absentéisme a aussi beaucoup diminué. Et un des apprenants a été repéré par le menuisier et orienté vers une formation qualifiante ».

Temps 5 : la création du service bibliothèque



Une fois « l'objet » bibliothèque réalisé, le groupe doit apprendre comment organiser son contenu et le diffuser car une bibliothèque ça sert à ça : permettre à d'autres de consulter des livres et de les emprunter. Pour y parvenir, le plus simple est encore d'aller voir ailleurs comment les autres font. Les deux groupes investis dans cette aventure commencent par visiter la bibliothèque de Molenbeek,

puis celle du Centre doc du Collectif alpha où Jessica Rampelberg, sa bibliothécaire, leur explique les règles de base d'un système de classement et de prêt. Il faut créer une carte de bibliothèque, disposer d'un classeur des emprunteurs, instaurer des cotes de rangement, etc. De retour au centre alpha, ils mettent en pratique ces nouveaux savoirs. Ils décident des règles de fonctionnement de la bibliothèque, ils collent des étiquettes de couleurs différentes sur chaque livre et créent une carte de membre sous forme de marquage avec l'aide de Liv Quackels, la graphiste de Lire et Écrire Bruxelles.

Temps 6 : la recherche de nouveaux livres, de nouvelles perspectives

En parallèle, les apprenant-e-s préparent des animations lecture autour de livres qu'ils choisissent de sélectionner pour leur bibliothèque et notamment la BD « Les rebelles de l'illettrisme² », production d'apprenant-e-s de Lire et Écrire Verviers dans laquelle on découvre 8 histoires différentes de personnes qui osent, un jour, pousser la porte d'un centre alpha ou l'album « La Bibli des 2 ânes » qui conte l'histoire d'un bibliothécaire bénévole arpentant les montagnes colombiennes sur le dos de son âne afin de partager ses livres avec les enfants. Ils-elles font aussi des recherches sur Internet pour enrichir leur collection et se rendent dans des librairies de seconde main comme Pêle-mêle ou les rayons d'Oxfam. Ils-elles participent à d'autres activités qui leur permettent de renforcer leurs acquis en lecture, notamment en participant au projet de la collection « La Traversée » qui prévoit une relecture collective de chaque manuscrit par un groupe de lecteurs débutants à qui sont destinés ces livres. Ils-elles testent le nouveau livre de la Traversée intitulé « Ils partent, nous restons » de Marie-France Versailles. Un autre exercice qui leur permet d'améliorer leur maîtrise de la langue et de se fixer des perspectives pour la suite est la création d'un nuage de mots et d'une ligne du temps affichée au mur du local bibliothèque telle une frise, reprenant, étape par étape,

² <https://lire-et-ecrire.be/Les-rebelles-de-l-illettrisme>

les moments-clés du projet. 18 moments ont été sélectionnés et représentés à travers une image.

Ces deux activités leur ont également permis de mieux identifier le chemin parcouru, les progrès réalisés et de rester mobilisés et confiants. Et Monique d'expliquer : « *Trop souvent les apprenant·e·s sous-estiment leurs capacités. Ils-elles sont souvent persuadé·e·s que la lecture d'un livre entier reste inatteignable, qu'ils-elles ne vont pas y arriver tous·tes seul·e·s.* ». Connaître l'objet livre, en distinguer les catégories, les présenter, imaginer des animations, aller à la rencontre de professionnels, découvrir d'autres activités dans leur quartier comme l'atelier de menuiserie sont des leviers importants pour changer cette image qu'ils-elles ont d'eux-mêmes et oser tenter de nouvelles choses.

Temps 7 : la création d'une ligne du temps

La dernière étape de cet important travail a consisté à créer une version audio où chaque apprenant a raconté « ce qui est montré sur chaque image » de la ligne du temps de ce projet. Une fois le montage des différents enregistrements terminé, avec la collaboration de Michael Gravilescu du service Tic de Lire Et Ecrire Molenbeek, cette nouvelle version du projet peut être découverte (début janvier 2025) en scannant ce QR code. Ce montage audio s'est enrichi d'une création d'un livret, contenant les 18 images de la ligne du temps, une version papier accompagnant l'écoute de l'audio. Un travail créatif qui a permis de mettre une nouvelle fois en valeur toutes les compétences acquises par le groupe et de découvrir autrement la création de cette magnifique bibliothèque.





“Il s’agira de créer
un cercle vertueux reliant
l’amélioration des techniques
et le transfert pédagogique
construit de ces
avancées dans la lecture
d’écrits objets de désir.”

En alpha, nous ne voulons pas enseigner la lecture, nous voulons former des lecteur-ice-s. Pourquoi ? Parce que nous avons la conviction depuis très longtemps que la lecture, si elle relève bien d'un acte technique, ne s'acquiert vraiment que si elle s'approprie également comme une pratique culturelle. Nous présenterons, dans cet article, deux démarches allant en ce sens : l'une menée avec un groupe débutant en lecture-écriture autour du cercle littéraire et l'autre conduite avec un groupe plus avancé à partir du livre « Monsieur André » de la collection « La Traversée ».

Favoriser l'apprentissage de la lecture en articulant techniques de lecture et plaisir d'entrer dans une pratique culturelle

Patrick Michel,
Formateur et formateur de formateurs
au Collectif alpha

Nous l'avons écrit à maintes reprises depuis 30 ans. Pourquoi maîtriser les techniques, comme par exemple, le déchiffrement des phonèmes-graphèmes¹, ne suffit-il pas à devenir un bon lecteur ? Parce que seule une pratique soutenue de lecture permet d'intégrer ces acquisitions techniques, de les rendre plus rapides et plus correctes. Cette idée se retrouve ainsi au centre de « 1001 escales sur la mer des histoires »². Si on fait appel aux neurosciences, on dira que le défi chez les personnes non scolarisées est de créer de nouvelles connexions neuronales et que seule une stimulation régulière et intensive de ces connexions permettra de les rendre efficaces³. En d'autres mots, il faut beaucoup lire pour apprendre à lire. Et pour beaucoup lire, il faut avoir envie de lire sinon ça ne marche pas !

C'est pourquoi nous expliquions dans les ouvrages cités ci-dessus combien il est important de considérer les apprenant-e-s comme destinataires d'écrit, combien il est essentiel de partir d'écrits authentiques qu'on peut retrouver en dehors du centre alpha, combien susciter l'envie et donner le goût de lire sont si indispensables lorsqu'on veut que des personnes puissent apprendre à lire. Les possibilités de travailler dans cette philosophie sont innombrables puisque nous avons la chance d'être environnés d'écrits, d'avoir de belles bibliothèques autour de nous, de pouvoir trouver, même s'il faut parfois (bien) chercher, quantités d'écrits susceptibles de rencontrer les questionnements, visions du monde, aspirations des apprenant-e-s... Il reste alors à créer des démarches de médiation entre ces écrits et les apprenant-e-s qui n'y ont pas accès sans nous. C'est tout l'objet des activités présentées, par exemple, dans « 1001 escales... ».

¹ Les phonèmes sont tous les sons de la langue française et les graphèmes sont la façon de les représenter par écrit. Une des complexités du français écrit est qu'il peut y avoir plusieurs graphèmes pour transcrire un phonème (exemple eau, au et o pour le phonème «o») ou plusieurs phonèmes transcrits par un même graphème (exemple le graphème g qui peut correspondre aux phonèmes «j» ou gu«...).

² Patrick MICHEL, **1001 escales sur la mer des histoires, 52 démarches pour apprendre (et aimer) les livres**, Éditions Collectif Alpha, 2003, <https://www.collectif-alpha.be/spip.php?article83>.

³ Voir : Patrick MICHEL et Marie FONTAINE, **Prérequis à la lecture, Orientation dans l'espace et organisation du tout en parties**, Collection « 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation », Éditions du Collectif Alpha, 2017, pages 30 et suivantes, https://www.cdca-alpha.be/GED_BIZ/192821391000/Prerequis_a_la_lecture.pdf.

Créer un cercle vertueux

Dit ainsi, le chemin a l'air bien balisé, la voie semble bien tracée... Pourtant, combien d'apprenant-e-s analphabètes et non scolarisé-e-s deviennent-ils-elles vraiment lecteurs ou lectrices ? Très peu sans doute... Cela ne serait donc pas si simple finalement ?

En fait, non, c'est très compliqué ! Pour s'améliorer en lecture, il faut beaucoup lire, c'est entendu. Mais pour beaucoup lire, il faut être un minimum à l'aise en lecture sinon c'est tellement fastidieux que la personne se décourage et aura bien du mal à lire beaucoup ! Nous nous trouvons en fait devant un défi immense, renforcé par le fait que le cerveau des adultes va mettre plus de temps à installer de nouvelles connexions et donc à pouvoir identifier un message écrit avec le minimum d'efficacité et de rapidité nécessaire pour accéder au sens. Et lorsqu'en plus la maîtrise du français est faible, la tâche est encore plus complexe car l'accès au sens de ce qui est lu dépend non seulement de la bonne identification du message écrit mais aussi de sa compréhension linguistique ! Tout ceci explique bien sûr pourquoi le métier de formateur-riche en alpha est si compliqué et peut mener au découragement vu les difficultés d'obtenir les résultats que l'on souhaite !

Donc, non, il n'y a pas de recette miracle et je ne vais pas vous raconter qu'il y a une approche infaillible capable de résoudre tout cela. Cependant, nous pouvons déduire des constats que nous avons développés plus haut une approche qui pourrait nous donner un maximum de chances face au défi qui se présente à nous. Enseigner les compétences techniques ne suffit pas. Mener des projets de pratique culturelle de l'écrit ne suffit pas non plus. Donc, il faut faire les deux, c'est sûr. Mais l'important, je pense, est de le faire non pas de façon parallèle mais de la façon la plus articulée possible.

Il s'agira de créer un cercle vertueux reliant l'amélioration des techniques et le transfert pédagogiquement construit de ces avancées dans la lecture d'écrits objets de désir. Si cette « mise en application » est concluante pour la personne et qu'elle arrive à lire l'écrit qui l'attire, elle en tirera du plaisir, cela ancrera ses acquis et elle sera prête pour en acquérir d'autres... et ainsi de suite.

D'accord, mais comment mettre cela en place concrètement ? Je vais vous partager deux expériences qui ont tenté de mettre en œuvre cette approche, avec des succès divers auprès des personnes qui les ont vécues, car bien sûr, nous proposons et la réalité, avec toutes ses dimensions qui nous dépassent souvent, dispose...

Un cercle littéraire avec un groupe débutant

Cela faisait deux ans, en septembre 2023, que je travaillais avec un groupe de niveau 1-2 en lecture-écriture composé de personnes analphabètes n'étant jamais allées à l'école dans leur enfance. Après ces deux années passées à tenter d'enseigner les mécanismes de la lecture à l'aide de la méthode « Du sens au signe »⁴ chaque personne arrivait plus ou moins à maîtriser le déchiffrement de base, les syllabes simples, quelques phonèmes-graphèmes complexes... et s'était familiarisée avec des stratégies de lecture visant à découvrir le sens de ce qui était lu.

Comme cela va avoir de l'importance pour la suite, je précise que les phonèmes-graphèmes étaient ancrés à l'aide de la méthodologie des mots-modèles. Un mot et un dessin sont choisis pour chaque correspondance phonème-graphème complexe (exemple « roi » pour « oi », « bateau » pour « eau », « bien pour « ien » etc...). Les mots-modèles sont les mêmes pour tout le centre d'alphabétisation. Ainsi les apprenant-e-s les retrouvent en passant d'un groupe à l'autre. Ils sont accompagnés d'une série d'outils et d'activités⁵. Pourtant, dès que les personnes quittaient ces textes « de référence », malaxés en tous sens dans le groupe, elles semblaient tout à coup fort démunies, donnaient l'impression d'avoir « égaré leurs compétences » et éprouvaient donc beaucoup de difficultés à transférer leurs acquis face à un nouvel écrit. Il était temps d'essayer de franchir un palier et, pour cela, d'organiser pédagogiquement la nécessité de réaliser ces transferts.

Une fois par semaine, nous organisons un atelier individualisé où chacun pouvait choisir son activité : lire son carnet, retravailler avec

⁴ Patrick MICHEL et Nathalie DE WOLF, **Du sens au signe, du signe au sens, Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte**, Éditions du Collectif Alpha, 2013, <https://www.collectif-alpha.be/spip.php?article283>.

⁵ Voir : « La construction du système grapho-phonétique », in **Du sens au signe**, *op. cit.*, p. 149 et suivantes.

ses étiquettes mots⁶ ou syllabes, ses cartons phonème-graphèmes, écrire de nouvelles phrases avec ses enveloppes, jouer à un jeu pédagogique, etc...⁷. C'est un dispositif très intéressant mais il reste axé sur les écrits déjà connus par les personnes. Ici, nous voulions les confronter à de nouveaux écrits, authentiques, qui pourraient leur plaire au point d'arriver à mobiliser leurs acquis pour les comprendre. Nous avons donc transformé l'atelier individualisé en un « cercle littéraire ». Notre bibliothèque interne est riche d'albums courts au texte simple, dont la difficulté de lecture correspond bien au niveau des personnes de notre groupe et il y a là de belles richesses à exploiter pour mettre sur pied notre approche « articulée ».

Mise en bouche : l'activité « Titres cachés »

Pour débiter l'atelier et favoriser les choix de chacun, nous avons mené l'activité « Titres cachés »⁸. Le plaisir était au rendez-vous, cette activité a beaucoup amusé le groupe. Elle a permis aux personnes de se familiariser en une séance avec une vingtaine de livres et de poser un premier choix de livre qui correspondait à leurs intérêts et à leur niveau de lecture.

L'idée est d'abord de mettre en appétit, de susciter une envie, de trouver des réponses à des questions qu'on se pose sur un livre, où tout se passe dans une atmosphère ludique d'émulation et de confrontation collective. Par exemple, lorsque chacun voit les livres dont le titre est caché, tout le monde a envie d'enlever le bandeau, mais « *Non, on ne peut pas toucher les livres* », la frustration qui entraîne le désir... « *Avant ça, tirez au sort un carton et dites-moi, à votre avis, ça pourrait être quoi l'histoire d'un livre avec un titre pareil ?* » Et chacun y a vu de ses hypothèses qu'il aimerait bien vérifier... Voilà la dynamique du désir de lire lancée ! Chacun, mis en appétit, va vouloir lire son livre pour découvrir si l'histoire raconte bien ce qu'il avait imaginé.

⁶ Dans la méthode « Du sens au signe... », les apprenant-e-s ont une boîte avec entre autres les cartons-mots et les cartons-syllabes des textes de référence (comme dans la Méthode Naturelle de Lecture Écriture, la « MNLE » dont « Du sens au signe » s'inspire).

⁷ Ibidem, p. 212 et suivantes.

⁸ Voir : 1001 escalas sur la mer des histoires, op. cit., p. 32.

4/12/25

Titre du livre : Cristina B. Pouskine.....

	Son	Mots du livre
	oi	nichoïRS Voisine moi parFOis moineaux
	ou	Pouskine POUR Rouges gorges REtrouvions Trifouiller ROUX
	on	balcon son-grondais calon avions. Non continuais
	ch	chat chassait nichoïRS chez
	en - an	mésanges. attendait géant ..
	ai	mais avait aimais c'était exécutait Raison chassait
	au	cauts autres défauts
	c	COUR avec cesse continuait c'était balcon exécutait
	g	GRande longues goûTER
	ien	Rien
	eau	moineaux oiseaux
	ain	
	in	JARDin matin ..
	é - er	quARTier goûTER continuer aller Trifouiller
	qu	quARTier

Une démarche en trois étapes

Ensuite les séances se sont déroulées suivant une démarche en trois étapes :

D'abord, chaque personne essaye de lire son livre, seul. Après un premier temps de lecture découverte, elle est invitée à rechercher dans son livre des mots contenant les phonèmes-graphèmes des mots-modèles déjà vus et censés connus et d'écrire ces mots sur un tableau conçu à cet effet. Voici un exemple :

Sur le plan pratique, le fait de rechercher les mots avec les graphèmes des mots-modèles permet aux personnes de ne pas tout le temps lire le livre et de ne pas rester bloquées en attendant le passage du formateur ou de la formatrice.

Après un certain temps, nous passons entre les tables et consacrons un temps d'une dizaine à une quinzaine de minutes pour que chaque personne puisse nous lire son livre, solliciter notre aide, expliquer ce qu'elle a compris de l'histoire... Lorsqu'elle n'arrive pas à identifier un mot, nous lui demandons de regarder dans son tableau s'il s'agit d'un mot comprenant un graphème complexe déjà vu. Cela peut l'aider car un graphème peut très bien ne pas être identifié dans le texte mais l'être s'il se trouve dans le tableau en regard du mot-modèle. A force de recourir à cet outil des graphèmes et des mots-modèles, la personne va petit à petit renforcer ses compétences d'identification et automatiser ses procédures de déchiffrement dans le texte sans devoir recourir au tableau. Cela passe souvent par une phase intermédiaire où la personne doit encore passer par une phase explicite de déchiffrement mais reconnaît les graphèmes mentalement sans devoir consulter son tableau : « ah oui, c'est 'on' » comme bonbon, donc c'est 'salon' ».

Nous voyons bien ici l'articulation entre le renforcement des compétences techniques et l'investissement dans une pratique culturelle de l'écrit qui sous-tend la mobilisation de l'activité de lecture.

Pour encourager cette pratique culturelle, le troisième temps de la démarche est très important : il s'agit de la présentation au groupe du livre lu. Trois quart d'heure avant la fin de l'atelier, les personnes qui ont terminé leur livre sont invitées à le présenter aux

autres, sans le lire. On installe un petit décorum, une belle chaise est placée face au groupe et une personne vient parler de son livre, le feuillète pour montrer les illustrations, raconte ce qu'elle a compris de l'histoire et spontanément chacun applaudit. Rapidement cette étape est devenue un moment fort attendu de tous. Chacun sait que son tour viendra et le groupe y veille. Le stress est là mais ensuite vient la fierté d'y être arrivé. Au fil des séances, les présentations se font plus raffinées, certains ménagent leurs effets, font deviner au groupe des éléments de l'histoire en montrant les illustrations avant de raconter, etc... cela devient un bon moment de l'atelier et qui montre sa pertinence car la plupart du temps des personnes choisissent un livre présenté pour le lire à leur tour...

Le partage des lectures pour susciter le désir chez les autres est un élément central dans la naissance des pratiques culturelles de lecture. Comme chacun sait, lorsque nous, lecteur ou lectrice, lisons un livre, c'est souvent parce que quelqu'un nous en a parlé, un critique éventuellement, plus souvent un proche en qui on a confiance, en qui on se reconnaît, qui nous a communiqué son enthousiasme. La lecture c'est un acte solitaire mais qui naît dans un contexte social⁹. Or les personnes non-lectrices fréquentent le plus souvent d'autres personnes non-lectrices et ne lisent pas les critiques de livres... Comment espérer que naisse une pratique culturelle de lecture dans ces conditions ? La seule voie possible avec un public non-lecteur est de tenter de créer pédagogiquement les conditions d'un partage des plaisirs et des enthousiasmes de lecture.

Autour du livre « Monsieur André » avec un groupe un peu plus fort

Toujours pour mettre en évidence l'importance de l'articulation entre compétences techniques et pratique culturelle, je vais vous raconter une autre démarche, celle vécue, de septembre 2020 à juin 2022, avec un groupe de niveau 2-3 en lecture autour de la lecture d'un livre de la Traversée « Monsieur André ». Ici les compétences techniques ne vont plus porter sur les mécanismes d'identification

⁹ *Ibidem*, p. 189-191.

des mots mais sur les stratégies à mettre en œuvre pour accéder au sens du texte lu.

« Monsieur André » est un roman de la collection « La Traversée » de Lire et Écrire/Weyrich¹⁰ écrit par Geneviève Damas et publié en 2017. C'est l'histoire d'un homme dans la soixantaine qui, suite au décès de sa femme, quitte le Brabant wallon et vient s'installer à Schaerbeek où il va faire connaissance de ses voisin-e-s et vivre de nombreuses aventures avec eux-elles. Le livre est constitué de courts chapitres de deux à trois pages. Il est construit autour d'une petite dizaine de personnages différents qu'on retrouve alternativement au fil des chapitres. Au cœur de chaque chapitre, il y a de nombreuses inférences¹¹ à faire car tout n'est pas dit directement ni de façon linéaire. Parfois une situation n'est comprise que par un faisceau d'indices qu'il faut relier entre eux. Comme tous les livres de la Traversée, le livre évite d'utiliser un vocabulaire compliqué et des tournures non usuelles mais, de par sa construction, sa lecture comporte des défis riches et stimulants au niveau des stratégies de construction du sens.

Par ailleurs, au niveau du contenu, je faisais le pari que le livre allait beaucoup intéresser les personnes du groupe et susciter leur désir de le lire car elles pourraient s'identifier à de nombreux personnages et situations... Plusieurs éléments du livre leur seraient familiers car ils sont proches de leur vie¹². De plus, la possibilité annoncée, dès le début, de pouvoir rencontrer l'auteur du livre augmentait encore leur curiosité et pimentait régulièrement la lecture.

Cependant, pour que le plaisir de la lecture soit au rendez-vous, il fallait que le groupe maîtrise une série de compétences nécessaires pour accéder au sens du texte lu. Pour cela il est toujours nécessaire pour le ou la formateur-riche de bien évaluer ce que chacun maîtrise ou non dans les multiples compétences à mettre en œuvre. Dans ce groupe, les techniques de déchiffrement étaient globalement acquises. En revanche, de nombreuses stratégies de compréhension n'étaient pas maîtrisées, telles les stratégies d'inférence.

¹⁰ Voir : <https://lire-et-ecrire.be/latraversee>.

¹¹ Pour une explication plus détaillée du terme « inférence », voir la partie suivante de l'article.

¹² Ibidem, p. 59-61.

J'ai donc tenté de développer une approche qui articule des activités plus centrées sur une pratique culturelle de l'écrit (chacun a reçu un exemplaire du livre qu'il ramenait à la maison, de nombreuses discussions ont surgi dans le groupe sur les comportements des personnages, ce qui donnait lieu à des confrontations de points de vue, des retours au texte, etc...) avec des activités plus centrées sur une amélioration des techniques de compréhension à la lecture.

Quelques activités pour développer des stratégies d'inférence

Une des difficultés dans la lecture d'un texte est que, bien souvent, tout n'est pas dit explicitement. Pour se créer une image mentale correcte, nous devons souvent inférer, c'est-à-dire déduire des informations à partir d'indices ou à partir du contexte. Par exemple, un personnage ne va pas être toujours appelé par son nom. Pour alléger le texte, des pronoms seront utilisés. Et là, il faut inférer la personne ou la chose désignée par ce pronom et souvent c'est difficile pour les apprenants, principalement pour les pronoms compléments (le, te...) ou certains pronoms moins usités (celui-ci, celui-là...). Même un simple « il » peut être très compliqué à comprendre. Parfois il renvoie à la dernière personne dont on a parlé, parfois à une autre, selon le sens du texte. Cela demande un travail assez complexe au niveau des indices pour se créer la bonne image mentale. « Voir » la bonne personne ou la bonne chose désignée par le pronom est évidemment essentiel pour la bonne compréhension du texte.

Pour ancrer cette stratégie de création d'image mentale à partir des pronoms, nous proposons souvent des exercices où ils devaient trouver qui ou quoi désignait le pronom.

Voici un exemple :

« Monsieur André » : chapitre 3, page 13

Essayez de trouver, pour chaque phrase, ce que remplace le mot souligné. Vous devez choisir entre :

- Monsieur André
- les adolescents
- le petit chat roux
- les cannettes

Ils devraient être à l'école :

Il les voit tourner la tête :

Ils en sortent des cannettes de coca et de bière :

et se mettent à **les** lancer :

C'est alors que Monsieur André le remarque :

Le chat roux qu'**ils** visent :

Le pauvre chat qui essaie de **leur** échapper :

Un autre type d'inférence concerne les multiples termes utilisés pour désigner un même personnage. Souvent les apprenant-e-s pensent qu'il s'agit de personnes différentes là où il ne faut en voir qu'une seule.

Par exemple, dans le livre, il y a un jeune qui s'appelle Ibrahim. Je me suis rendu compte que beaucoup de personnes du groupe étaient perdues face aux différentes façons de le nommer et ne comprenaient du coup pas bien le chapitre. Je leur ai donc dit qu'il y avait cinq mots qui voulaient tous dire « Ibrahim » et leur ai demandé de les surligner. Ainsi derrière « Ibrahim », « le gamin à casquette rouge », le « jeune », « le chef de la bande », « Petit ! » il faut voir dans sa tête la même et unique personne !

Autre type d'inférence encore : dans le livre il y a régulièrement des dialogues, où chaque réplique est précédée par un tiret et parfois suivie d'une indication du genre « dit-il », « demande-t-elle » etc... Pour se faire une bonne image mentale, il est indispensable de « voir dans sa tête » quelle personne parle. Pour favoriser cette stratégie, je proposais des exercices où il fallait mettre à côté de chaque réplique le nom du locuteur. Cela demandait souvent de bien prendre en compte des indices de contexte, en traitant bien les liens avec des informations déjà données.

Voici un exemple :

« Monsieur André » :

La musique de Schubert, page 22, 23 et 24

Qui parle ?

Pour chaque phrase, écrivez à côté qui parle. Vous devez choisir entre

— Monsieur André

— Naïma

— Nisrine.

— Et alors, qu'est-ce qui t'arrive ?

— Bonjour.

— C'est vous ? On avait vu le camion de déménagement
mais on ne savait pas que c'était vous.

— C'est moi.

— Je m'appelle Naïma et voici ma fille Nisrine.

— La musique, maman, la musique.

— Oh, cela te dérange ? Je ne pensais pas que cela t'entendait.
Je vais mettre moins fort.

Accéder au sens par la confrontation des points de vue

Toutes ces activités donnaient lieu bien sûr à des mises en commun et des confrontations de points de vue car en général les désaccords étaient nombreux. Cela nécessitait souvent de retourner dans le livre, d'argumenter à partir des éléments du chapitre concerné. Cela permettait à chacun d'accéder au sens du texte, ce qui suscitait de la satisfaction et aussi déclenchait de nombreuses discussions portant sur le contenu, car il était enfin bien compris. Et comme le livre était proche des réalités vécues par les personnes du groupe, il entraînait souvent des témoignages sur des situations proches et des débats sur des sujets comme le harcèlement à l'école, les relations parents-enfants, le décrochage scolaire, le racisme...¹³

Par exemple, quand Monsieur André expliquait qu'il n'avait pas les mêmes valeurs que sa sœur, une discussion s'est engagée sur la

¹³ *Ibidem*, p. 55 à 57 et p. 59-61.

question des valeurs. D'abord ils ne comprenaient pas ce mot car ils l'associaient au prix de quelque chose « la valeur d'une voiture, d'un bijou... ». Ils ne comprenaient pas non plus que la sœur de Monsieur André avait honte de lui et que ce n'était pas le contraire. Ensuite, chacun s'est exprimé sur des valeurs importantes pour lui et se sentait plutôt proche de Monsieur André.

À travers ces différents exemples, on voit combien l'articulation fine entre l'amélioration des compétences et stratégies de lecture et l'installation d'une pratique culturelle où l'écrit parle à la personne est fondamentale. L'un ne peut pas aller sans l'autre.

Une rencontre extraordinaire avec l'autrice

Pour couronner cette démarche, la rencontre avec Geneviève Damas a été un moment extraordinaire pour le groupe. Nous avons préparé une exposition « sur les traces de Monsieur André » avec des photos prises à Schaerbeek et à Woluwe Saint-Pierre sur base d'indices présents dans le livre. Chaque personne avait écrit un petit texte sur son personnage préféré et sur les raisons pour lesquelles il-elle aimait le livre et, bien sûr, des questions avaient été préparées dont beaucoup portaient sur le caractère vrai ou inventé de l'histoire. En effet, durant les deux années, la plupart des apprenants pensaient que l'histoire et les personnages étaient réels. « *Oui c'est sûr, Monsieur André existe vraiment* ». Chaque fois, la conclusion de l'un ou l'autre était : « *on va demander à Geneviève Damas quand elle viendra* ».

Lors de la rencontre, Geneviève Damas a été époustouffée que le groupe ait trouvé la maison de Monsieur André reproduite sur la couverture simplement en suivant les indices du livre. Elle a été très touchée par les choix des personnages préférés de chacun et les explications que chacun donnait sur son choix. Elle était très étonnée aussi de toutes les questions liées au caractère vrai ou inventé de l'histoire comme par exemple : « *L'histoire d'Ibrahim qui vole le sac, c'est vrai ou inventé ? Est-ce que c'est vrai que son père est en prison ?* » « *Est-ce que vous connaissez bien Monsieur André ?* » « *En quelle année Monique, la femme de Monsieur André, est décédée ?* »

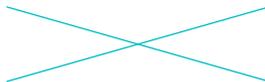
L'autrice a alors expliqué que tous les personnages étaient inventés mais qu'ils étaient tous inspirés de vraies personnes qu'elle a rencontrées et souvent bien connues. Ses réponses détaillées ont permis à chacun de comprendre la « mécanique » de création d'un roman réaliste au point qu'Ahmed a conclu en disant : « *Oh, mais alors nous aussi, avec notre vie, on pourrait écrire un roman !* » Bel exemple d'appropriation d'une pratique culturelle, pas vrai ?

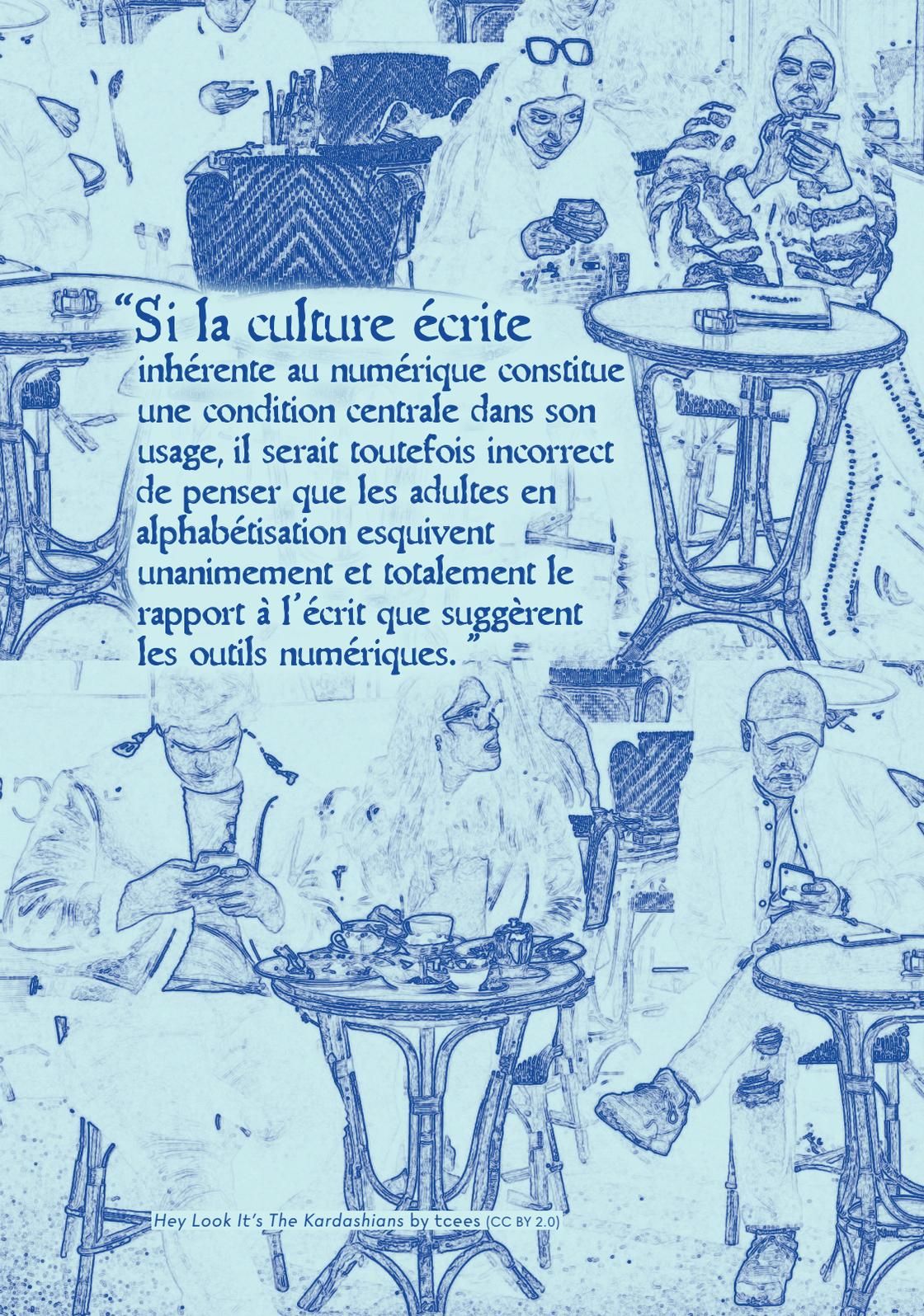
En conclusion

Les deux démarches que je vous ai expliquées ont, toutes les deux, essayé à leur façon de créer un cercle vertueux articulant l'amélioration des techniques de lecture et le plaisir d'entrer dans une pratique culturelle de l'écrit.

Par cette dynamique d'articulation entre des écrits suscitant l'envie de lire et le recours à des activités améliorant les stratégies pour arriver à comprendre les écrits choisis, nous pouvons dire que les conditions sont créées pour favoriser l'acquisition d'une vraie maîtrise de la lecture. Mais, bien sûr, les vents contraires ne manquent pas, rien n'est jamais acquis et tout est à remettre constamment sur le métier !

Laissons la conclusion finale à Naïma : « *Monsieur André, c'est le premier livre que j'arrive à lire. Avant, je commençais un livre mais après quelques lignes j'arrêtais parce que je ne comprenais pas. Avec Monsieur André, je comprends. C'est la première fois que je lis vraiment un livre et j'aime ça !* »





“Si la culture écrite
inhérente au numérique constitue
une condition centrale dans son
usage, il serait toutefois incorrect
de penser que les adultes en
alphabétisation esquivent
unanimement et totalement le
rapport à l’écrit que suggèrent
les outils numériques.”

« Il y a lire et lire ». C'est ce type de sentence sanctifiante qui distingue les grand-es lecteur-rices des lecteur-rices quotidien-nes ou encore des lecteur-rices plus ponctuel-le-s, aux lectures davantage pragmatiques. Cette deuxième forme perçue comme plus prosaïque nous occupera au cours de cet article et plus particulièrement en nous penchant sur les usages de dispositifs numériques. En reprenant les cas d'apprenant-es rencontré-es lors d'une récente étude, nous verrons qu'en fonction de leurs acquis en savoirs de base, ils-elles développent des pratiques de lecture grâce à leur utilisation des outils numériques. Cet aspect est en outre central pour être mobilisé comme moyen de valorisation des apprenant-es au regard de certaines de leurs déclarations, notamment dans des groupes pourtant avancés, selon lesquelles ils-elles « ne savent ni lire ni écrire ».

Et malgré tout, ils·elles lisent ! Retour sur quelques observations de pratiques de lecture par « le numérique »

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire en Wallonie

La culture écrite serait hermétique aux personnes en situation d'illettrisme. Le texte ne représenterait qu'un code à déchiffrer. La lecture ne serait dès lors réservée qu'aux populations diplômées

et le franchissement de cette frontière culturelle ne pourrait être admis qu'à travers le passe-droit de la culture scolaire.

Ce postulat tend toutefois à être ébranlé face à l'avènement du numérique et de sa présence dans l'ensemble des activités de la vie quotidienne. En effet, si l'écrit tient les personnes peu scolarisées éloignées des biens littéraires et s'érige indéniablement en rempart pour une compréhension soutenue et continue de l'information, les TIC (technologies de l'information et de la communication), de leur côté, offrent différentes possibilités de rapprochement entre deux mondes couramment tenus à distance : celui de l'illettrisme et celui de la lecture. Cet article nous permettra de mettre en lumière ce phénomène en prenant appui sur les usages numériques de quelques personnes en formation d'alphabétisation à partir de résultats tirés d'une étude publiée fin 2022¹. Étant donné que les outils numériques représentent des biens culturels, nous allons d'abord voir dans quelle mesure ceux-ci sont appropriés, ou du moins abordés, par les apprenant-es avant de s'attarder sur les pratiques de lecture à travers ces supports.

Une proximité sous conditions

Comment des outils dont l'utilisation dépend essentiellement du texte arrivent-ils dans les mains de personnes peu familières avec la forme scripturale ? La question se doit d'être posée préalablement, car comme pour d'autres médias culturels, à l'instar de la photographie², de la télévision³ ou de la littérature⁴, l'appropriation se déroule différemment selon la classe sociale dont chacun-e est issu-e.

¹ Sébastien VAN NECK, **Des adultes en alphabétisation au rendez-vous avec le numérique en formation. À la croisée des apprentissages utilitaires et des bénéfiques sociaux**, Lire et Écrire en Wallonie, 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Des-adultes-en-alphabetisation-au-rendez-vous-avec-le-numerique-en-formation>.

² Pierre BOURDIEU (dir.), **Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie**, Paris, Éditions de Minuit, 1965.

³ Richard HOGGART, **La culture du pauvre [The uses of literacy]**, Paris, Éditions de Minuit, 1970 [1957] ; Nous nous reporterons aussi plus récemment à Olivier MASCLET, **L'invité permanent. La réception de la télévision dans les familles populaires**, Paris, Armand Colin, 2018.

⁴ Claude POLIAK, Gérard MAUGER et Bernard PUDAL, **Histoires de lecteurs**, Paris, Éditions du Croquant, 2010.

Dit autrement, elle est fonction de la position sociale occupée par chacun·e, c'est-à-dire, de manière schématique, du métier exercé et du niveau de diplôme atteint au regard des autres professions et types de diplômes.

À ce titre, « l'informatique connectée »⁵ a d'abord été appropriée à grande échelle par les populations qui en ont fait la rencontre à travers leur scolarité et l'occupation de professions essentiellement situées dans le secteur tertiaire⁶. C'est dans un second temps qu'elle s'est peu à peu frayé un chemin au sein de la population dans son ensemble et qu'elle a percé dans les classes populaires. Pour une partie significative des apprenant·es rencontrés·es⁷, nous pouvons ainsi observer que le numérique s'est fait une place dans leur vie par le biais de membres de la famille comme leurs conjoint·es, enfants et petits-enfants.

Dans ces différentes situations, l'initiative n'est pas individuelle, elle prend forme en raison de différentes contingences difficilement esquivables. Cela concerne par exemple l'obtention d'un smartphone car le-la conjoint·e ou les enfants s'en procurent un nouveau ; la réception d'un téléphone portable afin de faciliter l'organisation familiale ; l'installation d'applications mobiles par les enfants et petits-enfants, premier·es investi·es par ce type d'utilisation. Dans d'autres cas, le rapprochement avec les TIC s'opère par le biais de formations au numérique proposées dans les cadres scolaires ou d'insertion socioprofessionnelle. Il peut aussi apparaître comme une nécessité pour d'autres afin de rester en contact avec les proches vivant dans le pays d'origine. Tous n'ont cependant pas d'ordinateur, fixe ou portable. De même, la possession d'un tel outil n'implique pas toujours son utilisation.

⁵ Fabien Granjon définit l'informatique connectée comme « tout dispositif technique constitué, *a minima*, d'un système d'exploitation informatique et d'une connexion internet (smartphone, tablette, ordinateur, etc.) ». Voir : Fabien GRANJON, **Classes populaires et usages de l'informatique connectée. Des inégalités sociales-numériques**, Paris, Presses des Mines, 2022, p. 13.

⁶ Dominique PASQUIER, Le numérique à l'épreuve des fractures sociales, in *Informations sociales*, n° 205, vol 1, 2022. DOI : <https://doi.org/10.3917/ins0.205.014>.

⁷ Précisons cependant que le niveau des groupes rencontrés est un niveau « écrit », c'est-à-dire situé entre intermédiaire et avancé en termes d'acquisition des savoirs de base.

De la lecture par expérience et habitude

Si la culture écrite inhérente au numérique constitue une condition centrale dans son usage, il serait toutefois incorrect de penser que les adultes en alphabétisation esquivent unanimement et totalement le rapport à l'écrit que suggèrent les outils numériques. Divers types de pratiques de lecture peuvent ainsi être déployés par les apprenant-es rencontrés via l'utilisation de l'informatique connectée⁸.

Ces pratiques se cristallisent autour de deux types d'usage. D'une part, dans un rapport « éthico-pratique »⁹ à l'objet numérique, c'est-à-dire à travers ce que Bernard Lahire désigne par « un ancrage plus immédiat aux éléments de l'expérience quotidienne », appuyant par là « leur intérêt pour les choses locales, les "choses de la vie" »¹⁰. D'autre part, « le faible niveau de culture technique s'avère souvent suffisant pour satisfaire les attentes que l'acteur investit dans son usage »¹¹. À ce titre, comme on l'a déjà illustré, « les usages s'insèrent dans des pratiques sociales et familiales préexistantes »¹². Ainsi, la plupart des apprenant-es sont inscrit-es sur des réseaux sociaux numériques, comme Facebook pour la majorité. L'emploi de ces sites/applications occupe une place essentielle dans le développement de pratiques de lecture. Cela s'observe notamment à travers la diffusion d'informations par ce canal. De fait, les réseaux sociaux numériques conduisent à une rencontre directe avec l'écrit. Indépendamment de toute recherche, « l'information est devenue immédiatement et partout disponible »¹³. Alors qu'avec le support papier, c'est à la personne de faire le pas vers l'information, avec les réseaux sociaux virtuels, c'est l'information scripturale qui vient à l'utilisateur-riche.

⁸ Il en va de même pour des pratiques d'écriture, mais cela constitue un sujet à part entière que nous n'aborderons pas dans cet article.

⁹ Bernard LAHIRE, **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires**, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993, p. 115.

¹⁰ *Ibidem*, p. 109.

¹¹ Josiane JOUËT, **Retour critique sur la sociologie des usages**, in *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, 100, 2000, p. 503. DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>.

¹² *Ibidem*, p. 500.

¹³ Gérard MAUGER, **Le numérique : une révolution dans les pratiques de lecture ?**, in *Biens symboliques/ Symbolic Goods*, n° 7, 2020, p. 6. DOI : <https://doi.org/10.4000/bssg.480>.

Cette transmission se fait par exemple par le partage de contenus entre contacts et depuis des « pages » de référence. Christophe, 53 ans, rencontré dans une des régionales de Lire et Écrire, déclare lire à son rythme tout ce que ses contacts ou les pages suivies publient sur le réseau : « Je lis tout ce qu'on met sur Facebook, mais j'y vais doucement. Ouais, doucement. (...) Je lis tout ce qui passe, mais je [ne clique pas sur les liens], je lis ce qui est mis et puis je passe. »

De son côté, Aïssa, 40 ans, estime, par comparaison, que son utilisation des réseaux sociaux l'incite à s'améliorer dans la lecture. Dynamique dans laquelle l'engage également sa formatrice par ses encouragements :

« Je lis [insistant] beaucoup quand je suis sur Facebook. Je pense que c'est ça qui m'a fait [progresser]. J'ai même dit ça à [notre formatrice], elle m'a dit que c'était bien. Au début, mon homme se plaignait que j'étais sur les réseaux, mais en attendant, il oublie que quand je suis sur les réseaux, je lis ! Je lis. Donc j'ai même dit ça à [notre formatrice], elle m'a dit : "Du moment que tu lis ! Sur les réseaux, au fond, du moment que tu lis, tout ce que tu vois, tu vas le lire, tu vas te mettre dans la chose". Elle avait raison. "Sur les réseaux, tu lis, donc il n'y a pas de mal à ça ! ; Quand tu es attentif, tu lis tout ce qui est sur les réseaux, pour finir, tu vas lire facilement, sans problème, ne l'écoute pas ! Dis à ton mari que ça ne dérange pas ta formatrice !". Et maintenant, même lui, il se rend compte que je lis mieux. »

Ces pratiques reposent sur des lectures difficilement quantifiables, elles sont « non comptabilisées [et] s'attachent à des écrits à faible légitimité culturelle »¹⁴. Cependant, cette habitude à de la culture écrite tenue dans le creux de la main représente un ressort supplémentaire pour s'engager dans des pratiques de lecture. En effet, comme l'exprime Roger Chartier, « ceux qui sont désignés

¹⁴ *Ibidem*, p. 8.

comme non-lecteur·rices lisent, mais autre chose que ce que le canon scolaire définit comme une lecture légitime »¹⁵. L'historien du livre et de la lecture fait à ce sujet référence aux « pratiques infinies, disséminées et multiples qui s'emparent de multiples matériaux imprimés et écrits, tout au long d'une journée ou d'une existence¹⁶. »

Les faits divers diffusés par la presse en ligne sont aussi susceptibles d'inciter à la lecture. En effet, par leur évocation du local et de « choses de la vie », ils se rapprochent d'inclinations davantage caractéristiques des populations peu diplômées. Ce type de lecture peut par exemple être observé avec Colette, 78 ans :

« J'essaie de lire quand même les [insistant et riant] bêtises qu'ils marquent ! Et après, je ris toute seule. (...) Donc c'est juste pour lire leurs bêtises ou alors quand il y a eu un attentat ou l'accident à Jemeppe, j'ai le journal et les photos et... et ça, j'essaie de lire aussi. Ce qui s'est passé, la brocante ou... Tout ça, j'essaie de lire un petit peu. À mon rythme. »

Un début d'« appétence »¹⁷ pour la lecture peut d'ailleurs être développé par Colette grâce à la fréquente rencontre avec l'écrit que suggère internet. Renforcée par son suivi de la formation en alphabétisation, elle en vient à mettre en œuvre une forme domestique d'apprentissage de la lecture à travers une dynamique d'essai-erreur et d'exposition, quand elle le souhaite, de sa propre mise à l'épreuve afin de se corriger :

— Colette : « Parfois, quand je suis sur l'ordinateur, je lis, par exemple "Il y a eu un accident à Jemeppe" et s'il y a des mots que je ne sais pas lire tout de suite, je les marque, je les écris sur un bout de papier et après, quand j'ai mon esprit bien tranquille, j'essaie de le lire. Et après, quand je l'ai lu, je vais près de mon mari et je dis : – "J'ai lu ça, c'est bien ça ?" ; –

¹⁵ Cité par Mauger, *ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Bernard LAHIRE, **Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles**, Paris, Armand Colin, 2002, pp. 32, 414.

“Oui”. Et donc je le lis devant mon mari. Je lis le mot, sans savoir de... Parce que j’ai très difficile, il y a des mots, ça va tout seul et il y a des mots que c’est du chinois pour moi. »

— *Et ça, tu le faisais avant, quand le journal était posté chez vous ?*

— Colette : « Non, non, je faisais pas tout ça. C’est depuis que je viens à [Lire et Écrire] que je fais ça. Souvent c’est sur Facebook. Ou sur le journal L’avenir et tout ça, parce que j’ai L’avenir, alors je clique sur L’avenir et j’essaie de lire ce qui est marqué, quoi. (...) Et avant [de venir en formation], on l’avait aussi sur Facebook, quand il y a le journal, je ne regardais même pas. Je n’ouvrais même pas la page. Alors que maintenant, je l’ouvre. J’essaie, c’est pour me forcer à lire un petit peu. Alors que bien souvent quand il y a des feuilles à achever à la maison, que [la formatrice] nous a données, je le ferai pas. Tandis que ça, je vais l’ouvrir, depuis que je viens ici, je vais sur le PC et je lis (...) ça, je vais l’ouvrir. Le journal dans le PC, je l’ouvre et je lis ce qu’il y a, quoi. »

C’est aussi dans une dynamique d’apprentissage que Gérard, 70 ans, a décidé de procéder à de brefs écrits sur des logiciels de traitement de texte. Ainsi, il recopie des recettes de cuisine, ce qui l’amène à s’exercer au clavier d’ordinateur mais aussi, comme il l’exprime, et dans le cadre qui nous préoccupe, « à [le] faire lire en même temps ».

Une autre stratégie domestique de familiarisation avec la lecture peut également être relevée chez les apprenantes. Elle consiste à développer son autonomie par l’utilisation d’applications orales en vue de renforcer son orthographe. C’est ce qu’illustre Aïssa avec son emploi de l’assistant Google, assistant personnel « intelligent » disposant d’une interface vocale :

« Avec mon téléphone, je vais sur Google et par exemple, quand je dois aller faire des courses au supermarché, je connais les noms des aliments mais je sais pas les écrire. Donc je prends Google et je fais ma liste de courses. Et ça, c'est depuis que je suis à Lire et Écrire que j'ai commencé à faire ça. Par exemple, si je veux écrire "poireau" : "Google, comment on écrit 'poireau' ?". Je parle à Google et Google écrit. Et quand Google écrit, [insistant] il faut savoir lire. Je lis et je note sur mon bout de papier. (...) "Comment tu écris 'petits pois' ?", et puis j'écris. Avant d'aller au magasin, je prends ma feuille blanche, je fais ma liste avec Google. Je note tous les aliments. Quand j'arrive au supermarché, ma feuille est là et puis je rentre dans le rayon. (...) Une fois que je fais ma liste, si je dure longtemps, c'est une demi-heure. Quand je fais pas ma liste, je tourne et je tourne en rond dans le magasin. (...) À force d'écrire, j'écris peut-être à 2-3 reprises comme ça, maintenant, il y a des choses que j'écris même sans demander à Google. "Les œufs", "la farine"... Si tu as fait trois fois les courses, tu retiens ! Et ça, il a fallu que je vienne à Lire et Écrire. Parce que tu peux demander à Google, il l'écrit, mais si tu sais pas lire, comment tu veux savoir si c'est le bon mot ? Il faut savoir lire pour pouvoir l'écrire sur ta feuille. Mais c'est grâce à la formation que je sais faire ça. Donc j'utilise beaucoup mon téléphone en-dehors de Lire et Écrire pour faire certaines choses. »

Des pratiques à légitimer sans les magnifier

Les quelques exemples de dialogue avec les textes dressés précédemment ne doivent pas nous leurrer et nous porter à croire que le numérique n'induit aucune difficulté dans son utilisation. Bien au contraire, l'écrit démobilise ou empêche la majorité des apprenant·es dans l'utilisation du numérique, et il en va de même pour la navigation depuis un moteur de recherche et la mauvaise ergonomie de nombreuses pages web. De la même manière, l'accès à un équipement et à une connexion internet peut être compliqué, notamment pour des raisons financières. La technique amène également son lot de complexité pouvant entraver son usage.

Venant concentrer ces difficultés, les services d'intérêt général proposant de plus en plus leur offre via un accès en ligne provoquent de nouveaux types d'inégalités sociales.

Toutefois, comme on l'a vu avec les apprenant-es rencontrés-es, les supports numériques peuvent aussi, par leurs modalités d'usages, constituer un outil supplémentaire, diversement déployable, pour développer des pratiques de lecture et susciter ainsi un début d'appétence.

S'il convient d'être attentif à ne pas assimiler les apprenant-es concerné-es à des lecteur-rices chevronné-es et à de « grand-es lecteur-rices », autrement dit à ne pas célébrer à outrance les pratiques mises en avant, il apparaît en parallèle nécessaire de les légitimer et ce au moins pour trois raisons majeures. D'une part, car la différence de forme entre une page web et une page papier peut être bien relative. Par exemple, « la complexité de la page web se retrouve également dans les manuels scolaires imprimés tels que les maisons d'édition les conçoivent aujourd'hui »¹⁸. Donc l'assimilation du texte n'est pas systématiquement inhérente à un type de format. D'autre part, les pratiques de lecture évoquées ici ont une valeur intrinsèque. Il importe à ce sujet de ne pas entrer dans un légitimisme excédé au regard de la lecture littéraire¹⁹. De fait, pour reprendre Katherine Hayles, « tant que cette croyance [d'une supériorité de la "lecture proprement littéraire"] exerce son emprise, la lecture numérique sera perçue au mieux comme périphérique par rapport à nos préoccupations principales, repoussée dans les marges comme n'étant pas "véritablement" de la lecture ou en tout cas pas de la lecture intéressante ou attirante »²⁰.

En outre, et nous finirons là-dessus, les apprenant-es lisent parfois sans le verbaliser ou sans se rendre compte que ce qu'ils font, à travers des usages numériques, intègre de la lecture, pouvant d'ailleurs être « plus ou moins constante et profonde »²¹. Cette

¹⁸ Cécile RABOT, **Ce que le numérique fait à la lecture. Distinguer les supports, questionner les usages**, in *Biens symboliques/Symbolic Goods*, 7, 2020, p. 13. DOI : <https://doi.org/10.4000/bssg.475>.

¹⁹ Seul mode de lecture facilement perçu comme « lent et attentif à la langue ». *Ibidem*, p. 10.

²⁰ Citée par Cécile RABOT, *ibidem*, p. 10.

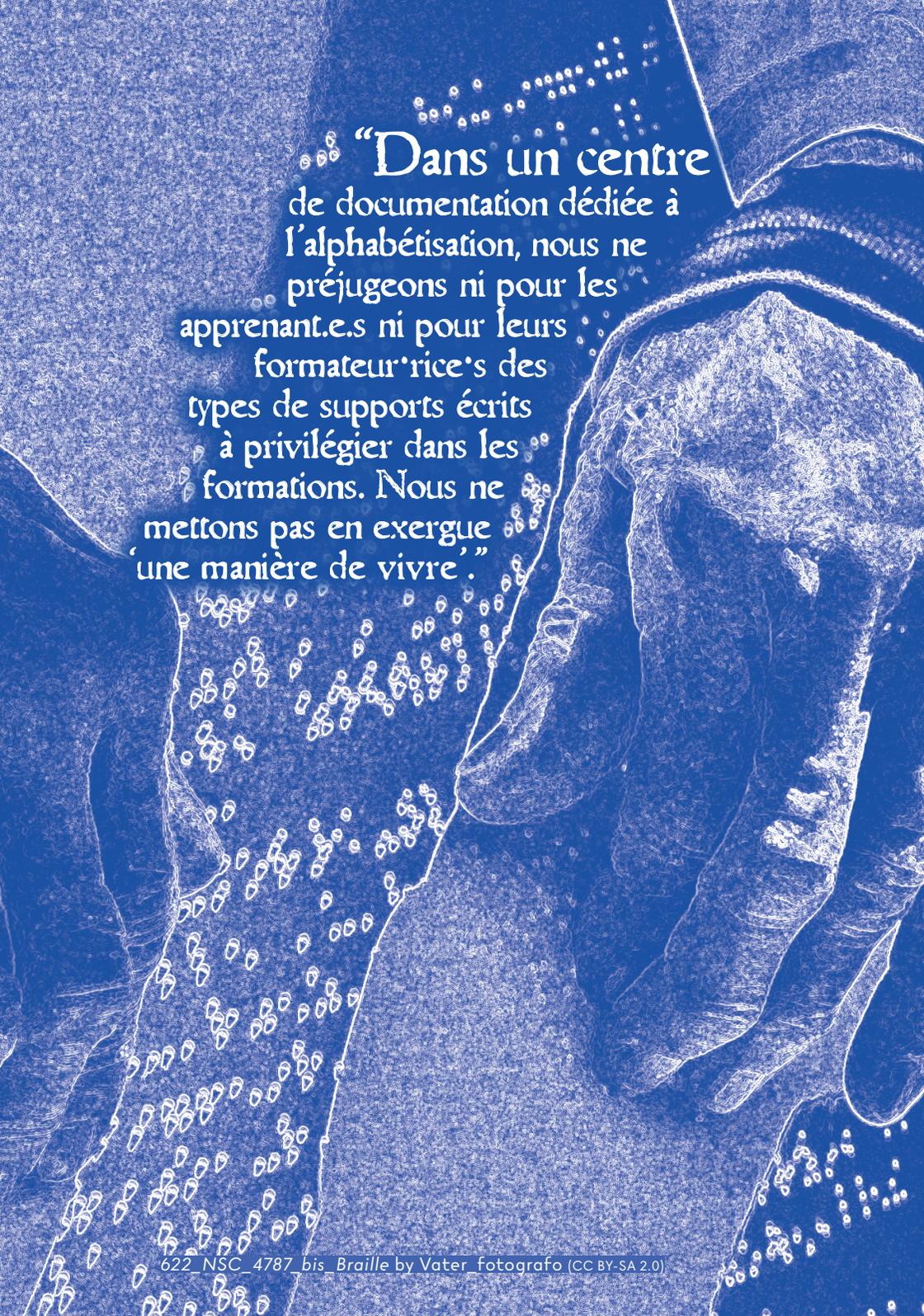
²¹ *Ibidem*, p. 13.

conscientisation s'avère pourtant cruciale en termes de valorisation de soi et de perception de sa propre compétence²². À ce sujet, Cécile Rabot fait part d'une « vertu symbolique par les possibles » à laquelle ouvre les fonctionnalités de dispositifs numériques : « il n'est pas impossible que le seul fait de pouvoir faire (et savoir qu'on peut) joue parfois autant que la pratique elle-même »²³. *Et savoir qu'on peut. Savoir qu'on peut, c'est se savoir capable et s'autoriser. S'autoriser et donner du crédit, in fine, à ses propres pratiques.*



²² Pour une observation de la perception de compétence en alphabétisation, on peut se reporter à : Sébastien VAN NECK, **Sur l'engagement et la persévérance d'apprenants issus de l'immigration. Un travail de cohérence entre la formation, soi et ses contextes sociaux**, 2023, Lire et Écrire en Wallonie, En ligne <https://lire-et-ecrire.be/Sur-l-engagement-et-la-perserverance-d-apprenants-issus-de-l-immigration-en>.

²³ Cécile RABOT, *ibidem*, p. 18.



“Dans un centre
de documentation dédiée à
l’alphabétisation, nous ne
préjugeons ni pour les
apprenant.e.s ni pour leurs
formateur·rice·s des
types de supports écrits
à privilégier dans les
formations. Nous ne
mettons pas en exergue
‘une manière de vivre’.”

Sélection bibliographique

Aurélie Audemar, Centre de documentation
en alphabétisation et éducation populaire du
Collectif Alpha

Pour faire état des pratiques de lecture en Belgique, la question posée par Statbel, l'office belge de statistique, est : « Avez-vous lu des livres au cours de ces 12 derniers mois, y compris des livres électroniques et des livres audio ? ». Les personnes n'ayant pas lu (ou écouté) de livre, sont considérées comme non lectrices¹. Le contenu de la question est un indicateur d'une représentation de ce qu'est lire. Elle rejoint ces assertions qui traversent l'imaginaire collectif : « Untel ne lit pas, mis à part les journaux. », « Lire uniquement des BD n'est pas lire, une BD n'étant pas un « vrai » livre », etc... Elle montre également l'illusion de modernité ou d'ouverture que peut prendre une vision quand on y ajoute une dimension numérique. Cette formulation permet aussi de souligner à quel point la question des pratiques de lecture est intimement liée à celle des supports. Comme toute pratique culturelle, elle fait appel aux représentations et/ou aux vécus que les groupes sociaux en ont et fait partie des signes de distinction sociale. On peut se référer, par exemple, à l'expression « roman de gare ». Bien qu'elle évoque le livre, support de lecture le plus valorisé, elle exprime à elle seule le mépris pour des textes de fiction qui se lisent « facilement », et qui ont un succès populaire (achetés, lus, appréciés par un grand nombre de personnes).

Dans un centre de documentation dédiée à l'alphabétisation, nous ne préjugeons ni pour les apprenant.e.s ni pour leurs formateur-ric.e.s des types de supports écrits à privilégier dans les formations. Nous ne

¹ https://statbel.fgov.be/fr/search?search_api_fulltext_block=SILC+2022.

mettons pas en exergue « une manière de vivre »². Notre rôle est avant tout, d'être attentif.ve.s à proposer les nombreux mondes, cheminements, formes d'expressions, sources d'informations qui s'offrent et/ou s'imposent à nous dans un langage écrit. Contes, textes de théâtres, poésie, albums, BD, romans en tous genres, articles de journaux, de magazines, recettes de cuisine, modes d'emploi, documents administratifs, essais, livres d'histoire, d'apprentissage, cartes géographiques, sms,...tous sont des écrits issus de la diversité des pratiques de communication et de création qui traversent les individus et les groupes sociaux. Nous ne pouvons ainsi décider d'autorité et dans l'absolu ce qui serait « la » pratique « indispensable » pour tous les groupes d'adultes en alphabétisation. Les exigences d'un contexte sociétal et institutionnel, les situations de vie, les centres d'intérêts et les sources de plaisir des personnes, seront autant de critères pour répondre à la question : parmi toutes les pratiques de lecture, en tenant compte du groupe en particulier auprès duquel la formation est donnée, à quel moment développer quelle(s) pratique(s) ? Quels sont les apprentissages qui y mèneront ? Quels supports sont à privilégier ?

C'est ainsi que lorsqu'on parle de pratiques pédagogiques qui favorisent ou ne favorisent pas l'accès à la lecture, il serait intéressant de préciser quelle(s) pratique(s) de lecture sont visées. L'apport d'Evelyne Charmeux à ce sujet est salutaire : « *On peut dire qu'une personne sait lire, lorsqu'elle est devenue capable de trouver, dans un écrit, les réponses aux questions qu'elle se posait avant de lire, ou des solutions aux problèmes qu'elle rencontrait dans la réalisation de ses projets. (...) Or, les situations qui nécessitent de la lecture sont diverses, fort nombreuses, et les objets qu'on y utilise demandent des manipulations différentes. (...) Il faut apprendre EN SITUATION avec les outils correspondants, le journal pour*

² Expression empruntée ici à Evelyne Charmeux pour décrire ce qu'est « lire », tirée d'un ouvrage qui sera repris dans la sélection bibliographique.

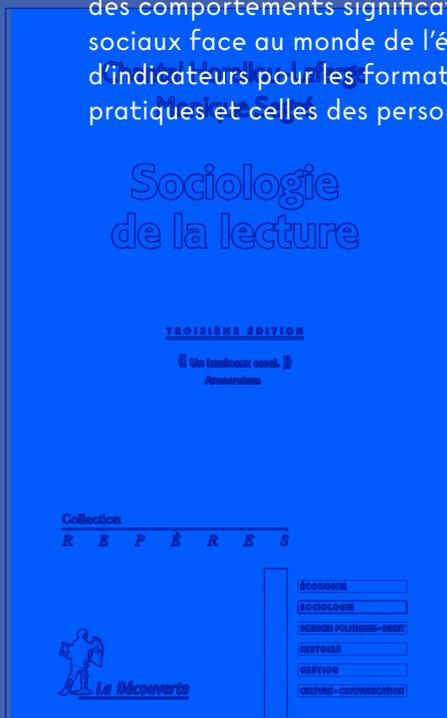
apprendre à lire la presse, les manuels de maths et sciences pour pouvoir s'en servir, des BD pour découvrir qu'elles ne se lisent pas comme les contes dans les livres, etc. Rien à voir avec la question des « méthodes », querelle stérile, s'il en est. Apprendre à lire est une affaire de contenus d'enseignement, et non de méthodes. Le déchiffrage n'est pas la lecture ; il en gêne l'acquisition. C'est la lecture qu'il faut enseigner »³.

Autour d'Evelyne Charmeux, les invitations qui suivent, à penser les pratiques de la lecture, sont l'œuvre de sociologues, psycholinguistes, chercheur·euse·s-praticien·ne·s en sciences de l'éducation, didacticien·ne·s, pédagogues, formateur·rice·s. Ils, elles interrogent les définitions de ce qu'est l'écrit en général, la lecture en particulier et abordent les questions des pratiques pédagogiques et, pour certain·e·s proposent des démarches issues d'expériences menées dans des groupes en alpha.

³ <https://cafepedagogique.net/2014/09/05/e-charmeux-non-dechiffrer-n-est-pas-lire-2/>.

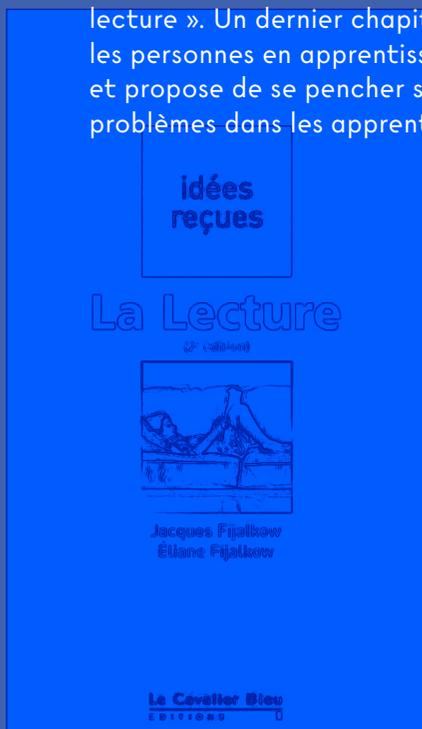
Chantal HORELLOU-LAFARGE, Monique SEGRE,
Sociologie de la lecture, La Découverte, 2003,
130 p.

Ce livre dont la dernière édition date de 2016, retrace l'évolution des techniques de fabrication et de diffusion de l'écrit et de l'expansion de la capacité à lire de l'ensemble des groupes sociaux. Il cerne les contours et significations de cette pratique culturelle « pas comme les autres ». Il y est décrit la diversité sociale des usages de l'écrit et ses modes d'appropriation. Le chapitre 4 « Une pratique culturelle différenciée » traite, selon les catégories sociales et le genre, des lieux d'accès à la lecture, de la librairie à la bibliothèque en passant par le supermarché ainsi que des supports et des fonctions de l'écrit (se documenter, se divertir, ...). Sans surprise sur le fait que les capitaux sociaux économiques et culturels influencent fortement et font de la lecture, un élément de distinction sociale, il est intéressant de trouver dans cet ouvrage une synthèse des comportements significatifs des différents groupes sociaux face au monde de l'écrit. Ces éléments sont autant d'indicateurs pour les formateur-ric-e-s sur leurs propres pratiques et celles des personnes en formation en alpha.



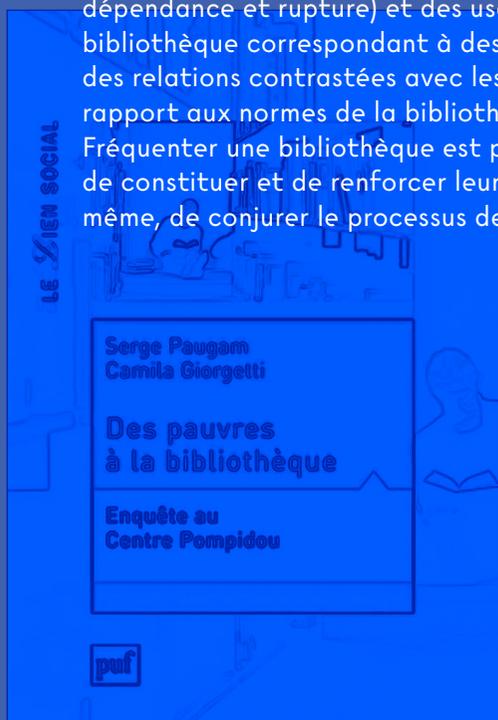
Jacques Fijalkow et Eliane Fijalkow, **La lecture**,
Le Cavalier Bleu, collection « idées reçues »,
2010, 128 p.

Dès la première page, cet ouvrage est une invitation à sortir des réponses simplificatrices. Il y est retracé les définitions de la lecture selon les époques et les acceptations qu'il en reste aujourd'hui : « *D'une part celui d'une technique (...), d'autre part celui de la découverte et de l'interprétation d'un contenu (...). Un apprentissage réussi de la lecture suppose bien sûr la maîtrise des deux* ». Les autrices ont choisi de partir des idées reçues sur la lecture pour les déconstruire et les penser en s'appuyant sur la recherche dans les domaines pertinents (sciences de l'éducation, sociologie, psycholinguistique, etc...). Une série de 17 phrases, 17 prêt-à-penser, sont questionnées, certaines selon des aspects sociétaux, comme « Les gens ne lisent plus », d'autres sur les apprentissages de la lecture « Savoir lire, c'est être capable de lire oralement sa page de lecture ». Un dernier chapitre interroge le regard posé sur les personnes en apprentissage : « La lecture, un problème » et propose de se pencher sur ce qui est dit comme problèmes dans les apprentissages, notamment la dyslexie.



PAUGAM Serge, GIORGETTI Camila, **Des pauvres à la bibliothèque : Enquête au Centre Pompidou**, PUF, collection Le lien social, 2015, 186 p.

L'image de l'analphabétisme ou de l'inculture est souvent associée à la pauvreté. Il peut sembler aller de soi que les 'pauvres' sont peu disposés à fréquenter les bibliothèques ; il leur manquerait les ressources élémentaires pour se fondre dans un espace destiné au savoir et à la culture. Pourtant, ils sont présents dans les bibliothèques publiques et souvent beaucoup plus qu'on ne l'imagine. Ce constat prend la forme d'une énigme. Comment expliquer qu'ils les fréquentent alors que tout paraît les condamner d'avance à y tenir une place marginale, à y être dévalorisés socialement ? En se fondant sur une enquête qualitative (observations, entretiens approfondis) réalisée à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou à Paris, ce livre permet d'établir une correspondance entre les trois phases de la disqualification sociale (fragilité, dépendance et rupture) et des usages spécifiques de la bibliothèque correspondant à des attentes particulières, des relations contrastées avec les autres usagers et un rapport aux normes de la bibliothèque lui aussi différencié. Fréquenter une bibliothèque est pour les 'pauvres' un moyen de constituer et de renforcer leurs liens sociaux et, par là-même, de conjurer le processus de disqualification sociale.



PASSERIEUX Christine et DEVIN Paul
(Sous la direction de) **Apprendre à lire :**
Une pratique culturelle en classe,
Editions de l'Atelier, 2021, 140 p.

« On pouvait raisonnablement penser disposer d'un cadre favorable au développement des compétences des enseignant.e.s qui affirmerait clairement que la réussite des élèves, en matière de lecture, ne pouvait s'accommoder ni de l'absence d'un enseignement structuré du code, ni de sa suprématie aux dépens des autres compétences nécessaires, celles liées à la compréhension des écrits et au développement de leur usage culturel ». Ce cadre n'a pourtant jamais existé car, comme le titre du premier chapitre, écrit par Paul Devin, l'indique : les « querelles, polémiques autour de l'enseignement de la lecture » empêchent « le consensus ». L'auteur retrace l'histoire de ces polémiques, les courants de ces dernières décennies et comment s'est construit un faux débat, une dualité entre la méthode globale et la méthode syllabique où cette dernière l'emporte dans les textes officiels et les discours lambda au détriment des réelles questions et enjeux sociétaux, didactiques, pédagogiques qui sont développés dans les chapitres suivants dont celui écrit par Jacques Bernardin « L'entrée dans l'écrit, enjeu d'acculturation ».

Sous la direction de Paul Devin et Christine Passerieux

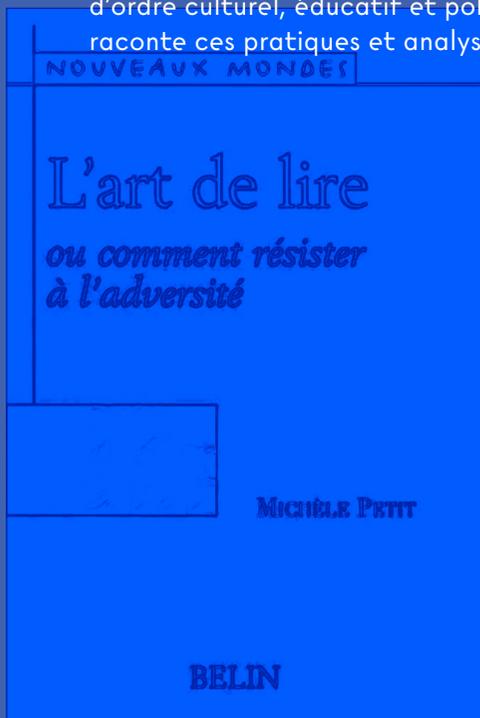
Apprendre à lire

Une pratique culturelle en classe



PETIT Michèle, **L'art de lire ou comment résister à l'adversité**, Editions Belin, Collection Nouveaux mondes, 2008, 317 p.

D'étonnantes expériences littéraires se multiplient dans des pays confrontés à des conflits armés, des crises économiques, des catastrophes naturelles. En Colombie, en Argentine ou au Brésil, enfants, adolescents et adultes qui, jusque-là, avaient vécu au plus loin des livres se rassemblent autour de mythes ou de légendes, de poésies ou de bandes dessinées. Ils s'en saisissent pour résister à l'adversité et préserver un espace de rêve et de liberté. Bien plus qu'un outil pédagogique, la lecture est alors une réserve où puiser pour donner sens à sa vie, la penser, imaginer d'autres possibles. L'apport vital de la lecture dans des temps de crises n'est plus le privilège des « lettré.e.s ». Celles et ceux qui animent ces cercles de lecteur-ric-e-s travaillent à quelque chose de bien plus vaste que le soin, qui est d'ordre culturel, éducatif et politique. Michèle Petit raconte ces pratiques et analyse leurs dispositifs.



Eveline CHARMEUX, **Lire, c'est comprendre, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit**, SEDRAP, 2018

Dans une interview en ligne pour le *Café pédagogique* en 2018⁴, Evelyne Charmeux parle elle-même de ce qu'elle entend dans son livre comme étant les pratiques de la lecture qui permettent d'apprendre à lire. Alors qu'on lui demande si elle défend la méthode globale, elle répond : *« Pas du tout. Je montre dans mon livre une approche de la lecture qui n'a rien à voir ni avec la méthode globale ni avec la syllabique. Une méthode est forcément mauvaise car elle impose une démarche qui ne s'appuie pas sur les savoirs déjà là des enfants. Mon livre montre comment les enfants entrent dans l'écrit. Ma démarche invite à s'appuyer sur le connu des enfants. On part des écrits que les enfants connaissent, comme leurs chansons, pour regarder comment c'est écrit et créer du connu. On peut leur proposer de nouveaux textes comme des contes, ou des recettes de cuisine et les laisser les explorer et dire ce qu'ils reconnaissent. On voit ce que ça veut dire. A ce moment-là on regarde les mots quand on sait ce qu'ils veulent dire. On ne demande pas aux enfants de créer du sens sans avoir travaillé sur du signifiant. Apprendre à lire c'est découvrir une langue qui se voit et non qui s'entend. En français on ne prononce pas les lettres les plus importantes. »* Même si Evelyne Charmeux parle d'enfants, nous pouvons tout à fait transposer ce qu'elle écrit au travail avec des adultes.

EVELINE CHARMEUX

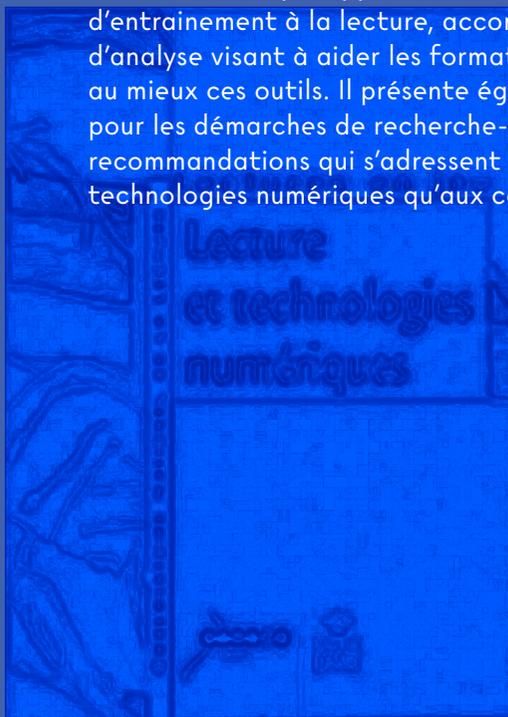
**Lire, c'est comprendre.
Donc apprendre à lire,
c'est apprendre à comprendre
ce qui est écrit.**

*Loin des méthodes et de leurs mensonges,
une autre approche de cet apprentissage, pour un vrai savoir lire.*

⁴ <https://cafepedagogique.net/2018/07/11/eveline-charmeux-lire-c-est-comprendre/>

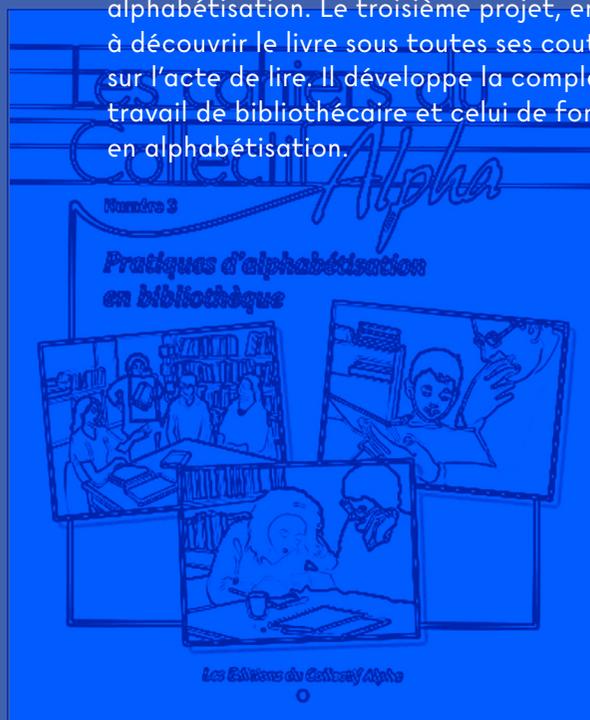
Jean-François ROUET, Bruno GERMAIN,
Isabelle MAZEL (Sous la direction de), **Lecture
et technologies numériques : Enjeux et défis des
technologies numériques pour l'enseignement et
les pratiques de lecture**, Collection Lectures en
jeu, Scérén- Canopé CNDP, 2006, 254 p.

Cet ouvrage propose une synthèse de la question de la lecture sur écran à partir des diverses recherches conduites dans différentes disciplines : psychologie, ergonomie, sémiologie. Il permet aux enseignant.e.s et formateur-ric.e.s, autant qu'aux utilisateur-ric.e.s novices, de se forger une opinion critique sur les apports et les nouveaux défis que posent les technologies numériques pour la lecture. Il rassemble d'une part des éclairages sur l'impact du numérique dans l'apprentissage et les pratiques de lecture, et d'autre part une réflexion sur la mise en œuvre de la compréhension et de l'usage de l'information. Il développe une étude critique approfondie des principaux logiciels d'entraînement à la lecture, accompagnée d'une grille d'analyse visant à aider les formateur-ric.e.s à exploiter au mieux ces outils. Il présente également des ressources pour les démarches de recherche-action, ainsi que des recommandations qui s'adressent tant aux praticien.ne.s des technologies numériques qu'aux concepteur-ric.e.s d'outils.



Frédéric MAES, (Sous la direction de), **Pratiques d'alphabétisation en bibliothèque**, Les cahiers du Collectif Alpha, numéro 3, 2018, 70 p.

Sous ce titre se dévoilent plusieurs projets menés par le Collectif Alpha avec différentes bibliothèques publiques. Leur point commun : amener des apprenant.e-s, des adultes peu ou pas scolarisés, à se familiariser avec la lecture, appelée par ses auteur-ric.e-s, « plaisir » dans ces lieux de découverte et de partage que sont les bibliothèques. Ces projets visent à « ouvrir des portes vers une culture de l'écrit qui dépasse l'acte technique du déchiffrement ou de la recherche d'une information utilitaire précise, dans l'espoir que cela participe à des changements profonds, changements de pratique et d'image de soi ». Le premier projet met l'accent sur la relation qui se noue autour des livres entre les parents et leurs tout jeunes enfants. Le second favorise la rencontre par paires entre un.e bénévole passionné.e de livres et un.e apprenant.e en alphabétisation. Le troisième projet, enfin, amène le groupe à découvrir le livre sous toutes ses coutures et à réfléchir sur l'acte de lire. Il développe la complémentarité entre le travail de bibliothécaire et celui de formatrice et formateur en alphabétisation.



Patrick MICHEL, Marie FONTAINE, **Apprendre c'est changer. S'interroger sur le rapport au savoir au travers de l'album « Péric et Pac »**, Collectif Alpha, 2016

« 1001 escales sur la mer des histoires : 52 démarches pédagogiques pour apprendre (et aimer) les livres » ; « Du sens au signe, du signe au sens : une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte » font partie des ouvrages de référence aujourd'hui en alphabétisation, écrits par Patrick Michel. Il en a publié de nombreux autres tout aussi riches de démarches et réflexions pour nos pratiques autour de l'apprentissage de la lecture en alpha. Pour cette sélection, j'ai choisi de mettre en avant, un document qui est peut-être moins connu, dans lequel il fait part d'une démarche proposant deux axes de travail. Il y est décrit comment entrer dans la lecture avec un album, à priori destiné à des enfants, mais aussi et surtout comment amener les apprenant.e.s à se questionner sur leur processus d'apprentissage, et les transformations que celui-ci occasionne chez eux.elles, tant au niveau de leur identité que de leur rapport aux autres, au monde et au savoir. Ce livre a été transformé par Marie Fontaine en planches format Kamishibai pour être exploitable selon cette pratique de lecture collective d'origine japonaise, intéressante à découvrir en alpha.

Apprendre c'est
changer. S'interroger
sur le rapport au
savoir au travers
de l'album « Péric
et Pac »

Patrick MICHEL,
Marie FONTAINE
Collectif Alpha

Envie de donner opinion sur le Journal de l'Alpha?

Et si vous nous en faisiez part de manière ludique à travers notre Questionnaire de Proust ?

Le questionnaire de Proust était au départ un jeu de personnalité, très en vogue au 19^{ème} siècle, composé de plusieurs questions explorant divers aspects de la vie : les goûts, les préférences, les souvenirs, les idéaux et les défauts... L'écrivain français Marcel Proust le rendit célèbre (au point de lui donner son nom) en y répondant de façon détournée avec ludisme et poésie.

Ce que j'apprécie le plus chez le JA	
Le trait de caractère du JA que j'aime le plus	
Si le JA était un animal... Lequel et pourquoi ?	
Le trait de caractère du JA que j'aime le moins	
Si le JA avait un super-pouvoir...	
Où vois-je le JA dans 10 ans ?	

Remplissez le tableau et envoyez-le-nous (en photo ou autre) à l'adresse suivante : redaction@journaldelalpha.be

Les réponses les plus originales seront publiées dans un prochain numéro.

Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46 brabant.
wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Journal de l'alpha

Journal de l'alpha



FÉDÉRATION
WALLONIE BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 35€, Europe 50€,
hors Europe 55€ (frais de port compris)

Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl
avec en communication : JA + votre nom
IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB
administration@journaldelalpha.be





Le monde de l'écrit, dans notre société, reste un marqueur puissant de distinction : on est lecteur ou on ne l'est pas, il y a celles et ceux qui savent et celles et ceux à qui l'on assigne de ne pas savoir. Or, ce que les pratiques d'alphabétisation populaire nous montrent chaque jour, c'est que si cette frontière est construite, elle peut également être déconstruite.

Ce numéro se penche sur des expériences concrètes où la lecture cesse d'être une compétence ou un objectif scolaire pour devenir une pratique et un outil de transformation. Elle constitue alors un espace d'appropriation, un terrain de lutte, une ressource pour comprendre et agir. Car les pratiques décrites dans ce dossier ne sont pas de simples « bonnes idées », elles sont politiques. Elles démontrent qu'une autre lecture est possible : une lecture investie, joyeuse, parfois laborieuse mais jamais subie, une lecture qui transforme autant qu'elle informe. Lire, ce n'est pas seulement accéder à du sens, c'est aussi pouvoir nommer le monde, le contester et y prendre place.