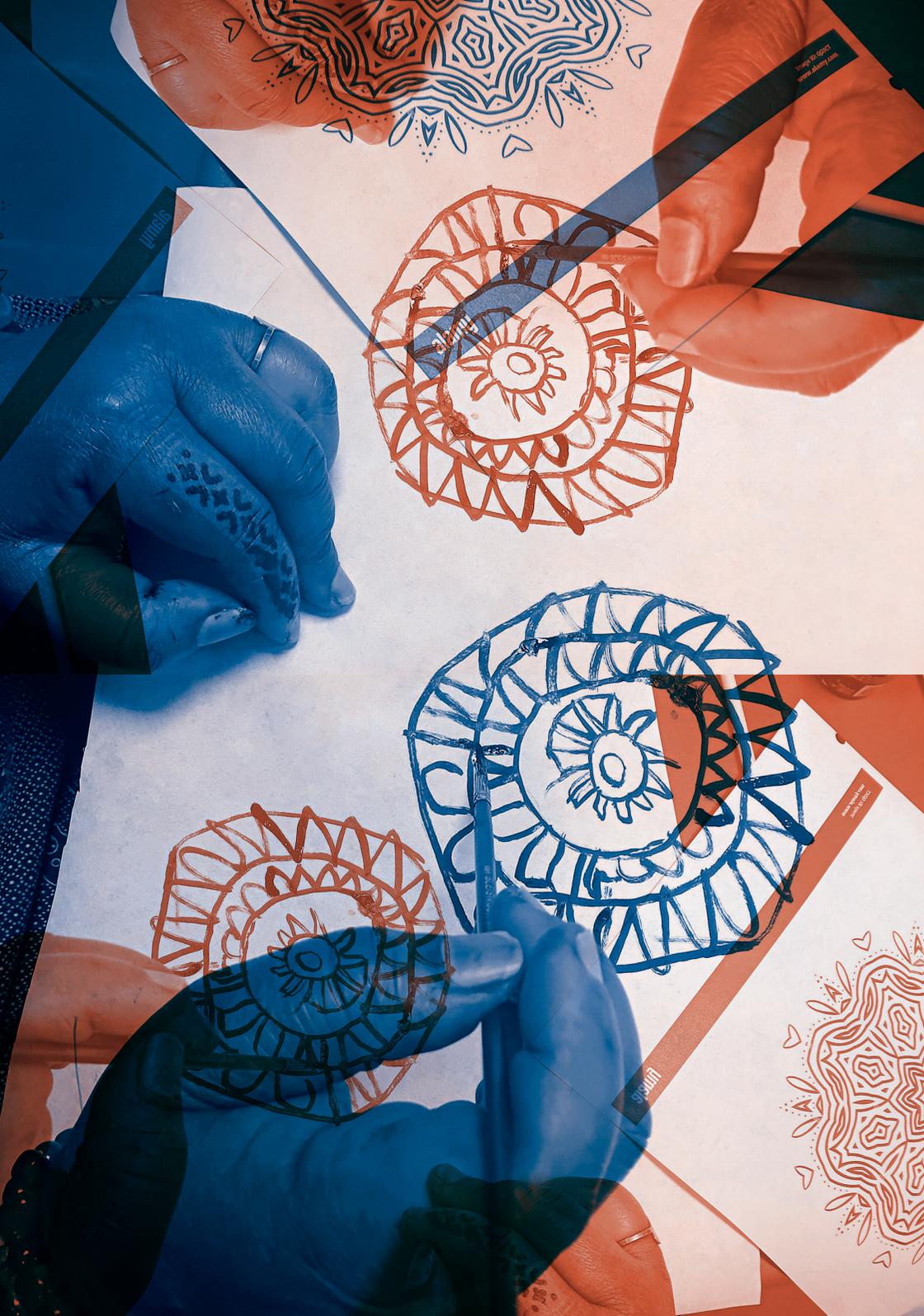


ACCUEIL
DE LA LANGUE
D'ACCUEIL
D'ACCUEIL





www.ability.com

www.ability.com

www.ability.com

www.ability.com

A l p h a b é t i s a t i o n p o u r

LANGUE D'ACCUEIL, LANGUE D'ACCÈS

l e s n o n - f r a n c o p h o n e s

Sommaire

Édito

L'alphabétisation non francophone : un défi exigeant, une pédagogie engagée 5

Anne Coppieters, directrice, Lire et Écrire Communauté française

Alphabétisation, FLE et enjeux politiques : clarifier pour mieux agir 11

Sylvie Pinchart, Lire et Écrire Communauté française

Inventer de nouveaux repères pour mieux accueillir les primo-arrivants peu ou pas scolarisés en Belgique francophone 20

Elodie Cailliau, Lire et Écrire Communauté française

Le public de l'alpha sous le prisme du contexte migratoire international 29

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

L'oral débutant en alpha populaire 46

Aurélien Audemar, Collectif Alpha

De mon quartier à notre quartier : apprendre le français en donnant du sens 60

Rencontre avec Fadella Nouri, Centre alpha de Schaerbeek de Lire et Écrire Bruxelles ; Interview par Lisa Ianni, Lire et Écrire Communauté française

Art et alphabétisation : une approche pédagogique pour apprendre à présenter une œuvre Sylvie Labouh, France Terre d'Asile	69
Alphabétisation et Art brut : une rencontre féconde Axane Devrim, Centre d'Action Sociale Globale Entr'Aide des Marolles, et Alix Hubermont, Art et marges musée	75
Le jeu de l'oie de Marie-Anne Rencontre avec Julie Authom et Marie-Anne Smekens, Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage ; Interview par Cécilia Locmant, Lire et Écrire Communauté française	88
Sélection bibliographique Aurélie Audemar, Centre de documentation en alphabétisation et éducation populaire du Collectif Alpha	97



Prochain numéro
Habiter dignement
Logement, alpha et éducation permanente

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

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet, Lisa Ianni

Comité de rédaction Justine Duchesne, Daniel Flinker,
Cécilia Locmant, Lisa Ianni, Sébastien Demolder

Éditrice responsable Anne Coppieters

Design 41109.be

Dépôt légal D/2025/10901/03

Édito

L'alphabétisation non francophone : un défi exigeant, une pédagogie engagée

Anne Coppieters, directrice

Lire et Écrire Communauté française

L'alphabétisation des personnes non francophones est sans doute l'un des exercices pédagogiques les plus complexes, mais aussi l'un des plus stimulants pour les formatrices et formateurs. Cette complexité ne réside pas seulement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'inscrit à la croisée de plusieurs dimensions — linguistiques, sociales, culturelles, politiques — qu'il faut articuler sans jamais les réduire à des catégories simplistes. Il s'agit d'entrer dans la langue, dans ses usages, dans son oralité, dans son écriture, mais aussi dans les mondes qu'elle organise et qu'elle permet de nommer.

Car les apprenant·es en alpha non francophone arrivent avec des histoires de vie souvent longues, fragmentées, parfois éprouvantes, riches d'autres langues, d'autres références. Ils et elles portent avec eux·elles des attentes immenses — pour trouver du travail, aider leurs enfants, comprendre la société d'accueil, se faire comprendre — mais aussi des peurs, des découragements, et trop souvent un sentiment d'infériorité intériorisé par des expériences d'exclusion ou de relégation. Pour accueillir cette complexité, il faut autre chose qu'un manuel ou un référentiel : il faut une posture, une pédagogie, une disponibilité à l'imprévu.

C'est précisément ce que permet l'alphabétisation populaire, entendue comme pédagogie de la reconnaissance, de l'émancipation et de la transformation. Elle ne vise pas d'abord l'acquisition de compétences mesurables, mais l'élargissement des possibles. Elle ne segmente pas artificiellement les savoirs — linguistiques, sociaux, culturels, politiques — mais cherche à les

tisser ensemble, à partir des expériences des personnes. Elle refuse de s'enfermer dans une logique de déficit, où les apprenantes et apprenants seraient d'abord définis par ce qu'ils et elles ne savent pas. Elle s'appuie, au contraire, sur ce qu'ils et elles savent, ce qu'ils et elles ont vécu, ce qu'ils et elles veulent comprendre.

Les articles rassemblés dans ce numéro illustrent avec force et finesse la diversité des démarches possibles, et la créativité que les formatrices et formateurs mobilisent pour faire vivre cette pédagogie exigeante. L'exploration de l'Art brut comme espace d'expression libre et de rencontre avec le monde muséal montre comment détourner les codes de la langue pour mieux y entrer, en laissant les corps, les émotions et les gestes précéder les mots. Le travail sur le quartier idéal révèle la puissance du réel comme point d'appui : quand on part de ce que les gens voient, vivent, souhaitent, on produit de la langue vivante et du lien social. Le jeu de l'oie transforme les savoirs en plaisir partagé et redonne confiance aux apprenant·es en les valorisant dans ce qu'ils et elles savent déjà. L'approche par la visite de musée et la présentation d'œuvres célèbres introduit à une culture commune sans jamais écraser les parcours singuliers.

À travers toutes ces expériences, on retrouve une même volonté : créer les conditions d'un apprentissage qui fasse sens, qui parte des personnes et les mène à se dire, à se situer, à s'outiller pour agir dans le monde. Cette démarche prend tout son relief lorsqu'on la confronte aux enjeux institutionnels plus larges. Comme le rappellent plusieurs articles, la confusion entre alphabétisation et FLE n'est pas qu'une question technique : elle a des effets concrets sur les parcours, les droits, les accès aux dispositifs, et donc sur les inégalités. Faute de distinction claire, les personnes les plus éloignées de l'écrit se retrouvent souvent dans des formations inadaptées, qui renforcent leur décrochage. À l'inverse, celles qui pourraient progresser rapidement sont parfois freinées par des dispositifs trop généraux. Dans les deux cas, c'est la qualité de la formation, et donc l'égalité des chances, qui est mise à mal.

Ce numéro rend hommage à celles et ceux qui, au quotidien, construisent des réponses à ces impasses. Il témoigne de l'inventivité d'un secteur qui refuse de céder à la standardisation, et qui continue à faire de l'alpha non francophone un espace de recherche, d'expérimentation et d'engagement. Il rappelle aussi que cette pédagogie n'est ni secondaire ni accessoire : elle est au contraire l'un des socles d'une société plus juste. Car une société qui refuse l'alphabétisation populaire, qui ne crée pas les conditions d'un accès réel aux savoirs pour tous et toutes, est une société qui se prive d'une part de sa démocratie.

Bonne lecture !

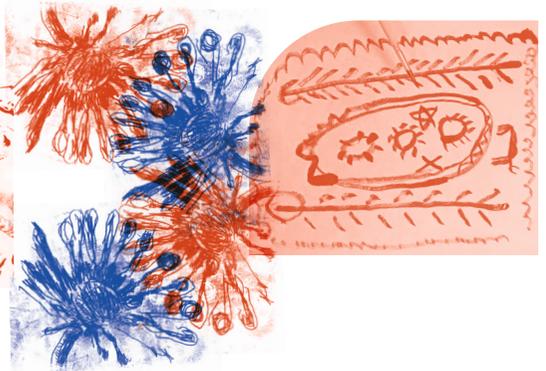
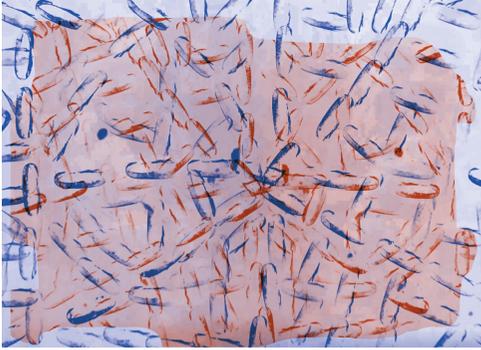


POUR CE NUMÉRO DU JOURNAL DE L'ALPHA, NOUS AVONS CHOISI DE METTRE À L'HONNEUR LES CRÉATIONS DES APPRENANT·ES AYANT PARTICIPÉ AU PROJET PRÉSENTÉ DANS L'ARTICLE ALPHABÉTISATION ET ART BRUT, UNE RENCONTRE FÉCONDE (P. 71). CES ŒUVRES NE SONT PAS DE SIMPLS ILLUSTRATIONS : ELLES SONT LE REFLET D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SENSIBLE ET COLLECTIF, OÙ L'ART DEVIENT VECTEUR D'ÉMANCIPATION, D'EXPRESSION ET DE LIEN.

EN LEUR DONNANT UNE PLACE DANS CES PAGES, NOUS SOUHAITONS VALORISER LA RICHESSE DES PARCOURS EN ALPHABÉTISATION, ET RAPPELER QUE CHAQUE GESTE CRÉATIF EST UNE PRISE DE PAROLE À PART ENTIÈRE.



Alphabétisation et Art brut, une rencontre féconde.



“L'ENJEU DE L'ALPHABÉTISATION RELEVÉ BIEN

**CONCRÈTEMENT LEURS DROITS ET CONTRIBUER AUX DIFFÉRENTES
DIMENSIONS DE LA VIE
DÉMOCRATIQUE”**

**DU DROIT DES PERSONNES À ACQUÉRIR LES OUTILS DE BASE-LIRE, ÉCRIRE,
CALCULER-NECESSAIRES POUR EXERCER**





Depuis 2021, l’alphabétisation des adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles fait l’objet d’une définition officielle, distincte du FLE et de la remise à niveau. Mais pourquoi cette clarification est-elle cruciale ? À partir d’un point de vue situé, cet article retrace les enjeux pédagogiques et politiques qui ont conduit à cette distinction, et rappelle combien elle est essentielle pour garantir une offre adaptée aux personnes les plus éloignées de l’écrit.

Alphabétisation, FLE et enjeux politiques : clarifier pour mieux agir

Sylvie Pinchart, Lire et Écrire Communauté française

C’est en 2021 que la Conférence Interministérielle de l’Alphabétisation, sur proposition de son Comité de pilotage¹ a officialisé une définition de l’alphabétisation des adultes en Belgique francophone.

La définition adoptée précise ce qui relève du périmètre de l’alphabétisation et le distingue de deux dispositifs de formation connexes :

- La Remise à niveau — à destination d’adultes francophones souhaitant augmenter leurs compétences d’écriture et/ou de calcul — souvent dans une visée professionnelle ou de reprise d’études, et,
- Le Français Langue Étrangère (FLE) à destination d’adultes souhaitant apprendre à s’exprimer et comprendre le français.

¹ <https://alphabetisation-adultes.be/page-1/qui-sommes-nous>

Cet accord signifie concrètement que les 5 Ministres et administrations s'engagent à faire vivre une même définition de l'alphabétisation au travers de leurs politiques publiques et cadres réglementaires.

Il s'agit des politiques d'éducation permanente, de cohésion sociale, d'action sociale, de formation professionnelle et d'insertion socio-professionnelle, d'enseignement pour adultes et d'égalité des chances. Ce sont là les principales politiques wallonne, bruxelloise et/ou communautaire qui agissent directement sur l'alphabétisation.

2021, soit plus de 15 ans après la signature de l'Accord de coopération.... Cela peut sembler bien long pour se mettre d'accord sur l'objet même de l'accord : l'alphabétisation.

Le propos de cette contribution n'est pas de le déplorer mais plutôt d'acter cette réalité, d'admettre la complexité de la question et de témoigner des visions et des arguments mobilisés par les uns et les autres. Ce témoignage est porté à partir du point de vue situé, celui d'une responsable de Lire et Écrire, membre active du Comité de pilotage de l'Alpha depuis 2013.

Si l'on se penche sur les premiers travaux du Comité de pilotage de l'Alpha, on pourrait presque dire qu'il y a un malentendu initial, avec au cœur la question de la distinction entre le FLE et l'Alpha. Ce questionnement occupe déjà la réunion d'installation du Comité de pilotage en juin 2005.

Le texte de l'accord de coopération interministériel définit l'alphabétisation « (...), conçue dans une acceptation large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution (...) »²

² « Considérant que l'alphabétisation, conçue dans une acceptation large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine ; que dans toute société, elle est nécessaire en soi et constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante ; Considérant que l'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie » ; Consolidation officielle des Accords de coopération du 02 février 2005 et du 20 octobre 2023 relatifs au développement de politiques concertées en matière d'alphabétisation des adultes, conclu entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, <https://alphabetisation-adultes.be/page-1/qui-sommes-nous>

Assez logiquement chaque acteur s'est investi dans cet espace de coordination à partir de son cadre institutionnel et de ses réalités d'action. La porte d'entrée de « l'acquisition des connaissances et compétences de base » étant pour les uns l'apprentissage du français, et pour d'autres l'apprentissage des langages fondamentaux — lecture, écriture, oral en français, calcul, et autres savoirs de base. Schématiquement d'un côté, des acteurs de l'accueil et de l'intégration des personnes d'origine étrangère, et de l'autre des acteurs multiples...dont une partie d'entre eux ne s'étaient pas nécessairement posé la question de distinguer l'Alpha et le FLE.

En cela les « discussions » du Comité de pilotage reflétaient — et reflètent encore aujourd'hui — les réalités de nombreux opérateurs.

Les associations, principales créatrices et organisatrices d'une offre en alphabétisation, ne sont que très rarement « mono-spécialisées » en Alpha³...C'est au contact de leurs publics, dans la réalisation de leurs activités et du développement de leurs missions que des besoins en alphabétisation et/ou de FLE apparaissent. Dans ce contexte, tant l'Alpha que le FLE se caractérisent très souvent par des dispositifs d'éducation non formelle. Les apprentissages ne sont pas une fin en soi, ils s'inscrivent dans des projets plus larges : participation à la vie de quartier, santé communautaire, recherche d'emploi, militance, pratiques créatives, lutte contre les inégalités sociales, formation socioprofessionnelle, accueil des migrants...

En fonction de leurs réalités et possibilités, les associations combinent donc parfois des formations FLE ou des formations qui rassemblent indistinctement des personnes francophones et non francophones, ou encore, non francophones sans distinction de leur « niveau de littératie » dans leur langue usuelle.

Du côté de l'Enseignement pour Adultes⁴, les différentes

³ Seuls 2 opérateurs sont spécialisés en alphabétisation : Le Collectif Alpha (Bruxelles) et les 9 Régionales de Lire et Ecrire (Bruxelles et Wallonie)

⁴ L'Enseignement de Promotion sociale (EPS) a été réformé en 2024 et devient l'Enseignement pour Adultes, https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/nc/detail-article/?tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=4948&cHash=7c4f52b4ba914942a84267cf06e9e302

formations sur les compétences de base sont organisées en unités d'enseignement⁵ : Alpha — 4 niveaux, FLE, Insertion sociale, Remédiation ou Remise à niveau, CEB et Formation de base principalement. Là aussi, il est souvent compliqué de cerner si l'offre rencontre les besoins de personnes non francophones analphabètes ou illettrées dans leur langue usuelle.

Mais pourquoi faut-il distinguer l'Alpha du FLE ?

Le motif principal est pédagogique, à la fois ce qu'on apprend, et surtout comment on apprend : les outils, méthodes et méthodologies, dispositifs ... Apprendre à utiliser le français dans les différentes situations de son environnement ne se fait pas de la même manière selon que l'on s'appuie sur l'écrit ou non, sur l'expérience de ce qu'est une langue écrite ou pas. L'entrée dans la langue se fait par l'oral — comprendre et s'exprimer — et c'est par ce terme « oral » que sont désignées le plus souvent les formations à destination des « alpha non francophones ».

L'intégration dans des dispositifs FLE (scolarisés) de personnes qui ne maîtrisent dans aucune langue le rapport à l'écrit conduit le plus souvent à l'abandon et/ou l'échec. L'intégration de personnes lettrées dans des dispositifs « oral » (alpha) a tendance à éloigner les personnes peu lettrées de l'apprentissage, notamment en raison du rythme.

Dans les deux situations, ce sont les personnes analphabètes non francophones qui sont dans l'angle mort de la montée en compétences.

Une des missions principales du Comité de pilotage de l'Alpha est d'analyser l'offre en alphabétisation, de suivre son évolution. L'approche est d'abord quantitative : combien de formations, d'heures, leur répartition territoriale, par type d'opérateurs... et permet d'alimenter un suivi de l'offre et de construire des recommandations politiques sur des bases objectivées. Délimiter l'offre effectivement à destination d'un public faiblement ou pas scolarisé est une donnée fondamentale...mais pas simple à obtenir. Elle nécessite de récolter l'information opérateur par opérateur et

⁵ Pages 260 à 273, *Etat des lieux de l'alphabétisation, huitième exercice*, https://alphabetisation-adultes.be/fileadmin/sites/alpha/uploads/Document/Publications/EDL-08_2014-2016.pdf

pour une part d'entre eux l'information n'est pas toujours connue et/ou « agrégée en données utilisables et communicables ». Toujours est-il que faute d'enquête et/ou de récolte adaptée, l'information sur l'évolution du nombre de places en Alpha est manquante depuis 2012⁶. Les derniers chiffres publiés⁷ n'ont pu être compilés notamment par manque de visibilité claire de ce qui relève de l'Alpha non francophone par distinction du FLE.

Que ce soit au niveau belge ou européen, il y a une constante : ce sont les personnes dont le niveau de scolarité est le plus faible ou sans scolarité qui ont le plus de difficultés à accéder à la formation et à s'y maintenir. L'enjeu d'une distinction claire est donc de s'assurer de la réalité d'une offre en Alpha de qualité, suffisante en quantité et adaptée aux publics visés.

Pour les personnes analphabètes non francophones, l'enjeu de l'acquisition de compétences utiles pour vivre et agir dans la société d'accueil ne se limite pas à un apprentissage linguistique. Il s'agit bien à partir de celui-là, d'entrer et progresser dans l'ensemble des langages fondamentaux et savoirs de base, considérés par le législateur comme un « *droit fondamental de la personne humaine* ». Au-delà donc de la question d'une adéquation offre — demande de formation, l'enjeu de l'alphabétisation relève bien du droit des personnes à acquérir les outils de base — lire, écrire, calculer — nécessaires pour exercer concrètement leurs droits et à contribuer aux différentes dimensions de la vie démocratique.

Enfin, la confusion pour nommer les réalités de l'analphabétisme et des apprentissages en contextes migratoires a des effets d'ordre « symbolique » dommageables. Cette confusion alimente à minima deux types de représentations tout à fait biaisées — voire délétères : les migrant.e.s non francophones seraient largement analphabètes, et les analphabètes seraient d'origine étrangère. Dans les faits, de nombreux pays de par le monde ont une couverture d'alphabétisation et d'enseignement tout à fait comparable à la Belgique... et force est de constater que la persistance de l'analphabétisme ou de l'illettrisme touche des adultes qui ont suivi leur scolarité en FWB.

⁶ <https://lire-et-ecrire.be/Formulaire-alpha-enjeux-et-difficultes>

⁷ https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/edl_2014-2016.pdf, pages 82, 83

... mais pourquoi ce n'est pas si simple ?

La persistance de l'analphabétisme d'1 adulte sur 10 reste une réalité sociale peu connue. Il s'agit de se décaler de notre propre expérience scolaire et de notre « réel de lettré dans un monde où l'écrit est omniprésent » pour commencer à entrer dans la compréhension des causes, conséquences et réalités de vie des personnes concernées. Ceci a des implications concrètes pour les acteurs de la formation, qui se trouvent face à des publics « aux besoins immenses », qui parfois ne font que peu ou pas confiance en leurs capacités à apprendre ou, encore, faute d'expérience scolaire, ont des attentes démesurées. Ce sont aussi des personnes qui connaissent souvent des situations sociales précaires. Cela nécessite donc que les opérateurs mobilisent des pédagogies spécifiques, et qui tiennent compte des temps longs d'apprentissage, souvent entrecoupés par des périodes de changement de statut et/ou de disponibilité (procédures d'asile et/ou de nationalité, travail, charges familiales, maladie, etc.). Dans les fréquentes situations où l'offre de formation est sous pression de demandes qui ne peuvent être rencontrées faute de places, il faut à chaque opérateur une stratégie d'action explicite et volontariste pour prendre en compte les spécificités des alphas non francophones.

Du côté des acteurs institutionnels — politiques, administrations, etc. — ce n'est pas « si simple non plus ». Nous avons développé, en FWB, un modèle d'action tout à fait spécifique : l'alphabétisation existe au travers de plus de 15 sources de financement public différentes, rassemblées autour de 5 secteurs « clés ». C'est un modèle d'action qui permet une importante décentralisation et démultiplication de l'offre, en proximité des publics. Comme le soulignent les conclusions de l'enquête SPIRAL menée par l'Université de Liège, cette hétérogénéité est une « condition d'existence et de pertinence » de l'alpha. Le corollaire est que la politique coordonnée d'alphabétisation est directement influencée par les politiques qui la constituent, ainsi que par les politiques sociales plus générales, notamment aux niveaux fédéral et européen. Ces dernières années, ce sont certainement les politiques liées aux personnes étrangères qui ont le plus influé sur l'offre de formation à destination des « alphas non francophones ». Dans ce cadre, la

mise en œuvre de politiques régionales d'accueil et d'intégration des primo-arrivants, incluant un volet d'apprentissage linguistique « d'obligatoire à vivement recommandé », a largement renforcé la demande de formation en FLE, alors que, selon les territoires, l'offre était parfois déjà insuffisante, tant en FLE qu'en alpha francophone et non francophone. L'arrivée de nouveaux acteurs de terrain, pas toujours au fait et/ou formés à l'accueil, à l'orientation et/ou à l'accompagnement de personnes infrascolarisées, a aussi alimenté une certaine confusion. Après « ces maladies de jeunesse », les tensions entre offre et demande... mais aussi les pressions sur certains opérateurs pour absorber cette nouvelle politique, les choses semblent s'être apaisées... même si de nombreux défis restent à relever. Le plus dommageable est, très certainement, que faute de chiffres étayés, nous n'avons aucune idée de l'impact — avant/après — sur l'offre globale en alphabétisation, en nombre et en qualité, selon les territoires. Nous n'avons pas non plus de mesure d'impact, interne au secteur de l'alpha, sur la re-répartition de l'offre entre non francophone et francophone.

Au niveau du Comité de pilotage de l'Alpha, ces nouvelles politiques ont alimenté de nombreuses discussions — dont celle d'un éventuel élargissement du Comité de pilotage de l'Alpha au FLE, tout au moins au FLE relevant des politiques de l'action ou de la cohésion sociale et de l'intégration⁸. Ce n'est pas l'option qui a été retenue par les autorités publiques lors de l'actualisation de l'accord de coopération en 2022.

Les discussions ont parfois été difficiles au sein du Comité de pilotage de l'Alpha ; elles engageaient des arbitrages sur des cadres réglementaires, des financements publics, ainsi que sur des principes et priorités d'action. Elles ont finalement contribué à renforcer une meilleure prise en compte des besoins spécifiques d'apprentissage du français des personnes analphabètes ou illettrées. Elles ont aussi contribué à l'adoption d'une définition commune, où la centralité de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, du calcul et des savoirs de base est réaffirmée.

⁸ Cet article ne traite pas du FLE tel que pratiqué dans les entreprises, dans des cadres consulaires, etc.

L'alphabétisation en Belgique francophone

Périmètre de l'alphabétisation

En exécution du plan d'actions adopté par la Conférence interministérielle en charge des questions d'alphabétisation menée le 3 juin 2021, le périmètre de l'alphabétisation a été reprécisé et la nomenclature pour les formations visant le public Alpha clarifiée. Ces nouvelles définitions sont le fruit d'un travail collectif entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Commission communautaire française de la région de Bruxelles-Capitale (COCOF), la Région wallonne et le mouvement associatif "Lire et Ecrire".

Champs du Comité de pilotage Alpha

Le public ne maîtrise les langues fondamentaux (oral, lecture, écriture et calcul) et savoirs de base équivalents au CEB dans aucune langue

Hors champs du Comité de pilotage Alpha

Le public maîtrise les compétences de base en ce compris dans sa langue maternelle



Le public bénéficiaire est francophone :
ALPHA POUR FRANCOPHONE

Le public bénéficiaire est non-francophone :
ALPHA POUR NON-FRANCOPHONE

Le public bénéficiaire est non-francophone :
FLE

Le public bénéficiaire est francophone :
RAN

Le public ne maîtrise pas les langues fondamentaux (oral, lecture, écriture et calcul) et savoirs de base équivalents au CEB.

Il désire acquérir l'ensemble de **ces compétences.**

Le public est peu ou non scolarisé et/ou ne maîtrise pas les langues fondamentaux (oral, lecture, écriture et calcul) et les savoirs de base équivalents au CEB dans sa langue maternelle.

Il désire apprendre le français et l'ensemble des **compétences de base.**

Le public est scolarisé et/ou maîtrise les langues fondamentaux et savoirs de bases équivalents au CEB dans sa langue maternelle.

Il désire apprendre le français.

Le public maîtrise les langues fondamentaux et les savoirs de base équivalents au CEB mais ne maîtrise pas les compétences visées au-delà.

Il désire renforcer ces compétences.

Note : Cf. **Socles de compétences de l'enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire** en ce qui concerne la formation mathématique et le français. Les tables des matières comportent les notions de "compétences transversales à développer", "compétences relatives aux outils mathématiques de base" et "compétences disciplinaires (lire-écrire-parler-écouter)".

La question de la numérisation est une question transversale à toute formation. C'est un enjeu périphérique de la formation d'alphabétisation.



ENVIRONNEMENT INCONNU EST UN PROCESSUS

COMPLEXE, SOUVENT SOUS-ESTIMÉ PAR NOS INSTITUTIONS”

“APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE,

S'APPROPRIER LES CODES D'UN PAYS D'ACCUEIL ET DÉCOUVRIR UN



Cet article s'intéresse aux dispositifs mis en place, dans le cadre des parcours d'accueil ou d'intégration en Wallonie et à Bruxelles, pour le public primo-arrivant alpha non-francophone. Des travailleurs du secteur ont partagé leurs expériences, les dispositifs spécifiques mis en place dans leurs organisations et leurs réflexions quant à l'accueil de ce public.

Inventer de nouveaux repères pour mieux accueillir les primo-arrivants peu ou pas scolarisés en Belgique francophone

Elodie Cailliau, Chargée d'appui pédagogique,
Lire et Ecrire Communauté française
Avec la contribution de Cecilia Locmant

Poser ses valises et baliser le périmètre

Depuis le milieu des années 1990, l'Europe a vu se multiplier les politiques d'intégration pour les nouveaux arrivants sur son territoire¹. Les Pays-Bas ont été le premier pays européen à mettre en place un parcours d'intégration pour les primo-arrivants non-européens incluant tout d'abord des cours de langue et des cours

¹ Jacobs, D., & Rea, A., *The end of national models? Integration courses and citizenship trajectories in Europe*, dans *International Journal on Multicultural societies*. 9, N°2, 2007, p. 264-283.

d'introduction aux institutions et pratiques de la société d'accueil. Les autres Etats membres de l'Europe ont suivi le mouvement avec l'idée que la pratique de cours d'intégration pouvait rendre compte de l'efficacité des politiques nationales en matière d'intégration. Ainsi les politiques d'intégration européennes ont toutes convergé vers des parcours d'intégration partiellement ou totalement obligatoires qui instaurent trois volets principaux : l'apprentissage d'une des langues nationales, l'accompagnement socio-professionnel et une formation citoyenne pour comprendre le fonctionnement du pays d'accueil².

Bien que la politique d'immigration belge soit une compétence fédérale et que l'intégration des personnes se réfère aux compétences régionales, la Belgique n'a pas échappé à l'influence de ses voisins européens. Chacune des trois régions du pays a développé son propre parcours d'intégration.

Les trois parcours d'accueil ou d'intégration, selon l'appellation proposée dans les différentes régions du pays³ ont globalement une structure commune. Ils sont accessibles à toutes les personnes primo-arrivantes⁴, mais obligatoires uniquement pour certaines⁵. Ils se composent de 4 étapes. L'article se concentrera sur quelques initiatives mises en place du côté francophone à Bruxelles et en Wallonie.

² Rea, A., *L'étude des politiques d'immigration et d'intégration des immigrés dans les sciences sociales en Belgique francophone*, dans Martiniello, M. & Rea, A. (dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

³ Parcours d'intégration en Wallonie (https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/article.pl?language=fr&sum_date=&pd_search=2024-04-24&numac_search=2024202234&page=1&lg_txt=F&caller=list&2024202234=2&trier=promulgation&dt=DECRET+REGION+WALLONNE&ddd=2024-03-14&ddf=2024-03-14&fr=f&choix1=et&choix2=et) ; Parcours d'accueil pour primo-arrivants à Bruxelles (https://etaamb.openjustice.be/fr/ordonnance-du-20-juillet-2023_n2023044135.html) et Inburgering en Flandres (<https://codex.vlaanderen.be/zoeken/document.aspx?DID=1023121¶m=inhoud>)

⁴ Les décrets bruxellois et wallon définissent un primo-arrivant comme une personne étrangère de 18 ans et plus, séjournant légalement en Belgique depuis moins de 3 ans et possédant un titre de séjour en règle de plus de 3 mois. Le projet bruxellois précise que ne seront concernées que les personnes de plus de 18 ans et le projet wallon que seront exemptés les citoyens — et leur famille — d'un État membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen et de la Suisse.

⁵ <https://bewelcome.brussels/fr/groupe-cible/>

Avant d'analyser ces situations plus en détail, il nous semble néanmoins important de clarifier, d'un point de vue institutionnel, certains enjeux politiques liés à ces législations. Dès 2013, Lire et Ecrire a pris position sur les décrets relatifs aux parcours d'accueil pour les primo-arrivants en participant à l'avis du Conseil supérieur de l'Éducation permanente (CSEP), dont elle est membre⁶. Ces projets de décret sur le parcours d'intégration des primo-arrivants suscitant des débats par rapport à leur caractère obligatoire, leur impact sur l'accès à la formation et le contenu des modules dispensés : *«...Dans le cadre de leur décret, les associations d'éducation permanente ont pour objectif de permettre un regard critique sur le fonctionnement de la société et non de dispenser une sorte d'orthodoxie accélérée sur la Belgique et son fonctionnement.»* Et le CSEP de refuser que *« la politique d'accueil soit confiée à des acteurs marchands, qui ne donnent aucune garantie en matière de pratiques d'émancipation. »* En outre, un public ne pouvant chasser l'autre, il est exclu, pour le Conseil Supérieur, *« que les moyens des politiques existantes, qui n'arrivent déjà pas aujourd'hui à répondre à la demande, soient utilisés pour la mise en œuvre de ces nouveaux décrets. De nouveaux moyens devront être dégagés tant pour développer de nouvelles actions que pour soutenir les actions existantes. »*

Dans ce contexte, Lire et Ecrire n'a pas accepté de participer à la mise en œuvre de ces politiques en tant qu'opérateurs de formation. Qu'il y ait ou non obligation, notre association a toujours craint d'être instrumentalisées par une politique qui semble poursuivre, au-delà des objectifs avoués, un objectif d'activation des personnes d'origine étrangère (extraeuropéenne), entraînant un contrôle accru de ce public ainsi que des situations d'exclusion.

⁶ <https://lire-et-ecrire.be/Position-de-Lire-et-Ecrire-sur-les>

Entrer dans un dispositif en plusieurs étapes

Tout d’abord, un accueil s’effectue dans l’un des bureaux d’accueil pour primo-arrivants — un BAPA⁷ à Bruxelles ou un CRI⁸ en Wallonie. Au cours de ce module d’accueil, la personne primo-arrivante est reçue lors d’un entretien avec un travailleur social pour établir « *un bilan de sa situation personnelle (santé, enfants, logement, compétences en langue française, expériences personnelles, formations professionnelles, diplômes, équivalences éventuelles...)*. Elle est également informée des différents services existants. (...) Tout cela en vue d’une orientation optimale. »⁹. En plus de ce bilan social, une information sur les droits et devoirs des citoyens résidant en Belgique est donnée ; une aide aux démarches administratives peut être proposée et un test d’évaluation du niveau de français est réalisé.

En fonction des bilans réalisés et selon les besoins des personnes, celles-ci sont orientées vers un opérateur linguistique où elles pourront suivre des cours de langue. C’est la deuxième étape. Les étapes suivantes consistent en un accompagnement social¹⁰ et une formation à la citoyenne dont l’objectif est d’approfondir des sujets abordés lors du module d’information sur les droits et devoirs mais d’approcher aussi des sujets tels que l’histoire et la géographie de la Belgique, l’organisation politique et institutionnelle, le marché de l’emploi et les relations sociales en Belgique. Cette formation à la citoyenneté se veut être espace interculturel¹¹.

Enfin, dernier élément, à partir du moment où la personne signe une convention avec le bureau d’accueil, elle dispose à Bruxelles de 18 mois et en Wallonie de 3 ans maximum pour réaliser son parcours¹².

⁷ BAPA : Bureau d’accueil pour primo-arrivants. Il existe actuellement 3 bureaux d’accueil pour la région bruxelloise : VIA, BAPA-BXL et CONVIVIAL (<https://bewelcome.brussels/fr/bapa/>)

⁸ CRI : Centre régional d’intégration. En Wallonie, il en existe huit, répartis sur tout le territoire de la Wallonie.

⁹ <https://www.cricharleroi.be/parcours-dintegration/>

¹⁰ <https://bewelcome.brussels/fr/bapa/>

¹¹ « *La méthode appliquée à la formation est celle de la démarche interculturelle en favorisant les échanges et les croisements entre les pratiques d’ici et d’ailleurs* », (<https://www.cricharleroi.be/parcours-dintegration/>)

¹² <https://www.via.brussels/>. Auparavant, les conventions en Wallonie étaient également de 18 mois mais, depuis le 1er janvier 2025, les primo-arrivants disposent de 3 ans pour effectuer leur parcours (<https://www.droitsquotidiens.be/fr/actualites/parcours-dintegration-en-wallonie-quelques-changements>)

Se situer et déchiffrer de nouvelles cartes

Face à l'hétérogénéité du public primo-arrivants qui s'inscrit à ce parcours, on peut s'interroger sur les dispositifs existants pour les personnes alpha non-francophone¹³. Pour ce faire, on s'est appuyé sur des rencontres avec trois travailleu-euses œuvrant dans ces dispositifs : une responsable de projet dans l'un des BAPA bruxellois, une formatrice dans l'un des organismes officiellement reconnu comme opérateur linguistique dans le cadre du parcours d'accueil pour primo-arrivants et un travailleur de l'un des Centres Régionaux d'Intégration wallon (CRI).

Les travailleurs que nous avons interrogés reconnaissent tous l'importance de distinguer les approches pédagogiques et de réfléchir à des dispositifs pour les personnes analphabètes et non-francophones ; ces apprenants nécessitent un accompagnement pédagogique spécifique, mobilisant ne serait-ce que par exemple « *des supports visuels et des activités concrètes pour faciliter la compréhension et la mémorisation* », nous dit la formatrice.

Les cours linguistiques étant limités dans le temps — 400h au maximum comprises dans le parcours — ne permettent pas toujours d'accéder au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues¹⁴. Par conséquent, les opérateurs proposent des activités complémentaires : les ateliers de conversation, les possibilités de bénévolat, les sorties culturelles ou encore la participation à des événements festifs qui peuvent créer des espaces d'apprentissage informels et ainsi « *en plus du temps passé en formation, les apprenants apprennent beaucoup à travers des situations réelles du quotidien, et ces apprentissages sont*

¹³ Depuis décembre 2023, la Belgique francophone dispose d'une nouvelle nomenclature permettant d'orienter les adultes en formation vers des dispositifs de formations dont les méthodes d'apprentissages correspondront à leur profil. Ainsi, nous sommes intéressés à une partie de ce public, les adultes infra-scolarisés. Selon la nouvelle nomenclature, les adultes infra-scolarisés sont des adultes qui ne maîtrisent pas les langages fondamentaux (oral, lecture, écriture et calcul) et savoirs de base équivalents au CEB dans aucune langue (<https://alphabetisation-adultes.be/page-1/lalphabetisation-en-belgique-francophone>)

¹⁴ Le niveau recommandé par les prescrits institutionnels, dans le cadre de ces parcours, est le niveau A2 du Cadre Européen commun de référence pour les langues. Le niveau A2 est également le niveau exigé pour prétendre à l'introduction de son dossier en vue d'obtenir la nationalité belge.

directement liés à leur parcours social, professionnel et aux relations qu'ils tissent dans la société qui les accueille. C'est pourquoi l'orientation vers des activités en dehors des cours de français à proprement parler est également nécessaire pour favoriser leur progrès dans la langue du pays d'accueil », nous raconte la formatrice. Ces activités complémentaires viennent également pallier au manque de place dans certains modules de formation. En effet, les délais d'attente pour entrer en formation linguistique, niveau débutant, et spécifique à l'alpha pour non-francophones dépassent parfois les 6 mois, nous explique la responsable de projets.

Les formateurs impliqués dans les formations à la citoyenneté tâchent de s'appuyer sur des méthodes adaptées mais bien que l'offre de formation en français facile¹⁵ s'élargisse, « elle reste minime », nous explique la responsable de projets en BAPA. Les personnes n'ayant pas les connaissances en français oral suffisantes pour suivre ces modules peuvent toutefois trouver une formation dans une autre langue que le français et qu'ils maîtrisent à l'oral. D'après les personnes interrogées, ces initiatives restent encore insuffisantes ; les formateurs sont sensibilisés aux enjeux de l'analphabétisme lors de leur formation de base de formateur en citoyenneté¹⁶ mais n'abordent pas spécifiquement le travail pédagogique avec ces publics. D'après la responsable de projet, « Un travail sur la posture du formateur avec des publics peu scolarisés demande de revoir la manière dont nous avons l'habitude de donner nos formations ». De plus, « les bureaux d'accueil n'ont pas toujours les travailleurs qui parlent les langues demandées par les apprenants ; alors on doit faire appel à un service de traduction extérieure et parfois coanimer une formation avec un traducteur ; ce qui peut compliquer encore davantage la dynamique de la formation ».

¹⁵ En Wallonie, avant le 01/01/2025, les formations à la citoyenneté étaient déclinées en deux modalités : l'une destinée aux personnes ayant le niveau A2 oral acquis ; celle-ci était appelée Formation à l'intégration citoyenne et pour les personnes n'ayant pas le niveau A2 oral acquis, les Ateliers d'Orienteation Citoyenne. A Bruxelles, les bureaux d'accueil prennent eux-mêmes des initiatives en proposant des formations dites en « français facile » pour des personnes ayant le niveau A2 à l'oral.

¹⁶ Les formateur-ric-e-s en citoyenneté dans le cadre du parcours pour primo-arrivants doivent justifier d'une formation spécifique dispensée par le Centre Bruxellois d'Action Interculturel pour Bruxelles (<https://www.cbai.be/formations/fofoci/>) ou par un Centre Régional d'Intégration (<https://discri.be/formations-des-cri/>)

Les témoignages de ces professionnels soulignent la nécessité d'adapter continuellement les pratiques de formation au public qu'ils ont en face d'eux, selon les moyens dont ils disposent et en fonction des besoins des apprenants. Ces réflexions peuvent donner naissance également à des projets plus spécifiques tels que les Ateliers sociolinguistiques, mis en place chez certains opérateurs ou bureaux d'accueil. Dans ces ateliers, *« On utilise activement la langue. Ce ne sont ni des cours de français langue étrangère ni des cours d'alphabétisation à proprement parler — les apprenants sont mélangés - et les ateliers sont thématiques en fonction des besoins rencontrés par une majorité de nos bénéficiaires »*. Il s'agit d'une approche pédagogique globale qui permet de développer des aptitudes sociales et communicatives permettant aux participants à ces ateliers d'agir rapidement et efficacement dans des situations précises. L'approche implique des partenariats avec des professionnels de l'espace social visé ; les mises en situation étant un élément déterminant de la méthodologie¹⁷. Cependant ces dispositifs restent marginaux dans l'environnement des parcours d'accueil et d'intégration et s'ajoutent aux heures de formation obligatoires auxquels les personnes doivent participer.

Et pour aller plus loin ?

Une réflexion sur le temps d'apprendre semble essentielle pour ces professionnels, tant les parcours des apprenants diffèrent. *« Apprendre une nouvelle langue, s'approprier les codes d'un pays d'accueil et découvrir un environnement inconnu est un processus complexe, souvent sous-estimé par nos institutions »*, explique la responsable de projets. La période d'adaptation varie considérablement d'une personne à l'autre, influencée par son parcours de vie, son bagage scolaire et sa disponibilité d'esprit au moment de son inscription en formation. Or, les repères des apprenants primo-arrivants ne coïncident pas toujours avec ceux des organismes de formation ou des pouvoirs publics, qui imposent parfois des cadres peu adaptés à la diversité des rythmes d'apprentissage. Ce décalage implique la nécessité de repenser

¹⁷ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/>

les dispositifs existants : « comment renforcer les partenariats et favoriser une plus grande centralisation tout en individualisant davantage les parcours ? Comment garantir que les apprenants peu ou pas scolarisés trouvent pleinement leur place dans ces dispositifs ? », questionne le travailleur du CRI.

Comme le soulignaient déjà Aurélie Storme et Anne Godenir en 2014¹⁸, l'implication des personnes dans des activités à but social ou professionnel facilite l'apprentissage de la langue. Il serait donc absurde, voire contre-productif, de hiérarchiser ces processus en considérant que la maîtrise linguistique doit précéder toute forme de participation à la vie sociale. Dès lors, il semble primordial de « penser des approches pédagogiques souples, adaptées aux besoins spécifiques de ces publics, et qui articulent encore davantage apprentissage linguistique et inclusion sociale », nous dit la formatrice.

Un point d'ancrage à trouver

L'accueil et l'accompagnement des primo-arrivants peu ou pas scolarisés en Belgique francophone révèlent des tensions entre cadre institutionnel et besoins réels des publics concernés. Si les dispositifs existants offrent un parcours structuré incluant un apprentissage linguistique, un accompagnement social et une formation citoyenne, ils se heurtent à des limites importantes : délais d'attente, rigidité des parcours et parfois l'inadéquation entre le temps institutionnel et le temps nécessaire à l'apprentissage. Les professionnels interrogés soulignent l'importance d'une approche plus souple et mieux adaptée à ces publics en mettant en avant les initiatives déjà présentes sur le terrain actuellement et dont le secteur pourrait s'inspirer. Dès lors, on peut se demander : comment repenser ces dispositifs pour qu'ils soient à la fois accessibles, flexibles, et en tenant compte de la diversité des situations individuelles des apprenants ?

¹⁸ Godenir A. et Storme A., *Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne*, dans *Journal de l'alpha* « Maîtrise de la langue et intégration », n°196, Lire et Ecrire Communauté française, p. 65.



**“LES CHIFFRES NE PARLENT PAS
D'EUX-MÊMES : ILS SONT PRODUITS,**



**“SÉLECTIONNÉS, INTERPRÉTÉS, TOUJOURS
DANS UN CERTAIN CONTEXTE.”**

Qui sont aujourd’hui les personnes qui, dans les formations de Lire et Écrire, ont connu un parcours migratoire ? D’où viennent-elles ? Sont-elles représentatives de la population de nationalité étrangère vivant en Belgique ? Quel est le taux d’analphabétisme dans leur pays d’origine et dans quelle mesure sont-elles représentatives de la population de leur pays du point de vue de l’analphabétisme ? Leur analphabétisme est-il le résultat d’une non-scolarisation ou d’une scolarisation insuffisante ? Depuis combien de temps sont-elles en Belgique et quels liens peut-on établir entre les mouvements migratoires et le public de Lire et Écrire ?

Le public de l’alpha sous le prisme du contexte migratoire international

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française
Avec l’apport de Thomas Charles pour les données
de Lire et Écrire Wallonie et de Philippe Heinen
pour les données de Lire et Écrire Bruxelles

Un reflet de la population de nationalité étrangère vivant en Belgique ?

Les nationalités représentées dans le public de Lire et Écrire sont très diversifiées mais seules quelques nationalités sont fortement représentées : les Belges (dont une part importante de personnes d'origine étrangère ayant acquis la nationalité belge), les Marocain-e-s, les Syrien-ne-s et, dans une moindre mesure, les Guinéen-ne-s et les Afghan-e-s. La suite de l'article prendra en compte les nationalités¹ représentées par au moins 30 apprenant-e-s².



¹ Le choix des nationalités plutôt que des origines (qui s'avèrerait a priori plus pertinent) s'explique par l'absence de donnée relative au lien entre origine et lieu de scolarisation pour 30% des apprenant-e-s.

² Les nationalités italienne et espagnole affichent également un nombre d'apprenant-e-s supérieur à 30. Elles ne sont cependant pas reprises ici dans la mesure où la majorité des apprenant-e-s portant la nationalité de ces pays sont originaires d'un autre pays et n'ont donc fait que transiter, pour un temps, en Italie ou en Espagne. Les inclure fausserait l'information sur le lien qui sera fait par la suite avec l'alphabétisme dans les pays d'origine.

Nationalité	Nombre d'apprenant.e-s à Lire et Écrire en 2023	Nombre de personnes résidant à Bruxelles et en Région wallonne au 01-01-2024 ³	Classement selon l'importance de la population présente en Belgique par continent au 01-01-2024 ⁴
Afghanistan	133	4.682	3 ^e nationalité asiatique
Algérie	38	9.105	4 ^e nationalité africaine
Côte d'Ivoire	39		*
Érythrée	41		*
Guinée	154	7.940	5 ^e nationalité africaine
Irak	52		*
Maroc	432	50.907	1 ^{re} nationalité africaine
RD Congo	63	14.429	2 ^e nationalité africaine
Sénégal	37	2.272	7 ^e nationalité africaine
Somalie	43		*
Syrie	338	15.931	2 ^e nationalité asiatique
Turquie	77	17.832	1 ^{re} nationalité asiatique
Total, toutes nationalités confondues	2.862	869.517	

* Information non reprise dans les données consultées, ce qui signifie que ces pays ne figurent pas parmi les nationalités africaines et asiatiques les plus représentées en Belgique.

³ Statbel, *Population/nationalités. Principales nationalités actuelles*, 1^{er} janvier 2024, tableau 1.3.1.4.

⁴ Ibid.

Comme le montre ce tableau, une correspondance — néanmoins limitée — existe entre la population de nationalité étrangère asiatique et africaine présente en formation à Lire et Écrire et la population de nationalité étrangère présente sur notre territoire, en particulier pour les personnes originaires du continent africain.

Cependant, à l'exception du Maroc (également de la Turquie en Wallonie), ces nationalités ne font pas partie du top 10 des nationalités les plus représentées en Belgique. Les autres nationalités sont en effet toutes européennes⁵.

Ces similitudes/différences tiennent à la fois du taux d'analphabétisme dans les pays d'origine et des motifs des déplacements migratoires comme nous allons le voir.

Un reflet de l'analphabétisme dans les pays d'origine ?

Les taux de non-scolarisation

La non-scolarisation (utilisée ici pour mesurer l'analphabétisme chez les apprenant·e·s en raison du critère repris dans les statistiques de Lire et Écrire) est une mesure faible de l'analphabétisme vu le nombre important de personnes scolarisées qui ne terminent pas le cycle primaire dans certains pays. Nous savons par ailleurs que le fait d'aller jusqu'au bout de ce cycle ne garantit pas une maîtrise fonctionnelle des compétences de base.

⁵ Ibid., tableau 1.3.1.10.

La mesure de l'analphabétisme en question

Comme référence pour mesurer l'analphabétisme, l'Unesco privilégie la définition suivante : « *le nombre de personnes analphabètes correspond au nombre de personnes de 15 ans et plus qui ne savent ni lire ni écrire, soit de personnes incapables de comprendre une déclaration courte et simple en lien avec leur vie quotidienne. À quoi s'ajoute idéalement une mesure des compétences de base en arithmétique*⁶. »

Et pourtant, malgré cette définition de référence, la mesure de l'analphabétisme varie sensiblement selon les pays⁷. L'Unesco n'a en effet d'autre solution que de recourir aux données que lui fournissent les États nationaux, récoltées :

- soit sur base d'une autoévaluation subjective : ce sont les individus qui déclarent s'ils sont ou non analphabètes, voire répondent également pour les membres de leur ménage ;
- soit sur base d'un test portant sur les compétences de base (évaluation objective), sans pour autant que ces tests soient uniformisés. Il s'agit parfois simplement de pouvoir lire quelques phrases simples comme « les parents aiment leurs enfants » ou « l'enfant lit un livre » ;
- soit sur base de la durée de scolarisation, ce qui explique plus que probablement que certains pays affichent un taux d'analphabétisme de 0%.

Sur cette base, on peut estimer que les taux d'analphabétisme fournis par l'Institut statistique de l'Unesco non seulement sont difficilement comparables d'un pays à l'autre mais sont également plus ou moins sous-évalués.

⁶ Page <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/nombre-danalphabetes> du glossaire de l'Unesco.

⁷ Sur la mesure de l'analphabétisme en Afrique subsaharienne, voir : Alain MINGAT, Francis NDEM et Adeline SEURAT, La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne, in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12/2013, <https://shs.hal.science/halshs-00832742>, pp. 27-36.

Sachant cela, que nous disent les données de Lire et Écrire ?

Nationalité	Pourcentage d'apprenant-e-s non scolarisé-e-s	Taux d'analph. dans le pays d'origine selon l'Unesco ⁸	Taux d'analph. selon des enquêtes de ménage ⁹	Taux d'analph. féminin selon l'Unesco	Taux d'analph. féminin selon des enquêtes de ménage
Afghanistan	53%	63%		73%	
Algérie	13%	19%		26%	
Côte d'Ivoire	62%	50%		60%	
Érythrée	15%	23%		31%	
Guinée	59%	55%	77%	69%	88%
Irak	14%	14%		24%	
Maroc	28%	23%		31%	
RD Congo	10%	19%	38%	28%	51%
Sénégal	51%	42%	64%	53%	73%
Somalie	39%	46%		56%	
Syrie	21%	6%		8%	
Turquie	8%	3%		6%	

⁸ Institut de statistique de l'Unesco, *Taux d'alphabétisation des adultes*, https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.ADT.LITR.ZS?name_desc=false

⁹ A. MINGAT et al., op. cit., p. 35 (p. 41 pour la dernière colonne). Les auteur-ric-e-s de cet article notent que les enquêtes de ménage ciblent des adultes de la tranche 15-49 ans et qu'une évaluation « *intégrant des personnes plus âgées conduirait sans aucun doute à des taux d'analphabétisme [encore] plus élevés* ».

Un taux très élevé (supérieur à 50%) de non-scolarisation apparaît pour 4 des 12 nationalités retenues, à savoir l’Afghanistan et 3 pays d’Afrique subsaharienne (la Côte d’Ivoire, la Guinée et le Sénégal). Deux autres nationalités affichent également des taux élevés de non-scolarisation (entre 25 et 50%) : la Somalie et le Maroc. Ces taux importants reflètent la réalité de l’analphabétisme dans ces pays puisque les taux d’analphabétisme y sont très élevés dans les pays concernés comme l’indique également le tableau ci-dessus. C’est au Maroc que ce taux est le plus faible, restant cependant relativement élevé puisqu’il concerne encore 23% de la population (31% des femmes). Comme dans de nombreux pays, ce taux a diminué progressivement au fil des ans, passant sur un demi-siècle de 87% en 1960 à 32% en 2014¹⁰ pour arriver au taux actuel de 23%.

La population d’un pays est cependant inégalement concernée par l’analphabétisme. Selon leur capital économique (leurs revenus), leur capital social (leurs relations) et leur capital culturel (dont leur niveau d’études mais aussi leurs connaissances sur les procédures juridiques relatives à l’émigration/immigration), les citoyen-ne-s d’un pays ne sont pas tou-te-s égaux-ales face à l’exil, tous les candidat-e-s à l’exil ne le sont pas non plus face au choix des destinations. Ainsi, les plus riches et les plus scolarisé-e-s auront tendance à se rendre dans des pays plus lointains, tandis que les plus pauvres et les moins scolarisé-e-s dans des pays limitrophes.

En témoigne une enquête réalisée en Autriche¹¹ qui a montré que des réfugié-e-s syrien-ne-s et afghan-e-s étaient beaucoup plus instruit-e-s que la population générale de leurs pays d’origine. L’écart était de 43% pour les Syrien-ne-s (50% de personnes non ou peu scolarisées en Syrie pour 7% parmi les réfugié-e-s syrien-ne-s en Autriche) et de 29% pour les Afghan-e-s (respectivement 82% en Afghanistan et 53% en Autriche). Plus généralement, des études ont montré que les migrant-e-s internationaux-ales font souvent partie

¹⁰ Mohamed Jaouad EL KANABI, *Analphabetisme : 10 millions de Marocains sont concernés par le fléau*, Hespresse, 24-09-2023, <https://fr.hespress.com/328842-analphabetisme-10-millions-de-marocains-sont-concernes-par-le-fleau.html>

¹¹ Anne GOUJON et al., *Le niveau d’instruction des réfugiés arrivés en Autriche en 2015*, in *Population & Sociétés*, n°541, février 2017, <https://shs.cairn.info/revue-population-et-societes-2017-2-page-3?lang=fr>

des couches les plus favorisées de la population, tant du point de vue du niveau de vie que de celui du niveau de formation¹².

Si le public de Lire et Écrire est en quelque sorte un révélateur du niveau d'alphabétisation dans les pays d'origine, il semble n'en être en réalité qu'un assez pâle reflet. Ainsi, pour 4.682 Afghane-s résidant en Wallonie et à Bruxelles, combien sont-ils et sont-elles à être analphabètes quand on sait que Lire et Écrire en accueille 133 et que le taux d'analphabétisme en Afghanistan est de 63% ? Sur les 7.940 Guinéen-ne-s présents dans les deux Régions confondues, combien ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture quand on sait que Lire et Écrire accueille 154 Guinéen-ne-s et que le taux d'analphabétisme en Guinée est de 55% ?

Les motifs migratoires

Le genre (l'analphabétisme est plus présent dans la population féminine), l'âge (l'analphabétisme concerne davantage les aîné-e-s), le milieu de vie (l'analphabétisme est plus important en milieu rural qu'en milieu urbain) et la pauvreté (l'analphabétisme est plus important dans les groupes les plus pauvres de la population¹³) constituent les principaux facteurs corrélés au taux d'analphabétisme dans les pays d'origine. Néanmoins, en ce qui concerne l'analphabétisme chez les personnes migrantes, les raisons migratoires peuvent également expliquer des différences importantes entre le taux d'analphabétisme dans ces pays et celui des personnes qui arrivent chez nous.

Dans l'analyse des données migratoires, Myria relève cinq motifs d'arrivée en Belgique : raisons humanitaires, familiales, de protection internationale (statut de réfugié ou protection subsidiaire), liées aux études, liées à des activités rémunérées, auxquelles s'ajoute une

¹² Pierre-Yves CUSSET, *Pauvreté et immigration*, in *Constructif*, n°62, juin 2022, p. 38, <https://shs.cairn.info/revue-constructif-2022-2-page-36?lang=fr> Cette réalité est notamment corroborée par l'analyse des résultats des enquêtes *European Social Survey*. Voir : Per ENGZELL et Mathieu ICHOU, *Status Loss : The Burden of Positively Selected Immigrants*, in *International Migration Review*, vol. 54/2, 2020, pp. 471-495, <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/qr5h7.html>

¹³ A. Mingat et al. (op. cit., p. 41) l'ont très bien montré en ce qui concerne les pays d'Afrique subsaharienne. Ainsi, par exemple, en Guinée, l'analphabétisme est de 94% dans le quintile le plus pauvre de la population et de 47% dans le quintile le plus riche et, au Sénégal, respectivement de 93% et de 40%.

catégorie fourre-tout, « autres raisons ». La présence de personnes analphabètes parmi les migrant·e·s mu·e·s par un projet professionnel ou un projet d'études semble relativement peu probable, en tout cas en ce qui concerne la migration légale (à laquelle correspondent les données fournies par Myria). Il pourrait en être autrement si l'on disposait de données concernant les personnes arrivées en Belgique sans passer par les circuits d'obtention d'un statut de séjour et qui ne trouvent, au mieux, qu'un emploi non déclaré, non protégé et faiblement rémunéré. Une part d'entre elles pourraient se trouver en situation d'analphabétisme sans que, faute de données sur les personnes non enregistrées, on puisse s'en faire une idée plus précise¹⁴.

Les personnes ayant obtenu un statut de protection internationale sont davantage susceptibles d'être analphabètes, moyennant certaines réserves¹⁵. En 2022, ce motif concernait 60% des Syrien·ne·s et 51% des Afghan·e·s¹⁶.

Le regroupement familial semble également compatible avec un vécu d'analphabétisme. Parmi les nationalités arrivées en Belgique en 2021, il s'agissait du 1er motif de migration pour les Marocain·ne·s et les Turc·que·s, les Congolais·es et les Irakien·ne·s (taux allant de 49% pour les Turc·que·s à 65% pour les Marocain·e·s)¹⁷. Notons que les personnes qui rejoignent un·e conjoint·e, un fils ou une fille déjà en Belgique ont plus de chance d'être analphabètes si la personne qu'elles rejoignent est venue pour motif de demande de protection internationale plutôt que dans le cadre d'un projet professionnel ou la poursuite d'études, et ce en lien avec les raisons déjà mentionnées.

¹⁴ « Les estimations du nombre de personnes sans titre de séjour en Belgique sont rares, souvent obsolètes, et les chiffres varient considérablement : souvent de 85.000 à 200.000 personnes. » L'évaluation la plus récente, publiée en 2023, a été réalisée par des chercheurs de la VUB qui « sont arrivés à la conclusion qu'environ 112.000 ressortissants de pays tiers sont en séjour irrégulier en Belgique (...). » (Sarah VAN GAENS, *Les profils des personnes sans-abri et sans titre de séjour*, Bruss'help, 2024, p.6, https://brusshelp.org/images/Rapport_Profils-des-personnes-sans-abri-et-sans-titre-de-sejour_FR.pdf).

¹⁵ Voir notamment l'exemple des réfugié·e·s afghan·e·s et syrien·ne·s en Autriche mentionné précédemment.

¹⁶ Myria, *La migration en chiffres et en droits 2024. Cahier : Population et mouvements*, p. 15, www.myria.be/files/2024_MYRIA_Population_et_mouvements.pdf

¹⁷ Myria, *La migration en chiffres et en droits 2023. Cahier : Population et mouvements*, p.13, www.myria.be/files/Population_et_mouvements.pdf

Il faut néanmoins prendre en compte qu'une part non négligeable des personnes arrivées en Belgique pour un de ces deux derniers motifs sont des mineur-e-s, donc des personnes en âge de scolarité obligatoire et, de ce fait, non concernées par la question de l'analphabétisme.

Un reflet des migrations vers la Belgique?

Les apprenants de Lire et Écrire ont une durée variable de séjour en Belgique, allant de quelques mois à 65 ans avec des différences importantes entre les nationalités.

Nationalité	Moins de 3 ans	Entre 3 et 10 ans	Plus de 10 ans
Algérie	8%	50%	42%
Maroc	19%	32%	49%
Turquie	9%	26%	66%
Afghanistan	35%	51%	14%
Irak	6%	78%	16%
Syrie	32%	64%	5%
Côte d'Ivoire	32%	59%	9%
Érythrée	46%	49%	5%
Guinée	35%	41%	24%
RD Congo	16%	52%	33%
Sénégal	40%	40%	20%
Somalie	31%	67%	2%

Jusque fin 2012, l'acquisition de la nationalité belge était beaucoup moins compliquée et les conditions nettement moins restrictives qu'actuellement¹⁸. Il n'est dès lors pas étonnant que parmi les apprenant-e-s depuis plus de 10 ans en Belgique, un certain nombre, voire une partie importante des apprenant-e-s de nationalité belge, aient connu un passé migratoire. Une confirmation nous en est fournie par le croisement des données sur la nationalité avec celles sur l'origine des apprenant-e-s. Ainsi sont aujourd'hui belges : 15 apprenant-e-s d'origine algérienne (pour 23 de nationalité algérienne), 232 d'origine marocaine (pour 291 de nationalité marocaine), 50 d'origine turque (pour 44 de nationalité turque), 22 d'origine congolaise (pour 46 de nationalité congolaise), 21 d'origine guinéenne (pour 114 de nationalité guinéenne) et 2 d'origine sénégalaise (pour 30 de nationalité sénégalaise).

Les données de Myria nous montrent par ailleurs qu'au 1^{er} janvier 2022, 74% des Marocain-e-s, 76% des Turc-que-s et 67% des Congolais-es d'origine étaient devenu-e-s belges¹⁹. Pour les apprenant-e-s de Lire et Écrire, c'est 44% des Marocain-e-s, 53% des Turc-que-s et 32% des Congolais-es.

Mise en perspective historique

La présence et la durée de présence en Belgique des différentes nationalités semblent fortement liées à l'histoire de l'immigration.

Ainsi, le Maroc et la Turquie sont des pays ayant une longue histoire de migration vers la Belgique. À partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, l'Europe connaît en effet un flux migratoire important en lien avec les besoins de la reconstruction

¹⁸ La loi du 4 décembre 2012 modifiant le Code de la nationalité belge est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2013. Cette loi apportait des changements restreignant de manière importante l'accès à la nationalité des personnes d'origine étrangère. Pour le public en situation de précarité sociale et économique, et en particulier pour le public analphabète, cette loi a été lourde de conséquences. Voir : Sylvie-Anne GOFFINET, [Le Code de la nationalité de 2012 \(I\). Une politique qui rend l'accès à la nationalité impossible pour les personnes analphabètes](#), Lire et Écrire, janvier 2015, <https://lire-et-ecrire.be/Le-Code-de-la-nationalite-de-2012>. Aujourd'hui, le nouveau gouvernement Arizona prévoit de renforcer la barrière financière à l'obtention de la nationalité en augmentant les droits d'enregistrement de 150 à 1000 €.

¹⁹ Myria, [La migration en chiffres et en droits 2023](#), op. cit., p. 6.

et le manque de main-d'œuvre dans certains secteurs industriels (minier, sidérurgique, textile...) à bas salaires et conditions de travail pénibles. La Belgique signe alors des accords — d'abord avec l'Italie en 1946, puis avec le Maroc et la Turquie en 1964 — en vue de répondre à ce besoin. Venus seuls au départ, les hommes font ensuite venir leurs femmes et leurs enfants par le biais du regroupement familial.

À partir des années 1990, une population plus internationale s'oriente vers l'Europe de l'Ouest suite aux persécutions individuelles et aux guerres qui se déroulent dans différentes régions du monde, mettant sur les routes de très nombreuses personnes et familles. Elles sont d'abord originaires d'Europe de l'Est suite à l'effondrement des régimes communistes, aux guerres en ex-Yougoslavie et au Kosovo ; puis, dans les années 2000, d'Afghanistan, d'Irak et de Syrie, à leur tour ravagés par la guerre, mais également de divers pays africains où sévit une grave instabilité politique, notamment en Guinée.²⁰

Un indice, l'Indice mondial de la Paix (IMP), évalue l'étendue de l'implication des pays dans des conflits locaux et internationaux, ainsi que le degré d'harmonie ou de discordance à l'intérieur de chaque pays, y compris le respect des droits humains. Des pays comme la Syrie, l'Afghanistan, l'Irak, la RD Congo et la Somalie figurent parmi les pays montrant des situations parmi les plus dégradées au monde de ce point de vue²¹.

Ces situations d'insécurité et/ou de conflit peuvent conduire à l'obtention d'un statut de protection internationale, assorti de la possibilité, dans un second temps, de faire venir son conjoint, ses enfants mineur-e-s ou ses parents dans le cas des MENA. La situation dans les pays d'origine étant susceptibles d'évoluer, le nombre de

²⁰ Marco MARTINIELLO et Andrea REA, *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2024, pp. 26 et 28. Sur le cas particulier de la Guinée (3e nationalité la plus représentée dans les formations de Lire et Écrire), voir : Marlène PANARA, *En Guinée, un « cycle de violences ininterrompu » pousse des dizaines de milliers de personnes à l'exil*, InfoMigrants, 24-01-2024, www.infomigrants.net/fr/post/54445/en-guinee-un-cycle-de-violences-ininterrompu-poussent-des-dizaines-de-milliers-de-personnes-a-l'exil

²¹ Pour connaître les indicateurs utilisés pour mesurer l'IMP et le classement 2024 des pays : IEP, *Global Peace Index 2024 : Measuring Peace in a Complex World*, 2024, p. 69 et pp. 8-9, www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2024/06/GPI-2024-web.pdf

demandes de protection internationale et le nombre d'octrois de cette protection peut parallèlement fortement varier en fonction de cette évolution.

Marco Martiniello et Andrea Rea constatent par ailleurs que *« progressivement, la problématique de l'asile est de moins en moins considérée comme une question de droits humains pour être assimilée à une question d'immigration économique déguisée »*. Et que *« dès lors, la perception des candidats à l'asile tend à changer. Ils sont moins perçus comme des victimes d'oppression qui ont le droit d'être secourues et sont petit à petit considérés comme des profiteurs et des fraudeurs potentiels. Dans la pratique, le droit d'asile est remis en cause même si, en théorie, l'héritage de la convention de Genève est préservé. »*²²

Au début des années 2000, une nouvelle immigration de travail arrive en Belgique, en lien avec l'élargissement progressif de l'UE à 13 nouveaux États — d'abord des Polonais-es, puis des Roumain-e-s, des Bulgares... –, ces pays constituant pour les anciens pays membres de l'UE un nouveau bassin internalisé de recrutement de main-d'œuvre souvent peu qualifiée et peu rémunérée²³. Cette politique est toujours valable aujourd'hui. Ainsi, en 2022²⁴, 58% des personnes (24% en ce qui concerne uniquement les 13 nouveaux États membres) ayant obtenu un titre de séjour étaient originaires d'un pays de l'UE. Les autres régions d'Europe et du monde se partageaient les 42% restants : 7% d'Européen-ne-s non UE, 16% de personnes d'origine asiatique, 14% d'origine africaine et 5% d'origine américaine²⁵.

Esquisse de conclusion

La présence de personnes d'origine étrangère en formation à Lire et Écrire est le reflet à la fois des mouvements migratoires et de la présence de personnes analphabètes au sein de ces mouvements. Au risque de forcer un peu le trait :

²² M. MARTINIELLO et A. REA, op. cit., p. 28.

²³ Ibid., p. 31.

²⁴ Dans le calcul qui suit, abstraction a été faite des Ukrainien-ne-s arrivé-e-s en nombre en 2022 (27% du total des migrations). Leur prise en compte aurait modifié les tendances générales observées les années précédentes.

²⁵ Myria, *La migration en chiffres et en droits 2024*, op. cit., pp. 10-11.

- Les personnes arrivées en Belgique dans les années 1960-70 et jusqu'aux années 1990 venaient essentiellement de régions rurales peu développées économiquement et étaient majoritairement analphabètes ou très faiblement scolarisées²⁶.
- L'analphabétisme est plus relatif — mais néanmoins présent, les données de Lire et Écrire le prouvent — parmi les personnes arrivées aux cours des décennies suivantes. Et ce, principalement pour quatre raisons :
 - Les migrations vers les pays de l'UE sont essentiellement des migrations intra-UE. Or une partie des pays membres affichent des taux très bas d'analphabétisme (2% pour la Bulgarie, 1% pour la Roumanie...) quand d'autres affichent des taux zéro (pays baltes, Pologne, Slovénie...), sans évoquer les pays qui ne transmettent plus leurs données à l'Unesco comme la France, les Pays-Bas, l'Allemagne...
 - Pour les personnes non originaires d'un pays de l'UE, l'exil est devenu très périlleux et l'obtention d'un permis de séjour toujours plus contraint, d'autant lorsqu'on manque de moyens financiers et qu'on n'est pas ou peu scolarisé·e. Aussi, plus les moyens font défaut, plus les déplacements se font à l'intérieur des frontières nationales ou vers un pays limitrophe.
 - Les motifs migratoires sont aujourd'hui relativement diversifiés et certains sont clairement incompatibles avec une situation d'analphabétisme. En outre, les motifs économiques ont changé de public : ils concernent soit des personnes venant de pays européens, diversement qualifiées mais à priori non analphabètes, soit des personnes non UE, telles que des Indien·ne·s ou des Étasunien·ne·s, qualifiées, voire très qualifiées.
 - Les personnes n'ayant aucune chance d'obtenir légalement un statut de séjour, ou à qui ce statut a été refusé, si elles veulent rester en Belgique, n'ont d'autre choix que la clandestinité. Dans ce cas, c'est l'invisibilité quasi totale... Les personnes analphabètes pourraient être plus nombreuses au sein de ce groupe, même si là aussi une sélection (au départ ou en

²⁶ Felice DASSETTO, *Migrations : un fait total. Nouveaux regards et nouvelles politiques*, PUL, 2024, p. 109.



chemin) s'est probablement opérée, les plus fragiles risquant de ne pas avoir réussi à arriver jusqu'en Belgique.

Les données sur l'immigration et les réalités qu'elles recouvrent sont susceptibles d'évoluer, comme elles ont déjà évolué au cours des années et des décennies précédentes :

D'une part, toutes les personnes d'origine étrangère actuellement en Belgique n'ont pas la garantie de pouvoir y rester à long terme. Une modification des circonstances qui ont permis l'octroi du statut (changement de régime dans le pays d'origine ou fin d'un conflit armé de très haute intensité par exemple) peut conduire à une abrogation du statut de protection subsidiaire. Par ailleurs, le renouvellement de ce statut peut être assorti de conditions difficiles à remplir pour des personnes analphabètes, à savoir : ne pas dépendre de l'aide sociale ou du chômage et donc être en possession d'un contrat de travail²⁷, ou avoir entamé un processus de formation — là, heureusement, les cours d'alpha sont en général positivement pris en compte.

D'autre part, les politiques d'accueil et de migration se font et se défont au fil des politiques gouvernementales. Et, en la matière, l'avenir est plutôt sombre. À l'heure où le gouvernement Arizona vient de prêter serment — un des, si pas le gouvernement le plus à droite que la Belgique ait connu et, dans la foulée, le plus anti-immigration –, l'accès au territoire belge risque de devenir de plus en plus difficile, y compris dans le cadre du regroupement familial²⁸. Et ce parallèlement à la politique européenne de contrôle des frontières — sans compter les pratiques répressives qui accompagnent souvent ce contrôle²⁹ — et à la politique d'externalisation de la gestion de l'asile et de la migration entérinée par le Pacte européen adopté en mai 2024³⁰.

²⁷ Avec les nombreux obstacles à l'emploi que l'on connaît : maîtrise insuffisante de la langue française, non-possession du permis de conduire, manque de places d'accueil pour la petite enfance, sans compter tous les freins culturels...

²⁸ Baptiste HUPIN, [Accord du gouvernement De Wever sur l'asile et la migration : maîtriser les arrivées, réduire la capacité d'accueil](https://www.rtbef.be/article/accord-du-gouvernement-de-wever-sur-l-asile-et-la-migration-maitriser-les-arrivees-reduire-la-capacite-d-accueil-11497875), RTBF, 01-02-2025, www.rtbef.be/article/accord-du-gouvernement-de-wever-sur-l-asile-et-la-migration-maitriser-les-arrivees-reduire-la-capacite-d-accueil-11497875

²⁹ Cécile VANDERSTAPPEN, [Frontex : 20 ans au service d'une politique migratoire européenne répressive](https://www.cncd.be/Frontex-20-ans-au-service-d-une-politique-migratoire-europeenne-repressive), CNCD 11.11.11, 28-10-2024, [www.cncd.be/Frontex-20-ans-au-service-d-une](https://www.cncd.be/Frontex-20-ans-au-service-d-une-repressive)

³⁰ C. VANDERSTAPPEN, [L'externalisation, face sombre du Pacte européen sur la migration et](#)

Il est cependant une réalité avec laquelle tout gouvernement devra composer : au fil du temps, enrichie par les différents mouvements migratoires, la population résidant en Belgique n'a cessé de se diversifier. Avec ses 184 nationalités représentées, Bruxelles, pour ne citer qu'elle, est devenue la deuxième ville la plus cosmopolite au monde³¹. « *La Belgique est devenue une mosaïque sociale, culturelle et identitaire superdiversifiée en perpétuel renouvellement. Il ne faut en effet pas se leurrer. La Belgique et l'Europe continueront d'être des terres d'asile et d'immigration, quel que soit le degré de restriction des politiques d'immigration mises en place.* »³²

Aujourd'hui, dans ses formations, Lire et Écrire compose avec 90 nationalités et 91 origines. Gageons que ce soit toujours possible demain !

³¹ l'asile, CNCD 11.11.11, 11-10-2024, www.cncd.be/L-externalisation-face-sombre-du

³¹ M. MARTINIELLO et A. REA, op. cit., p. 58.

³² Ibid. p. 62.

**“À L'ORAL, LES MOTS S'ENVOLENT ;
À L'ÉCRIT, ILS SE FIGENT. DANS UN
PARCOURS D'ALPHABÉTISATION, CETTE
DIFFÉRENCE EST FONDAMENTALE.”**



Alix
o Peda
Alix
o Peda
Alix
o Peda
Alix
o Peda

Cet article s’empare de quelques questions qui traversent l’apprentissage de la langue orale avec les groupes les plus débutants. Il s’intéresse notamment à la place de l’écrit dans les apprentissages au sein de ce qui est appelé « groupe oral » et à la traduction des visées d’éducation populaire dans les pratiques de formation. Il attire l’attention sur ce qui distingue le travail en alpha et en FLE avec des personnes débutantes en français oral. Pour ce faire, il s’appuie sur une démarche, « Y’a plus de saisons ?! »¹, mise en œuvre sur plusieurs mois dans un groupe d’apprenant·e·s au Collectif Alpha.

L’oral débutant en alpha populaire

Aurélie Audemar, *Collectif Alpha*

Dans la sélection bibliographique de ce numéro, il m’a paru important de questionner ce qu’on entend par francophone et non-francophone. En faisant quelques recherches, je me suis rapidement rendue compte de la diversité des réponses selon les points de vue et les critères mis en œuvre². Dans les lieux de formation, la réponse la plus souvent entendue est celle du niveau de langue. Celle-ci demande pourtant à être explicitée : à partir de quel degré de maîtrise du français est-on considéré

¹ <https://www.cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=19127554124919457369>

² Pour connaître les autres critères cités, lire l’introduction de la sélection bibliographique de ce numéro ainsi que la notice concernant l’*Atlas des mondes francophones*.

comme francophone ? Le degré de maîtrise de quoi ? Sur quel(s) référentiel(s) nous appuyons-nous pour déterminer ce degré de maîtrise, encore appelé niveau ?

Dans cet article, pour cerner d'un peu plus près qui sont les non-francophones et pour utiliser un lexique partagé dans le secteur, je parlerai de personnes débutantes en français oral, personnes qui ne sont pas nécessairement débutantes en cultures francophones, c'est-à-dire qu'elles peuvent avoir une expérience des mondes francophones, même si elles sont peu outillées linguistiquement. Les pays ou régions qu'elles ont habités ou traversés peuvent avoir le français comme langue officielle, langue maternelle, langue seconde, etc. En ce qui concerne le groupe avec lequel j'ai vécu la démarche « Y'a plus de saisons ?! », toutes les personnes viennent du Maroc, où le français y fut une langue coloniale³. Certaines vivent en Belgique depuis plusieurs années, d'autres sont nouvellement arrivées, certaines ont habité d'autres pays européens.

Car au-delà de l'aspect linguistique, la langue habite et est habitée par des personnes qui la parlent et l'écrivent, la transforment selon leurs réalités qu'elle soit la langue de leurs parents, de leurs enfants, la langue de l'administration, du travail, des amis, de la formation. Le français étant une langue orale et une langue écrite, une langue expansionniste qui s'est implantée sur l'ensemble des continents, il est fait de nombreuses variantes et usages et véhicule à lui seul une contradiction : celle entre la diversité et la richesse culturelle qui le construisent et l'histoire géopolitique d'une domination. Face à cet immense corpus oral et écrit que représente « le français », et à l'histoire des populations devenues francophones, comme lors de toute formation, je dois faire le choix de contenus à travailler avec le groupe. Pour cela, je commence par identifier les enjeux et les finalités de la formation. Hervé Adami⁴, dans différentes publications, décrit combien ces

³ Pour en savoir plus sur le statut du français au Maroc : Laura Abou Haidar, *Statut du français au Maroc, Représentations et usages chez des lycéens marocains*, Cahiers du Celec, 2012 <https://publications-prairial.fr/celec/index.php?id=87>

⁴ Hervé Adami, sociolinguiste et didacticien, est professeur des universités à l'Université de Lorraine. Ses travaux de recherche portent sur l'intégration et la formation linguistiques des migrants mais également sur les questions tournant autour de la problématique du langage, du travail et de la formation, et plus généralement sur les formes d'insécurité langagière chez les adultes.

enjeux dépendront de l'histoire et du contexte politique des pays, des politiques linguistiques mises en place et des institutions dans lesquelles nous exerçons notre métier. Dans le référentiel « Balises pour l'alphabétisation populaire »⁵ sont listées les principales finalités qui peuvent être poursuivies. Pour ce qui est de la démarche dont il est question ici, ces finalités rejoignent celles de l'éducation populaire, cadre de travail donné par l'association où je travaille, le Collectif Alpha⁶. Il s'agit donc d'une démarche en alphabétisation populaire. « *L'alphabétisation se définit comme populaire quand elle rejoint les finalités de l'éducation populaire, c'est-à-dire lorsqu'elle est un moyen de tendre vers une société plus juste et plus démocratique, lorsqu'elle participe à ce qu'individus et groupes sortent de la place assignée par les conditions sociales, la culture d'origine, la religion, le genre, le handicap. Elle est alors un moyen pour un accès de toutes aux droits culturels, économiques et sociaux* ⁷».

Les spécificités de l'alphabétisation

Lorsqu'on évoque les formations en alphabétisation pour adultes avec des personnes qui ne travaillent pas ou qui débutent en alpha, j'ai pu constater que l'alphabétisation est souvent confondue avec le Français Langue Etrangère. Or si on garde uniquement comme référence le Français Langue Etrangère, avec son référentiel, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) produit par le Conseil de l'Europe et les nombreux outils, les diverses méthodes dont une grande partie est publiée par de grands éditeurs, on risque de s'enfermer dans une vision déficitaire. On passera à côté des savoirs des personnes, dans de nombreux aspects de la vie, sur lesquels s'appuyer en formation. Mais aussi, en termes pédagogiques,

⁵ https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabisation_populaire.pdf. Partie 1 Contexte et enjeux, point 1 Le contexte, p3 à p6

⁶ La plateforme du Collectif Alpha est le document qui définit nos finalités d'actions : <https://www.collectif-alpha.be/spip.php?article72>

⁷ Aurélie Audemar, *Alphabétisation populaire et lutte contre les inégalités dans un monde numérisé : situer et construire ses pratiques*, Collectif Alpha, 2022, p10 https://www.cdcc-alpha.be/GED_BIZ/195490291367/2022_alpha_pop_et_inegalites_monde_num-2024.pdf

les compétences à travailler en alphabétisation seront ignorées et les supports et outils inappropriés. Le champ de l'alphabétisation est à considérer comme un champ complexe, avec des réalités multiples, de nombreux défis pédagogiques et des pratiques qui lui sont propres.

Une confusion à lever est donc que, contrairement au domaine du FLE, nous ne sommes pas (que) des formatrices en langue. L'alphabétisation vise l'acquisition des savoirs fondamentaux : la lecture, l'écriture, la langue orale, les mathématiques, les savoirs historiques, géographiques, économiques, sociologiques, philosophiques, etc., des savoirs qui, dans des pays où l'école est obligatoire, sont répertoriés dans des référentiels par disciplines scolaires. Aussi, nous travaillons avec des adultes venant de différents lieux du globe qui ont des vies d'adultes, des parcours de vie durant lesquels ils ont développé de nombreux savoirs et compétences dans de nombreux domaines. Or il n'est pas toujours possible, ni pertinent, de référencer ces savoirs et compétences avec des équivalences de niveaux scolaires. Un autre aspect important est que ce sont des adultes qui, volontairement ou contraints, viennent en formation pour une multitude de raisons, pas toujours explicites ou conscientes, raisons qui peuvent devenir des buts à atteindre. Le temps nécessaire pour les transformer en projet de formation et pour les atteindre dépendra de nombreux facteurs.⁸

C'est ainsi que parler de niveaux en alphabétisation, ou nommer des groupes à partir uniquement d'un niveau de maîtrise de l'écrit ou de l'oral en français est généralement insatisfaisant et ne dit pas grand-chose de ce que les personnes dans les groupes savent et doivent apprendre. Pourtant, c'est souvent ainsi que l'on opère : groupe oral 1, oral 2, lire et écrire 1, 2, 3 etc. en référence au test de positionnement linguistique de Lire et Ecrire⁹. Ce test, comme tout test de langue, donne des indications intéressantes sur ce qu'une personne est capable de faire ou de comprendre concernant certains aspects choisis de la langue orale et écrite. Mais il n'informe que de cela, pas du reste, ce reste que constituent tous les savoirs de chacun-e et le ou les projets du groupe.

⁸ https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphab_tisation_populaire.pdf, Partie 2 point 4 les temps de l'alphabétisation p22

⁹ <https://lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation>

Le fait d'utiliser un niveau de compétence orale ou écrite de ce test pour nommer un groupe a pour conséquence de maintenir des personnes durant plusieurs années dans un groupe dont l'appellation ne change pas, donnant ainsi l'impression d'une stagnation dans les apprentissages. En réalité, ce qui ne change pas, ce ne sont pas ce que les personnes savent faire dans les nombreux domaines de savoirs travaillés en formation mais le nom du groupe.

La question de comment constituer des groupes, avec comme question subsidiaire comment les nommer, est liée à celles des approches pédagogiques et des conditions matérielles nécessaires pour les mettre en place. Cette fixation sur les niveaux en français oral et écrit reflète la difficulté que nous avons à dépasser de ce que j'appellerais les faux débats qui traversent l'alphabétisation, et que je retrouve régulièrement concernant les « débutants à l'oral » en français :

- Peut-on faire de l'écrit avec des groupes oral débutant ?
- Peut-on travailler des projets dans une visée de citoyenneté active et critique (des projets d'éducation populaire/permanente) ?

Après une formation et des expériences initiales en FLE, mon expérience de formatrice en alpha, acquise au fil des vingt dernières années, me fait dire que les réponses dogmatiques ne sont pas aidantes. Elles enferment dans des prêts-à-penser et éloignent des réalités auxquelles nous sommes confronté-es. Je reformulerais donc les questions ainsi :

Dans les formations en alphabétisation (particulièrement celles reconnues en éducation permanente), avec les groupes appelés débutants à l'oral, quelles sont les conditions qui rendent possibles :

- une entrée dans le monde de l'écrit ?
- une pédagogie du projet dans une visée de citoyenneté active et critique (des projets d'éducation populaire/permanente) ?

Je me garderai de donner une réponse dans l'absolu car elle est loin d'être simple. Par contre, je ferai état de quelques ressources sur lesquelles je me suis construite des pistes de réponses et je relaterai une partie du projet « Y'a plus de saisons ?! » mené avec un groupe d'apprenant-es.

Ce projet a donc été mené avec un groupe appelé débutants à l'oral. Or, comme souligné précédemment, cette appellation donne comme unique information que, parmi tous les savoirs à travailler en alphabétisation, une attention particulière sera portée sur l'apprentissage de la langue orale. Le groupe est tout à fait hétérogène en termes de durée de vie en Belgique et de capacité à s'exprimer et à comprendre le français oral. À l'écrit, certaines personnes reconnaissent différents supports et s'y repèrent, écrivent aisément des données relatives à leur identité, quand d'autres ne s'orientent pas dans l'espace d'une feuille de papier, ne savent pas tenir un stylo. L'une possède le permis de conduire quand d'autres n'osent pas se déplacer seules dans Bruxelles. Certaines sont bilingues arabe-berbère, d'autres trilingues et maîtrisent une langue latine comme l'espagnol.

Si je reste dans l'illusion d'une homogénéité linguistique, je vais chercher le manuel ou la méthode toute faite censée me dire quoi faire avec un « niveau oral débutant » et/ou je ne cesserai de me lamenter que chaque personne qui constitue le groupe ne correspond pas, ou pas tout à fait, à la représentation que je me faisais du niveau du groupe, ou à ce qu'en décrit le test de positionnement. Or force est de constater que chaque personne est unique et tout groupe est nécessairement hétérogène. Je vais alors m'emparer des questions suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai à disposition pour construire la formation ?
- Qu'est-ce qui fait groupe et fait sens pour chacune et pour toutes ?

Qu'est-ce que j'ai à disposition pour construire la formation ?

Un cadre et des contenus possibles :

- Un cadre institutionnel qui fournit les finalités de la formation ;
- Un cadre de référence pédagogique qui précise les grands domaines de compétences à travailler en alphabétisation populaire et l'ensemble des savoirs possibles à développer¹⁰.

¹⁰ Cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire dans lequel le Collectif Alpha se reconnaît https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf

Un groupe :

- Une semaine d'accueil construite en équipe, rassemblant l'ensemble des apprenants du Collectif Alpha où nous allons vivre de nombreuses animations pour lancer une dynamique de centre et de groupe ;
- Les éléments d'informations fournis par le test de positionnement linguistique passé lors de l'accueil par chaque apprenante ;
- Des démarches pour, en formation, mettre à plat les parcours, les savoirs de chacun-e et identifier les difficultés, c'est-à-dire ce que les personnes veulent comme changements en venant en formation, ce qu'on peut aussi appeler leur projet individuel.¹¹

Pour refaire le parallèle avec des démarches en FLE qui sont parfois prises comme référence ou modèle, il n'est pas ici question de « leçon 0 » comme celles qu'on retrouve dans certains manuels et qui décrivent ce qu'il y a lieu de faire lors du premier cours, de la première rencontre avec les apprenant-es. Dans notre démarche, nous ne parlons pas en termes de leçons mais de formation et d'animation. D'autre part, nous mettons en place ce que nous appelons une « semaine d'accueil », le terme « accueil » étant central, puisqu' il s'agit d'y proposer de vivre des démarches coopératives et de découverte de nos principes pédagogiques. Aussi, nous considérons qu'il n'y a pas de « moment 0 » de la formation mais que toute personne arrive avec des « déjà-là », ces nombreux savoirs acquis au cours de sa vie.

Des savoirs, des expériences et des ressources :

- La pédagogie du projet¹² ;
- Des exemples et vécus de construction de démarches en autosocio-construction des savoirs, comme celles du GFEN ou du GBEN ;

¹¹ J'ai raconté une de ces démarches dans le numéro 191 de Dialogue, publication du GFEN [https://www.ancien.gfen.asso.fr/fr/dialogue_191_langagesLes démarches de Mes Chemins d'apprentissages](https://www.ancien.gfen.asso.fr/fr/dialogue_191_langagesLes%20d%C3%A9marches%20de%20Mes%20Chemins%20d'apprentissages)

On trouve également une série de démarches en lien avec le portfolio de l'apprenant, **Mes Chemins d'apprentissages**, développé par Lire et Ecrire Communauté française <https://lire-et-ecrire.be/Pistes-pedagogiques-pour-Mes-chemins-d-apprentissages#Mes-projets-mes-questions-mes-envies-Demarches>

¹² Par exemple, TILMAN Francis, **Penser le projet : Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice**, *Chronique Sociale*, le Grain, 2004

- Des ressources pour guider nos choix méthodologiques et nos gestes pédagogiques, issus notamment des sciences de l'éducation, de la didactique des langues, de la sociolinguistique, des approches interculturelles, de l'accompagnement psychosocial, de la dynamique des groupes.

Des supports :

- Des supports en tous genres : imagiers, mallettes pédagogiques thématiques, tous documents qui pourraient être signifiants rencontrés dans la vie, trouvés en bibliothèque, déjà ou pas encore didactisés.

Il est clair que ces ressources se développent et s'enrichissent au fil du temps, des formations initiales et continues, de l'expérience, des lectures et des rencontres. Elles ne sont jamais finies et toujours en construction. C'est ce qui fait que ce métier est si passionnant et en même temps qu'il peut effrayer lorsqu'on débute, qu'il peut aussi épuiser par moment.

Qu'est-ce qui fait groupe et fait sens pour chacune et pour toutes ?

C'est d'une difficulté partagée qu'est né le projet « Y'a plus de saisons ?! ». Lors des animations de début de formation, toutes les participantes ont exprimé le besoin de gagner en autonomie dans des situations de la vie quotidienne. Nous avons alors identifié les situations les plus urgentes pour le groupe. C'est le fait de pouvoir s'en sortir avec les nombreux rendez-vous (chez le médecin, dans les administrations, etc.) qui en est ressorti.

Le projet s'est alors construit sur toute une année. Pendant mes préparations, je me suis appuyée sur « la roue de l'alphabétisation populaire » et ai mis à plat les différents aspects de la question des rendez-vous. Puis j'ai organisé le travail en étapes. Il serait trop long de raconter le projet en détails, mais je vais en partager ici certains aspects en lien avec les questions posées plus haut : l'articulation entre l'oral et l'écrit d'une part, entre l'apprentissage linguistique, les objectifs pragmatiques (savoir s'en sortir avec les nombreux rendez-vous) et les enjeux d'éducation populaire d'autre part. Le

dossier pédagogique en ligne¹³ met surtout l'accent sur ce dernier point, valable quel que soit le groupe, alors que ce qui est travaillé des langues orale et écrite dépend de chaque groupe.

Un travail autour du temps, qui articule l'oral, des supports écrits, des savoirs issus de différents domaines, et ouvre sur des questions sociales et écologiques

Pour s'organiser dans une société aux multiples rendez-vous, le travail a été organisé sur plusieurs mois. Cela signifie travailler à la fois la communication orale pour pouvoir prendre rendez-vous mais aussi savoir se repérer et à utiliser des outils écrits d'organisation du temps. Aussi, contrairement à une fiche pédagogique, nous ne travaillons pas cet objectif en une séquence divisée en plusieurs séances puis, considérant le sujet clos, nous passons à autre chose. Au contraire, ce travail se construit tout au long de l'année, en instaurant, sur chaque plage de formation de 3 heures, des temps spécifiques qui y sont consacrés.

La compréhension orale de différentes situations de rendez-vous a été développée pour identifier les invariants à tout rendez-vous. Puis, suite à différentes étapes d'acquisition d'éléments linguistiques, nous avons travaillé des prises de rendez-vous, d'abord des situations stéréotypées pour acquérir des éléments de la langue orale, desquelles nous nous sommes éloigné-es pour aller vers des exemples de situations problématiques vécues par les participantes (comme un interlocuteur qui ne fait pas d'effort pour comprendre ce qu'on dit).

Après ce travail oral, nous sommes allées vers des supports écrits car les problèmes rencontrés au-delà de la prise de rendez-vous étaient bien : comment se souvenir de tous ses rendez-vous pour ne plus se voir pénalisée financièrement par des médecins pour en avoir oublié ? Une fonction de l'écrit est apparue : aide-mémoire. Quels sont les outils nécessaires pour mettre en mémoire des rendez-vous ? C'est ici que sont entrés en jeu le monde de l'écrit et ses supports.

¹³ Vous pouvez télécharger dossier et ses annexes depuis le catalogue en ligne du centre de documentation du Collectif Alpha ou venir l'emprunter dans son format papier.

Il s'agissait d'apprendre à identifier les écrits pertinents dans une situation donnée et à s'y repérer, d'apprendre les conventions liées à ces types d'écrit et de travailler le repérage d'indices graphiques. Nous n'étions pas dans l'apprentissage de la lecture de texte, mais dans l'utilisation d'indices graphiques de documents, dans ce cas : le calendrier pour se situer dans le temps et les sms de confirmation de rendez-vous médicaux dans lesquels il est question d'apprendre à distinguer les informations chiffrées (date, heure, numéro de téléphone) et quelques mots-clés.

En parallèle de ce travail qui s'est poursuivi pour continuer à développer la mémorisation, la production orale et le repérage à l'écrit, j'ai proposé un travail réflexif sur les représentations du temps : pourquoi 12 mois ? Pourquoi 4 saisons ? Est-ce partout ainsi ? Nous avons comparé les manières de découper le temps à partir des calendriers grégorien et musulman, nous sommes passées par les sciences pour chercher l'origine des différences. Nous avons observé les rotations de la Terre et les phases de la Lune. Puis nous avons observé d'autres calendriers : chinois, maya, hébraïque. Nous avons envisagé le calendrier comme outil culturel. Concernant ces savoirs, contrairement au travail sur les prises de rendez-vous, l'objectif principal n'était pas les apprentissages langagiers. Dans un groupe plus outillé linguistiquement, cela aurait aussi pu l'être mais, dans ce groupe, j'aurais mis les personnes en difficulté ou cela aurait été fastidieux pour elles, car trop éloigné de leur zone proximale de développement. Par contre, considérant que ce sont des savoirs importants pour sortir d'une vision mécanique du calendrier, surtout avec des personnes qui en pratiquent deux (calendriers musulman et grégorien), il ne s'agissait pas d'acquérir des mots précis mais de créer un dispositif pédagogique, même avec celles qui connaissent peu de mots français, qui permettait de développer des savoirs scientifiques. Pour paraphraser Catherine Stercq¹⁴, reprenant les propos d'un apprenant lors d'une rencontre internationale, « *un débutant en français n'est pas un penseur débutant.* »

¹⁴ Catherine Stercq est une figure centrale et incontournable de l'alphabétisation populaire en FWB. On trouve quelques éléments de sa biographie ici <https://histoirealphabxl.be/-ligne-du-temps-> Ses publications sont généralement toutes téléchargeables.

C'est au cours de ce travail sur les calendriers que nous en sommes arrivées à nous intéresser aux cycles des saisons, autre indice du temps qui passe. Nous avons raconté ce qu'on y fait, mange, etc., d'abord en Belgique puis dans les pays d'origine des participant-es. Ce travail a été mené à l'oral avec des étapes d'acquisition des éléments de langue nécessaires à la description d'activités ou d'actions quotidiennes.

Suite à la lecture d'un album illustré sur la vie de Monet (qui a permis un travail de lecture d'images et de compréhension orale d'un texte lu à voix haute par la formatrice), le groupe a créé collectivement un calendrier perpétuel illustré. Pour chaque mois, les participantes ont recherché dans des livres d'art ce qui représentait le mieux, pour elles, cette période de l'année. Avec les livres d'art, il s'agissait aussi d'entrer dans la lecture d'autres moyens d'expression : la peinture et la photo.

C'est en construisant ce calendrier, en faisant le constat notamment de la sécheresse au Maroc qu'est apparue la question du changement climatique. J'ai proposé de l'envisager dans une dimension sociale par l'analyse des inégalités face aux changements, notamment la question des réfugié-es climatiques. Ce travail s'est déroulé en plusieurs étapes qui s'appuyaient sur de nombreux supports visuels, essentiellement des images. Il a nécessité d'apprendre à se repérer sur deux types de cartes : celle du monde et celle de Bruxelles. Selon les contenus, il était parfois possible d'être à la fois dans l'apprentissage de la langue et de la pensée, parfois uniquement dans l'objectif de penser ensemble. Mon rôle était de les outiller pour poser des constats, observer, comparer, s'exprimer en mobilisant des expressions courantes.

Le clou du travail a été la rencontre avec Fatima Ouassak, politologue, cofondatrice du Front de mères, premier syndicat de parents d'élèves des quartiers populaires en France, et de Verdragon, première Maison de l'écologie populaire, à Bagnolet. F. Ouassak préside le réseau Classe/Genre/Race, qui lutte contre les discriminations subies par les femmes descendantes de l'immigration postcoloniale. Elle donnait une conférence organisée par le Collectif «Ce qui Nous arrive» à l'occasion de la parution de son livre «Pour une écologie pirate». Fruit du hasard, le groupe

d'apprenantes était composé de femmes toutes arabophones. À ma demande, un interprète bénévole en langue arabe a pu intervenir. Les apprenantes ont donc pu écouter et rencontrer cette militante qui croise écologie et questions d'émancipation des quartiers populaires, particulièrement celle des femmes. L'objectif principal de cette rencontre n'était donc pas la langue, mais bien l'accès à des informations et savoirs relatifs à l'écologie et aux sciences sociales. Lors de cette conférence, les apprenantes ont aussi fait des rencontres, échangé avec d'autres participant·es, notamment d'un collectif de défense des Sans Papiers.

Lors du retour sur ce moment, le groupe a dit que ce qui l'avait surtout marqué était les politiques répressives menées dans les espaces publics des quartiers populaires. Une piste pour un autre projet, à mener au Collectif Alpha ou ailleurs...

Agir

*pour que la terre reste propre,
pour la nature, la forêt.*

On reste à la maison. On ne va pas dehors.

La police est parfois méchante avec les enfants dans la rue.

Il y a du racisme envers nos enfants.

Les femmes gardent les enfants à la maison ou près de la maison.

Dehors, il y a beaucoup de problèmes.

Il faut beaucoup de force.

Attention à l'extrême droite.

Des groupes, comme des groupes de mamans existent.

Ne restez pas seules!

Texte collectif dicté à la formatrice après la rencontre

Quelques invariants pour conclure

Chaque situation pratique travaillée ne mène pas nécessairement à un projet sur une année et d'une telle ampleur. Ce n'est pas toujours nécessaire et nous n'en avons pas le temps. Cependant, lorsque nous travaillons en alphabétisation populaire, nous acquérons une éthique, une disposition d'esprit et une posture spécifiques.

Ce sont elles qui nous permettent de nous distancier d'une représentation simpliste et utilitariste du monde, ayant pour guide principal l'adaptation incessante des compétences des citoyens aux besoins de l'économie de marché. Ce sont elles qui, contrairement à un point de vue hégémonique empreint de pragmatisme et poussant aux seules approches fonctionnelles, vont faire envisager le travail autrement dans les groupes dits « oral débutant », comme dans les autres groupes.

Premièrement, quel que soient les contenus travaillés en formation, de la plus simple approche lexicale à des projets citoyens, nous apprenons à développer une vision systémique. Celle-ci nous aide à questionner chaque point abordé et à le relier à une variété d'enjeux sociétaux et donc de domaines de savoir, comme dans l'exemple de la démarche racontée dans cet article. C'est donc, en tant que formateur·ice, apprendre à faire le lien entre une thématique quotidienne, des savoirs langagiers, des savoirs sur le monde et des problématiques de société. Même si, avec le groupe dont on a la charge, l'on ne travaille parfois que certains aspects (la langue orale et une situation pratique, par exemple), le fait d'avoir en tête l'ensemble des aspects et de les relier entre eux, a nécessairement un effet sur la posture du formateur, de la formatrice et son approche pédagogique.

Deuxièmement, nous apprenons à développer une vigilance vis-à-vis de nos propres biais, particulièrement en ce qui concerne les rapports de pouvoir entre le groupe et nous. Nous sommes poussés à déconstruire nos vécus scolaires et sociétaux, par un travail indispensable de décentration et de remise en question de toutes situations injustes, racistes, classistes, dans et hors de la formation. Sans cette posture, nous ne pouvons être à l'écoute des savoirs et des intérêts du groupe et considérer les participant·es, peu importe leur parcours scolaire et leurs pratiques de la langue française, comme nos égaux. Cette posture est fondamentale pour centrer notre action sur ce qui relève de notre responsabilité de formateur·ice : créer, questionner, repenser, modifier, améliorer des dispositifs de formation dans lesquelles tous·tes prennent leur place et développent des savoirs émancipateurs.



ACTEURS DE LEUR PROPRE CADRE DE VIE.

“IMAGINER LEUR QUARTIER

IDÉAL, C'ÉTAIT DÉJÀ UN PREMIER PAS VERS

L'IDÉE QU'ILS POUVAIENT ÊTRE

À Lire et Écrire Schaerbeek, Fadella Nouri a choisi de partir du réel. Avec son groupe d'apprenants, elle a mené le projet « *De mon quartier à notre quartier idéal* », une exploration collective autour de la notion de quartier. À travers des discussions et un travail en commun, ils ont construit une maquette de leur quartier rêvé, exprimant ce qu'ils aiment, ce qu'ils aimeraient changer, et comment chacun peut contribuer à son amélioration.

De mon quartier à notre quartier : apprendre le français en donnant du sens

Interview par Lisa Ianni, Lire et Écrire Communauté française
Rencontre avec Fadella Nouri, formatrice chez Lire et Écrire
Schaerbeek

Ce projet est donc parti d'une réflexion menée avec les apprenants eux-mêmes. Comment en es-tu venue à le lancer et pourquoi ça avait du sens pour eux ?

Fadella Nouri : En alphabétisation, il faut toujours partir de situations qui parlent aux apprenants. S'ils ne voient pas à quoi sert ce qu'ils apprennent, la motivation est plus difficile à maintenir. Beaucoup arrivent avec des attentes très scolaires, comme l'envie de maîtriser l'alphabet au plus vite. Mais je préfère les accompagner à leur rythme, en fixant des objectifs accessibles qui captent leur attention et leur permettent d'avancer pas à pas, en construisant des bases solides avant d'aller plus loin.

C'est en partant de cette idée que j'ai commencé à leur poser des questions sur leur environnement. Je leur ai demandé : « *Dans quel quartier vous habitez ?* » et là, je me suis rendu compte que ce mot, *quartier*, n'avait pas la même signification pour tout le monde. Certains me répondaient juste le nom de leur rue, d'autres parlaient de leur commune entière, mais sans réellement se représenter ce qu'est un quartier.

On a donc pris le temps d'en discuter ensemble : *Qu'est-ce qu'un quartier ? Comment on le définit ? Où il commence, où il finit ?* Petit à petit, ils ont commencé à verbaliser leurs impressions : « *Mon quartier est sale* », « *C'est triste, il n'y a rien à faire* », « *Personne ne se parle.* » C'était une vraie prise de conscience pour eux.

C'est là qu'est venue l'idée du projet : Et si on imaginait ensemble un quartier idéal ? Pour rendre ça encore plus concret, on a décidé de créer une maquette. Chacun a pu y apporter sa vision : certains voulaient plus de parcs, d'autres des marchés ou des lieux de rencontre. Ce n'était pas juste un exercice d'imagination, c'était une manière de réfléchir ensemble à ce qui rend un quartier agréable à vivre et au rôle qu'ils pouvaient y jouer.

Ce projet leur a permis non seulement de travailler l'expression orale et le vocabulaire, mais aussi de prendre conscience qu'ils avaient une place et un impact dans leur environnement. Imaginer leur quartier idéal, c'était déjà un premier pas vers l'idée qu'ils pouvaient être acteurs de leur propre cadre de vie. Et cette prise de conscience, pour moi, elle est aussi importante que l'apprentissage de la langue.

Le titre du projet est fort et évocateur. Comment as-tu choisi ce nom et qu'est-ce qu'il représente pour toi et les apprenants ?

F. N. : Ce titre illustre bien le cheminement des apprenants. Au départ, chacun parlait de son quartier à travers son prisme personnel, sans nécessairement prendre en compte sa dimension collective. Cette première étape est essentielle, car beaucoup d'entre eux n'avaient jamais réfléchi à leur quartier en tant qu'espace à part entière, avec ses spécificités et son impact sur leur quotidien.

Au début, chacun décrivait son quartier de manière très personnelle : « *Mon quartier, c'est là où je vais au marché* » ou « *Chez moi, il n'y a pas de parc, c'est triste.* » Puis, en confrontant ces perceptions individuelles, nous avons commencé à construire quelque chose de plus collectif. Les échanges ont permis de mettre en lumière des points communs, mais aussi des différences qui enrichissaient la réflexion.

C'est là que le passage du « moi » au « nous » a pris tout son sens, en transformant leurs perceptions individuelles en une vision partagée. Ensemble, ils ont imaginé un quartier idéal : un espace où tout le monde se sentirait bien, où il y aurait plus d'espaces verts, des lieux de rencontre, et des voisins qui se parlent. Ce titre traduit bien cette réflexion : imaginer un quartier idéal, ce n'était pas seulement rêver d'un meilleur environnement, mais aussi comprendre comment chacun pouvait y contribuer. Il y avait un réel souci autour du vivre ensemble dans ce quartier idéal. Par exemple, ils ont beaucoup tenu à ce qu'il y ait une église et une mosquée, pour que toutes les communautés religieuses du groupe soient représentées.

Ce titre incarne donc tout cela : l'évolution des apprenants, leur capacité à passer d'une vision individuelle à une démarche collective, et surtout leur envie de transformer leur quotidien en s'appuyant sur leurs idées, leurs besoins et leurs envies.

Tu as accompagné un groupe d'apprenants aux parcours très variés dans ce projet. Peux-tu nous parler d'eux ? Qui étaient-ils et comment ont-ils vécu cette expérience ?

F. N. : C'était un groupe composé d'apprenants qui avaient des expériences de vie très différentes. Certains avaient déjà été scolarisés une année ou deux dans leur pays d'origine avant d'interrompre leur apprentissage, tandis que d'autres n'avaient jamais eu l'occasion d'apprendre à lire ou écrire, dans aucune langue. Cette diversité faisait toute la richesse du groupe, mais représentait aussi un défi : il fallait sans cesse adapter les activités pour que chacun puisse avancer à son rythme.

Ce qui me frappait, c'était leur persévérance. Malgré des journées bien remplies — responsabilités familiales, démarches administratives –, ils trouvaient encore l'énergie d'apprendre.

Pour eux, assister aux cours de français n'était pas seulement une question d'apprentissage scolaire, mais un moyen de mieux comprendre leur environnement et de se sentir plus à l'aise dans la société. Cela illustre bien ce que représente cette démarche pour beaucoup d'entre eux : un espace où ils peuvent enfin se recentrer sur eux-mêmes, ressentir une progression et, surtout, reprendre confiance.

Le groupe fonctionnait aussi avec une belle entraide. Certains progressaient plus vite que d'autres, mais au lieu que cela crée un écart, ça renforçait leur solidarité. Dès qu'un apprenant comprenait une notion, il se tournait vers son voisin pour l'expliquer à sa manière. Parfois, ils utilisaient des gestes, reformulaient dans une autre langue, ou encore illustraient une situation pour mieux se faire comprendre. Cette dynamique était précieuse, car elle leur montrait qu'ils pouvaient aussi apprendre les uns des autres, et pas uniquement du formateur.

Et puis, au-delà de la langue, ce projet leur a permis de réaliser qu'ils n'étaient pas seuls. Beaucoup pensaient au début que leurs difficultés étaient individuelles, qu'ils étaient les seuls à se sentir perdus. Mais en discutant, ils ont compris qu'ils partageaient les mêmes défis, les mêmes blocages, les mêmes envies de progresser. Cette prise de conscience, ça a été une vraie force pour le groupe.

Au-delà du langage, ce projet a permis aux apprenants d'acquérir d'autres compétences essentielles. Tu peux nous en dire plus sur ce qu'ils ont appris et comment cela les aide au quotidien ?

F. N. : Oui, bien sûr ! Ils ont pu s'appropriier le français dans des situations réelles, et pas seulement en mémorisant du vocabulaire. On a beaucoup travaillé sur la capacité à poser des questions, à comprendre une réponse et à oser parler, même avec des erreurs. Ce sont des choses qui peuvent sembler basiques, mais pour quelqu'un qui débute en français, c'est une véritable étape.

On a donc fait beaucoup de jeux de rôle et de mises en situation, pour qu'ils s'entraînent dans des contextes concrets. Par exemple, on a simulé des conversations pour demander une information, s'orienter dans un quartier, expliquer une adresse à quelqu'un. L'idée, c'était qu'ils puissent transférer ces apprentissages à leur quotidien.

Parce que ce n'est pas seulement savoir dire « *Bonjour* » ou « *Où est la maison communale ?* », c'est aussi oser aller vers l'autre, ne plus avoir peur de prendre la parole.

Ce projet a aussi renforcé des compétences sociales essentielles, notamment la collaboration et la gestion des interactions en groupe. Construire ensemble une maquette, imaginer un quartier idéal, ce n'est pas juste un exercice de créativité, c'est apprendre à écouter les autres, défendre ses idées sans s'imposer, et trouver des compromis. Par exemple, certains voulaient ajouter un grand parc, tandis que d'autres pensaient que des magasins de proximité étaient plus importants. Ils ont dû argumenter, expliquer leurs priorités et s'adapter aux besoins des autres.

Mais au-delà de ça, j'ai aussi vu des apprenants prendre confiance en eux d'une manière plus large. Par exemple, une dame qui, au début, n'osait pas du tout parler en français, m'a raconté qu'après avoir travaillé sur les échanges du quotidien en classe, elle avait enfin osé demander des tomates à un marchand du marché sans hésitation. Ça peut sembler anodin, mais pour elle, c'était un vrai cap. Ce genre de petit déclic, c'est ce qui change leur rapport à la langue et leur donne l'envie d'aller plus loin.

Accompagner des apprenants en alphabétisation, c'est aussi faire face à des défis, que ce soit pour eux ou pour toi en tant que formatrice. Quels ont été les principaux obstacles qu'ils ont rencontrés, et comment les as-tu aidés à les surmonter ?

F. N. : L'un des plus grands défis pour eux, c'est la peur de se tromper. Beaucoup arrivent en formation avec une estime d'eux très basse, convaincus qu'ils ne savent rien faire, simplement parce qu'ils ne parlent pas encore français. Or, c'est faux. Par exemple, ils savent se repérer dans la ville, utiliser des gestes ou des mots simples pour se faire comprendre, ou encore gérer des situations complexes du quotidien sans forcément passer par le langage, grâce à des stratégies qu'ils mettent en place pour pouvoir se débrouiller dans leur quotidien. Leur faire prendre conscience de ces savoir-faire invisibles les aide à retrouver confiance en eux et à oser s'exprimer davantage.

Un autre défi, c'est la diversité des rythmes d'apprentissage. Dans un même groupe, certains progressent très vite, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps pour assimiler les bases. Ce n'est pas toujours facile à gérer, mais j'essaie de proposer des activités adaptées pour que tout le monde trouve sa place. Souvent, ceux qui avancent plus vite aident les autres, ce qui renforce un bel esprit de solidarité.

Et puis bien sûr, il y a la difficulté d'apprendre une langue quand on n'a jamais été scolarisé ou très peu. Lire, écrire, parler... tout demande du temps et de la patience. Beaucoup aimeraient progresser rapidement, et il faut leur rappeler que chaque petit pas compte.

En tant que formatrice, je dois être attentive à ne laisser personne décrocher. Parfois, un apprenant va dire qu'il a compris, mais son regard montre le contraire. Dans ces moments-là, je prends le temps de répéter autrement, reformuler, ou donner un exemple plus concret. Parce que si quelqu'un se sent perdu et qu'il n'ose pas le dire, il risque de se décourager.

C'est un travail exigeant, qui demande beaucoup de patience et de créativité. Mais c'est aussi extrêmement gratifiant. Quand je vois un apprenant oser essayer une phrase qu'il n'aurait jamais osé dire avant, ou simplement se sentir fier de lui, je me dis que tous ces efforts en valent la peine.

Face à ces défis, ton rôle va bien au-delà d'un simple enseignement. Comment décrirais-tu ta posture en tant que formatrice ?

F. N. : Être formatrice, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances, c'est accompagner, écouter et créer un cadre sécurisant où les apprenants osent progresser. Avant même de parler d'apprentissage, il faut d'abord instaurer un climat de confiance. Si un apprenant a peur de se tromper, il bloque et n'ose plus progresser.

Je veille donc à rendre chaque séance la plus accessible et bienveillante possible. Cela passe par des gestes répétés qui deviennent des repères visuels, une reformulation constante, et surtout, des exemples concrets tirés de leur quotidien. Par exemple, lors d'un exercice sur les lieux du quartier, une apprenante ne

comprenait pas le mot « boulangerie ». Plutôt que de simplement traduire, je lui ai demandé où elle achetait son pain, comment elle appelait cet endroit dans sa langue. Ce lien avec son expérience lui a permis d'intégrer naturellement ce mot.

Je suis aussi attentive aux signaux non verbaux. Parfois, un apprenant ne dira pas qu'il est perdu, mais son regard ou son silence en disent long. À ce moment-là, je ralentis, je reformule, ou je lui donne un exemple supplémentaire pour qu'il puisse raccrocher sans se sentir mis en difficulté.

Ce que j'aime dans mon métier, c'est la diversité des approches possibles. Il n'y a pas une seule bonne méthode : pour un même concept, je peux utiliser des jeux, des objets, du dessin ou des mises en situation. Mon but, c'est que l'apprentissage soit vivant, engageant et qu'ils repartent avec le sentiment d'avoir appris quelque chose d'utile.

Et surtout, je célèbre chaque petite victoire. Retenir une nouvelle phrase, oser parler devant le groupe, réussir à expliquer où on habite... Tout cela compte. L'important, ce n'est pas d'aller vite, c'est de ne pas s'arrêter.

Tu as évoqué l'importance d'adapter l'apprentissage aux besoins de ton groupe. Quels types d'outils pédagogiques utilises-tu pour rendre les séances plus accessibles et engageantes ?

F. N. : Avec le temps, j'ai réalisé qu'il était rare de trouver des supports qui correspondent exactement aux besoins de mes apprenants. Chaque groupe est différent, et les outils doivent s'adapter à leurs réalités, à leurs expériences et à leur manière d'apprendre. C'est pourquoi je crée moi-même une grande partie de mes supports, en m'inspirant de ce qui les entoure et en transformant des exercices classiques pour les rendre plus concrets et interactifs.

J'utilise beaucoup de supports visuels et manipulables, comme des cartes plastifiées, des images à associer à des mots, ou encore des jeux de rôle où ils doivent interagir comme dans la vraie vie. Par exemple, au lieu de simplement apprendre le vocabulaire des directions sur papier, on fait un exercice où un apprenant guide un autre à travers la salle en utilisant uniquement des indications

orales. C'est ludique, et surtout, ils se souviennent bien mieux du vocabulaire parce qu'ils l'ont vécu.

Je détourne aussi des exercices issus de manuels de français, mais en les simplifiant ou en les rendant plus dynamiques. Un exercice de grammaire peut devenir par exemple un jeu de cartes. De cette façon, ils ne sont jamais passifs : ils expérimentent, testent, et s'amuse tout en apprenant.

Un autre point essentiel dans mes séances, c'est l'ancrage dans leur langue maternelle. Je ne fais pas de traduction systématique, mais j'encourage les apprenants à faire des liens entre les mots qu'ils connaissent et ceux qu'ils découvrent en français. Cela les rassure et leur permet de voir leur langue comme une ressource plutôt que comme une barrière.

Enfin, la gestuelle joue un rôle central. J'ai des gestes précis pour accompagner certains mots, et je les répète toujours de la même manière. Peu à peu, ces gestes deviennent des repères visuels et aident les apprenants à mémoriser sans effort. Par exemple, quand je dis « *tourner à gauche*, » je mime systématiquement l'action. Cela devient une sorte de langage corporel intégré à l'apprentissage.

Mon objectif avec ces outils, ce n'est pas juste de transmettre du contenu, mais de créer un environnement où apprendre devient un plaisir. Je souhaite que mes apprenants se sentent capables, qu'ils osent essayer sans crainte, et surtout qu'ils voient que la langue française peut être un espace d'exploration et d'expérimentation, et pas seulement un défi à surmonter.

Si tu devais retenir une chose essentielle de cette expérience, ce serait quoi ?

La capacité des apprenants à s'approprier un projet quand ils y trouvent du sens. Au départ, parler de leur quartier semblait abstrait, mais en les amenant à verbaliser leur réalité, à partager leurs expériences et à construire ensemble, ils ont pris conscience qu'ils avaient un rôle à jouer dans leur environnement. Ce projet leur a donné une voix et une place. Ils ont compris qu'ils pouvaient agir sur leur environnement, et ça, c'est une victoire qui dépasse largement l'apprentissage du français.



“POUR EUX, CETTE SORTIE AU MUSÉE
REPRÉSENTAIT BIEN PLUS QU’UNE SIMPLE
VISITE (...) J’AI SENTI QUE CETTE ACTIVITÉ,



AUTOUR DE LA RECHERCHE DE TABLEAUX
CÉLÈBRES AU LOUVRE, LEUR AVAIT PERMIS
D’ACCÉDER À UN PARIS QUI LEUR SEMBLAIT
JUSQUE-LÀ INACCESSIBLE.”

Et si l'art devenait un levier pour apprendre à lire, écrire et parler en français ? À travers une activité de découverte d'œuvres au musée du Louvre, une enseignante raconte comment ses apprenants — demandeurs d'asile souvent peu ou pas scolarisés — ont pu développer leurs compétences linguistiques tout en vivant une expérience valorisante, sensible et profondément humaine.

Art et alphabétisation : Une approche pédagogique pour apprendre à présenter une œuvre.

Sylvie Labouh, France, Terre d'Asile

Ayant de l'appétence pour les arts visuels, je propose des activités artistiques dès que je sens que mes apprenants sont réceptifs et en demande. À la base, j'ai une formation de médiatrice culturelle. La transmission de messages à travers l'art m'a toujours attirée. J'ai ensuite effectué une reconversion professionnelle pour devenir enseignante en FLE et en alphabétisation auprès de publics adultes.

Mon premier poste d'enseignante FLE était à Bordeaux. C'est ensuite, au Sénégal, à l'Institut français de Dakar, que j'ai utilisé pour la première fois l'art comme support pédagogique, pour un public adulte francophone. Dès que j'en avais l'occasion, j'utilisais différents types d'art en cours. L'Institut possédant une galerie d'exposition (la Galerie *Le Manège*), je didactisais les expositions d'artistes pour les rendre accessibles aux apprenants tout en construisant une séquence de cours autour de celles-ci.

Il m'est même arrivé de bâtir une séquence sur plusieurs semaines à partir des œuvres d'un apprenant artiste : différentes notions de grammaire et de vocabulaire étaient travaillées à travers ses productions. Une autre fois, l'activité a pris une dimension collective : tous les apprenants ont contribué à réaliser l'exposition de ce même artiste. La finalité de cette séquence était d'organiser le montage de l'exposition et d'inviter d'autres classes au vernissage.

Aujourd'hui, je travaille avec des adultes allophones, souvent non scolarisés dans leur pays d'origine. Cette approche mêlant sensibilisation à l'art et apprentissage linguistique se poursuit avec eux. En présentant une œuvre d'art, les apprenants développent leurs compétences orales et écrites tout en s'ouvrant à un nouveau champ culturel. L'expérience se révèle particulièrement enrichissante, notamment pour celles et ceux qui n'ont jamais visité de musée. Elle leur permet de découvrir qu'une œuvre possède sa propre identité et une histoire, tout comme eux.

Toutes ces initiatives sont à mon initiative, en fonction de mes intuitions et des besoins du groupe. J'ai eu la chance de toujours avoir des apprenants réceptifs et heureux de cette manière d'aborder l'apprentissage du français.

Diversité des apprenants avec un même but

L'objectif est d'établir un parallèle entre l'identité d'une œuvre (nom, origine, date) et leur propre identité (nom, nationalité, âge, profession). Cette activité les sensibilise également à la richesse culturelle et à l'importance des musées en France. Ils découvrent aussi des œuvres qu'ils connaissent visuellement — comme *La Joconde* ou *Le déjeuner sur l'herbe* — sans en connaître l'histoire ou le sens.

J'ai mis en place cette activité avec des demandeurs d'asile, principalement des hommes, originaires notamment de Turquie, du Soudan et d'Afghanistan.

Afin de donner une dimension pédagogique à la visite du musée et de favoriser une attitude active une fois là-bas, j'ai conçu l'activité en ce sens, avec des questions menant les apprenants à se référer à des œuvres très connues. Le fait de sélectionner des tableaux célèbres à l'échelle internationale permettait à chacun de

participer, même sans notion en histoire de l'art. Les tableaux sur lesquels ils travaillaient leur étaient familier. C'est pour cette raison que j'avais notamment choisi :

- *La Joconde* de Leonard de Vinci
- *La Liberté guidant le peuple* de Delacroix
- *Le radeau de la Méduse* de Géricault
- *La dentellière* de Vermeer

Plusieurs cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont été dispensés sur trois mois. En parallèle, les apprenants ont visionné une vidéo présentant un musée dans lequel apparaissaient plusieurs œuvres, dans l'idée d'expliquer le lieu et sa fonction... Cependant, avant cela, je leur avais d'abord demandé ce qu'ils voyaient et, selon eux, à quoi servait cet endroit : quel était son but ? quel était son nom ? Je commence toujours par poser des questions avant de nommer un objet, un lieu. C'est pour ne pas partir du postulat qu'ils n'ont aucune connaissance sur la thématique abordée, et que je serais la seule à pouvoir leur donner l'information. Cette démarche vise à éviter toute attitude paternaliste et à ne pas faire naître un sentiment d'infériorité chez les apprenants. Il arrive d'ailleurs qu'ils aient ou trouvent eux-mêmes les réponses à mes questions.

Progressivement je les amène à comprendre les informations nécessaires pour identifier et renseigner une œuvre :

- Le titre de l'œuvre
- La date de création
- La dimension
- Le nom de l'artiste
- Le matériau avec laquelle elle a été conçu

Durant trois séquences de cours, les apprenants ont travaillé sur des exercices à trous consistant à renseigner les informations relatives à une œuvre. Pour cela, ils ont réalisé des exercices d'identification visuelle portant sur la date, la dimension d'une œuvre, et également la hiérarchie des informations à propos d'une œuvre. Le parallèle a été fait avec l'identité d'un individu où les informations principales sont le prénom et le nom. Ces exercices étaient un avant-goût de ce qu'ils allaient devoir faire durant la visite au Louvre. C'était un entraînement afin qu'ils ne se sentent pas

en situation d'échec et, à éliminer les éventuels éléments parasites pour qu'ils comprennent bien la consigne.

Visite et sentiment des apprenants au musée

Comme évoqué précédemment, les apprenants étaient ravis de visiter le musée du Louvre. D'ailleurs, avant même d'entrer ils prenaient déjà des selfies et des photos de groupe. Selon moi, cet engouement a rendu assez facile l'acquisition des notions apprises en cours. Cette joie a, facilité l'acquisition des notions abordées, d'autant plus qu'il s'agissait de demandeurs d'asile, désireux d'accéder à des connaissances susceptibles de favoriser leur intégration à travers la culture française.

Le fait de pouvoir nommer des œuvres célèbres témoignait à la fois de leur motivation et des efforts fournis. Cela pouvait également jouer en leur faveur lors de leur entretien à l'OFPPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides).

J'avais confectionné un livret avec des photos de tableaux de plusieurs artistes, remis une fois sur place. Il se composait des huit œuvres mentionnées ultérieurement. Pour chacune d'elles, les apprenants devaient renseigner soit la dimension, soit le titre, soit le nom de l'artiste. Parfois, ils devaient compléter l'ensemble des informations demandées.

Le musée du Louvre étant immense, et afin de ne pas rendre la recherche des œuvres trop difficile, j'ai veillé à sélectionner des tableaux situés dans une même zone pour limiter les déplacements. Cela permettait d'éviter toute surcharge ou découragement des apprenants. Ils avaient un plan du musée avec eux et travaillaient en binôme. Je m'assurais que chaque groupe parvenait à trouver chacune des œuvres à son rythme.

Le plus difficile, a posteriori, n'était pas tant pour les apprenants de récolter les informations demandées, mais plutôt de réussir à se faufiler jusqu'aux œuvres, comme La Joconde, à cause de la foule. Le fait de ne pas pouvoir approcher certaines œuvres ou de se retrouver dans un espace très fréquenté aurait pu poser problème : certains apprenants auraient pu se sentir submergés par le monde, décrocher et préférer s'asseoir en attendant la fin de la visite.

Dans un esprit de valorisation de soi et de leurs origines, j'ai

veillé, lorsque cela était possible, à sélectionner des œuvres en lien avec les pays d'origine des apprenants. Dans ce cas, il s'agissait du tableau de Jean-Auguste Ingres *Le Bain turc*. L'apprenant turc était tellement fier de voir une œuvre d'art faisant écho à sa culture qu'il s'est pris en photo à côté.

Apprendre autrement, ressentir pleinement

Le témoignage des apprenants à la suite de cette activité a été très positif. Pour eux, cette sortie au musée représentait bien plus qu'une simple visite : ils n'en ont dit que du bien. Il y avait de la fierté d'avoir réussi l'exercice, de comprendre enfin à quoi sert un musée et d'en maîtriser les codes de visite. J'avais pourtant perçu de la fatigue chez certains, notamment à cause de la difficulté à repérer les œuvres dans la foule, mais malgré cela, l'expression qui se lisait sur leurs visages était celle de la joie.

Ils ont également apprécié le fait d'avoir appris de nouvelles notions de la langue française dans ce contexte inhabituel. Pour beaucoup, c'était comme franchir un obstacle supplémentaire, en plus de celui de la langue. J'ai senti que cette activité, autour de la recherche de tableaux célèbres au Louvre, leur avait permis d'accéder à un Paris qui leur semblait jusque-là inaccessible. L'expression de bonheur sur leurs visages et les photos prises ensemble témoignent du plaisir qu'ils ont eu à participer à cette expérience.



“EN CRÉANT, LES APPRENANT·ES NE SE SENTENT

PORTEUSES D'UN REGARD SINGULIER SUR LE MONDE.”



PLUS SEULEMENT EN TRAIN D'APPRENDRE LE FRANÇAIS.

ILS DEVIENNENT ARTISTES, PORTEURS ET

D'octobre 2023 à juin 2024, une fois par mois, une dizaine d'adultes apprenant-es en alphabétisation pour non-francophones ont découvert l'Art brut par le biais de visites au musée ainsi que d'ateliers créatifs et artistiques au sein de leur centre de formation.

Alphabétisation et Art brut, une rencontre féconde

Axane Devrim, Centre d'Action Sociale Globale
Entr'Aide des Marolles, et Alix Hubermont,
Art et marges musée

Lorsque Axane (formatrice en alphabétisation à l'Entr'Aide des Marolles) et Alix (responsable des publics et de la pédagogie au Art et marges musée) font connaissance lors d'une première prise de contact entre voisines et décident de travailler ensemble, elles ne savent pas exactement comment faire mais bien ce qu'elles espèrent. Ce qui les motivent, toutes les deux, c'est la volonté solide de franchir des frontières, faire vaciller quelques cimaises et ouvrir les portes des classe d'apprentissage. C'est comme ça que d'octobre 2023 à juin 2024, une fois par mois, une dizaine d'adultes apprenant-es en alphabétisation pour non-francophones vont côtoyer l'Art brut au musée tout proche et s'investir dans des ateliers créatifs et artistiques au sein de leur centre de formation.

L'exposition en cours à ce moment-là, au Art et marges musée, « *N'appellez pas ça Art brut* », tombait à point nommé. En effet, elle remettait en question les frontières et la définition même de l'Art brut à partir d'une sélection renouvelée d'œuvres de la collection du musée.

Oui, le médium des arts plastiques et plus particulièrement l'Art brut a suscité un vrai intérêt de la part du groupe entier (apprenant·es et intervenant·es) en raison de son absence de filtre et de ses abords non discriminants. Il a aussi permis de détourner l'enjeu de l'apprentissage d'une langue — le français — et de ses codes. Le désir de confier la création d'un objet de préhension symboliquement fort — une création plastique improbable — entre les mains des apprenant·es a garanti l'usage de mots de langue française comme soutien à la création collective. L'engagement dans un projet commun a éveillé des perceptions, mobilisé des savoirs et provoqué des points de vue insoupçonnés ou en attente de manifestation.

Nous nous sommes réunis au total 11 fois, la moitié du temps au musée, l'autre moitié au centre de formation ou dans ses alentours. Des moments de monstration, par les apprenant·es, du travail en cours ont également eu lieu. Le projet a gagné petit à petit en consistance.

Chacun·e d'entre nous se sera autorisé·e, par le déroulement de ce projet, à sortir de son cadre de fonctionnement, à bouleverser ses habitudes, à provoquer un nouveau contexte, à sortir d'un rôle pour en assumer un autre, à se questionner autant que questionner, à apprendre de soi, des autres, entre pair·es. Des apprentissages-cibles en alphabétisation comme la prise de parole pour exprimer une émotion, un souvenir, une analogie dans la langue étrangère ou la présentation de son travail à un public seront aussi à retenir. Démultiplier les étapes et les traces du projet aura sans aucun doute enrichi notre pratique pédagogique toujours en construction.

L'expérience collective enfin ! Grisante, stimulante, pour se matérialiser modestement dans la sensation de plaisir et de bien-être en communauté !

Regards croisés entre les artistes bruts et les apprenant·es en alphabétisation

Au milieu des années 80, dans un contexte belge tout à fait particulier qui a vu émerger des ateliers artistiques dans le milieu de la santé mentale et dans le secteur du handicap mental aux quatre coins du pays, Françoise Henrion fondait l'asbl Art en marge. La

structure avait alors pour objet de diffuser l'œuvre des personnes marginalisées créant dans ces ateliers mais également en autonomie. Le propos était de faire entrer dans les milieux culturels des œuvres issues des marges et qui n'y trouvaient alors pas encore leur place. Au début des années 2000, Carine Fol, qui a alors œuvré au sein des Musées royaux des Beaux-Arts et aux expositions du Botanique, reprend la direction du lieu.

C'est sous l'impulsion de cette directrice qu'Art en marge (jusqu'alors « *lieu de recherche et de diffusion* ») devient le Art et marges musée. Au-delà de la volonté d'institutionnalisation, elle perçoit dans cette opportunité une possibilité de rendre le projet encore plus dynamique et tourné vers l'extérieur. Comme elle l'exprimera à l'occasion de la publication des 10 ans du musée : « *Pour moi la notion du musée est à l'opposé d'une institution statique, repliée sur elle-même. L'idée était d'en faire un outil pour défendre ces artistes et pour s'interroger sur les limites de l'art.* »¹

Des parallèles évidents apparaissent entre les apprenant-es en alphabétisation et les artistes bruts, tant iels sont, à l'origine, soit ignoré-es, absent-es de l'espace public et inconsideré-es par les politiques, soit réduit-es à l'appartenance à des groupes dits fragilisés, définis par des caractéristiques spécifiques qui les cantonnent à s'exprimer sur des thèmes imposés ou, pire encore, à être perçu-es comme les versions non ou mal abouties de ce qu'un parcours de vie "naturel", réalisé dans des conditions sociales optimales — de préférence occidentales — serait censé produire en tant qu'individus.

Pourtant, il existe aussi un point commun dans la volonté des personnes, quelles qu'elles soient, d'avoir une parole, d'avoir quelque chose à dire en utilisant d'autres codes ou outils que ceux traditionnellement valorisés.

Le musée fonctionne sur la base de cette double intention : donner à voir des créations, mais également œuvrer à la valorisation du public marginalisé à l'origine de ces œuvres.

¹ Sarah Kokot et Coline de Reymaeker Le « *ET* » de Art et marges », entretien avec Carine Fol, dans *Art et marges musée*, Bruxelles, 2020. p.70

Selon Céline Delavaux, qui a consacré sa thèse aux écrits de Jean Dubuffet, et au concept d'Art brut, l'Art brut, en tant que concept, permet de penser la marge, et depuis cette marge, de questionner le centre. Une démarche qui, poussée un peu plus loin, prend tout son sens lorsqu'on l'applique à la société dans son ensemble. Elle interroge la manière dont la différence vient questionner l'ordre établi, et tous les enseignements que l'on pourra tirer de cette confrontation pour une société plus équilibrée.

En alphabétisation, accorder du temps à l'apprentissage par l'auto-socio-construction, orientée par les apprenant-es, implique un temps long dans lequel il ne faut pas perdre de vue que, parallèlement à ce temps nécessaire aux individus, des pans entiers de la société restent à modeler et remodeler chaque jour pour plus de diversité, d'acceptation et de coexistence.

Pour Dubuffet (artiste et collectionneur, inventeur de l'appellation « Art brut » au milieu du XXe siècle), il fallait souffler un vent nouveau sur l'« asphyxiante culture ». Selon lui, l'art qu'il nomme « culturel » est sclérosé par l'entre-soi.

C'est donc ainsi que s'est articulé le travail de médiation : proposer un lien entre la sensibilité des apprenant-es et celle de l'artiste. L'Art brut est un outil merveilleux pour cela puisqu'il s'agit souvent d'un art non intellectualisé par son auteur-ice. Le spectateur ou la spectatrice est invité-e à faire confiance à son propre ressenti face à l'œuvre. Il n'y a rien à comprendre. Le rôle du médiateur ou de la médiatrice sera donc d'inviter le public à une forme de disponibilité qui permette la rencontre avec l'œuvre. Cette démarche est particulièrement précieuse, quand auprès de publics, nous parvenons à faire comprendre qu'ils détiennent eux-mêmes les clés pour appréhender l'œuvre qu'ils ou elles ont devant les yeux. On peut noter aussi qu'à l'absence de discours s'ajoute souvent une proximité entre ces œuvres et le monde dans lequel nous vivons avec des références à la culture populaire comme la bande dessinée, le fan art, la science-fiction, les actualités, la radio et l'appropriation d'images produites par la société de consommation.

Voici ce que dit Gérard Preszow de la spécificité des œuvres d'Art brut dans le premier numéro du Bulletin Art en marge publié en 1984 : « *Chaque œuvre commande une disposition distincte du*

regard et de la pensée. Elles présentent une vitalité sauvage qui ruine toute antécédence discursive et ouvrent à d'autres possibles de l'imaginaire. [...] Elles sont d'une esthétique surprenante. Nées hors des circuits de transmission formelles et des soucis référentiels, elles interrogent les modèles de culture et de mode. »²

Peut-on dès lors envisager des actions d'alphabétisation innovantes, dans lesquelles on expérimenterait, ou à tout le moins tiendrait compte, des différents cheminements humains, en ce compris ceux qui se réalisent « par manque de » ?

Pour des adultes en alphabétisation qui ne disposent que de peu de mots en français, Isadora Minicucci, coordinatrice de la maison de quartier le CARIA ASBL, voisine du musée, soulignait que « Les œuvres [exposées] prêtent à la discussion, même avec un champ lexical réduit les personnes osent et peuvent s'exprimer, dire ce qu'il et elle pense, ressent. Il s'agit là clairement de s'exprimer oralement, de donner un avis, de s'ouvrir à l'autre et à soi. Mais aussi de tenir un pinceau, un crayon (pour la première fois) et exprimer son point de vue autrement qu'à l'oral ou à l'écrit ».

Principe de co-construction et partage de compétences

Chaque atelier était conçu l'un après l'autre, afin de poursuivre et consolider ce qui avait été entamé et semblait avoir suscité de l'enthousiasme et de l'intérêt. Le contenu des ateliers était alimenté par les œuvres exposées au musée, dont l'accrochage a été renouvelé à quatre reprises au cours du projet. Nous avons pour ambition de constituer un répertoire de formes, de couleurs et de matières, un nouvel alphabet pour élaborer un langage collectif expérimental.

Idéalement, nous aurions souhaité que le projet soit façonné à tout moment par chacun-e d'entre nous, que les intervenantes, autant que les apprenant-es, co-construisent chaque étape de nos rencontres. Cependant, bien que nous ayons tenté de réfléchir et d'agir sensiblement pour être au plus près des compétences et

² Gérard Preszow dans *Bulletin Art en marge* n°1, 1985, p.3.

des ambitions des apprenant-es, ce sont les intervenantes qui ont orienté la direction finale du projet.

La co-animation des ateliers voulue par les intervenantes a apporté plusieurs bienfaits. L'absence de finalité ou de résultat défini préalablement nous garantissait une plus grande agilité mentale. En effet, le seul temps qui comptait était le présent, débarrassées de l'inquiétude d'un échec éventuel, nous étions entièrement tournées vers l'expérimentation et le jeu. Cela favorisait une ouverture aux propositions et aux sensibilités de l'autre dans son rapport au groupe, une prise de conscience de sa complémentarité, une disposition particulière à un temps riche en respiration. Une attitude bénéfique, tant pour les intervenantes que pour les apprenant-es, qui découvraient librement et sans contraintes la création d'un artiste et l'apprentissage d'une technique inconnue.

Dès le départ, il y eut la volonté de mobiliser les savoir-faire dans le groupe hétérogène. Le fait de sortir du cadre routinier d'apprentissage rendait visibles des aptitudes nouvelles ou des acquis cachés. Ce changement offrait l'opportunité de voir les apprenant-es sous un autre jour et tout simplement mieux les connaître. Puis, l'engagement des apprenant-es dans la création plastique mettait en relief, comme en filigrane, la singularité de la personnalité de chacun-e. Nos éventuels a priori sur les un-es et les autres pouvaient s'effacer.

L'amorce des expérimentations plastiques passait par la découverte d'une œuvre au musée. Citons comme exemple le lien qui a été établi entre le graphisme des dessins de l'artiste exposée, Margot, et celui des motifs de dessins au henné. Très vite, il est apparu que tous-tes partageaient cette pratique, présente dans différentes parties du monde, ce point de départ commun a ouvert le chemin vers l'exercice du trait dont nous parlerons plus bas. Parlons ensuite de la découverte du syncrétisme singulier de l'artiste Marion Oster qui nous a peut-être amené-es à retracer les contours d'une croyance intime. Pour finir avec l'étoffe magique, la force des vœux brodés en lettres de Caroline Dahyot qui nous a exhorté-es à vouloir — nous aussi, et collectivement — tracer des signifiés-signifiants brodés ou dessinés.

Évoquons enfin, pour clôturer ce point, les propos de Myriam Lemonchois, professeure de didactique des arts à l'université de Montréal et chercheuse en sciences de l'éducation : « *La participation à la culture dans un projet d'émancipation implique de partir de l'égalité et non de chercher à y arriver : elle repose sur la reconnaissance du pouvoir qu'a chacun de traduire à sa manière son rapport à lui-même, aux autres et au monde (sa culture), en l'invitant à faire appel à sa nécessité intérieure pour le partager. Prendre pour point de départ l'égalité, c'est donc partir non pas de ce que la personne ignore, mais de ce qu'elle sait et de vérifier si elle a usé de son intelligence.* »³. Ce principe des égalités des intelligences était au cœur de notre projet.

La création et l'expression artistique, son rôle dans l'alphabétisation

L'expression artistique a certainement permis de partir à la recherche d'un meilleur équilibre dans le rapport des apprenant-es à leur parcours d'apprentissage en alphabétisation. En s'éloignant des méthodologies habituelles destinées à un groupe débutant non-francophone — troquant tour à tour l'écoute et l'expression orale contre la vision accrue et le geste manuel — et en s'approchant d'univers narratifs issus du quotidien, de la routine, du familier mais aussi d'univers plus composites.

En improvisant des traits d'encre colorée sur de la musique se dessinait en amont un collier, qui se défaisait ensuite en lacets de lignes, pour s'achever en pointillés, comme du sens au signe, avançant pour et vers l'abstraction. Et lorsque, à partir d'une tâche symétrique abstraite obtenue en pliant le papier (comme celle du test de Rorschach) les apprenant-es traçaient des prolongements végétaux symétriques ou résolument asymétriques, apparaissait subitement un être, peut-être proche ou effrayant, comme du signe au sens, de l'abstraction naissait la figuration et éventuellement les mots pour la dire.

³ Myriam Lemonchois. *Projets artistiques et culturels en milieu scolaire : quelle participation pour quelle émancipation ?* dans *Journal 32, Périodique de l'asbl Culture & Démocratie*. Décembre 2013. p.8-9.

De fait, créer consiste moins à s'exprimer soi qu'à exprimer quelque chose au travers de soi, la mise en participation se retrouvant quelque peu en décalage avec un dit attendu, la possibilité d'interprétation s'en trouve élargie, plus accessible, plus ouverte.

À l'entame d'un processus de création, tout.e auteur.rice se rend disponible à ce qui la/le traverse, l'œuvre d'art se place toujours dans une situation complexe où les solutions individuelles doivent être partageables et reconnues par d'autres dans un état de lâcher-prise généralisé. L'expression artistique ne représente plus alors un pont entre les cultures, mais bien un mélange de différents rapports culturels. La créativité peut donc se vivre comme une force sociale essentielle.

L'expérimentation était au cœur des ateliers. Manipuler des matériaux inhabituels ou se saisir de techniques pour faire quelque chose d'inédit : les apprenant-es s'engageaient dans une exploration de leurs potentiels, sans se brider, invité-es à se servir de leurs « erreurs » comme de trouvailles ou comme une invitation à emprunter un chemin inattendu.

Chaque expérimentation accompagnait l'apprenant-e dans un chemin de création inédit qui contribuait à l'émergence ou au développement d'une série de compétences.

Citons, par exemple, l'exercice de reproduire, in situ, avec un stylo-bille sur un petit carnet, un détail d'une fresque murale qui mêle le figuratif et l'abstraction, ici celle de la station de pré-métro Lemmonier, puis de reproduire librement ces motifs prélevés à une autre échelle avec un pinceau et de l'encre sur un papier japonais. Motifs qui évoquent à la fois ceux du henné et ceux de l'artiste exposée Margot. Un exercice qui aborde à la fois l'écriture, la figuration, l'abstraction, la copie, l'interprétation, l'utilisation de médiums différent et la création libre et singulière.

Il y aussi eu encore la fabrication de tampons sur gomme en gravant un motif avec une gouge pour ensuite exécuter des compositions constituées d'une multitude d'empreintes, d'abord seul-e, puis collectivement, sur des papiers de formats différents.

Une expérimentation qui a contribué, d'une part, à l'apprentissage d'une technique particulière : la gravure en relief et de l'usage, parfois complexe, d'une gouge. Et, d'autre part, à

la notion de composition ou comment occuper la surface d'une feuille, sur laquelle il s'agit de composer avec d'autres créativité un ensemble.

Ajoutons l'avant-dernière étape de synthèse, où chaque apprenant-e devait se saisir d'un morceau de tissu pour y inscrire, dessiner, broder, coller les motifs accumulés au fil des ateliers. Les apprenant-es devaient réactiver l'ensemble des apprentissages pour emprunter une direction personnelle. Ces morceaux ont ensuite été assemblés collectivement, comme un grand puzzle abstrait, une mise en commun où chacun-e a pu prendre sa place.

Ce projet a été une porte ouverte sur un des mondes de l'écrit. Un monde différent de celui de la langue, de l'alphabet ou de la syntaxe dans lequel chacun-e a trouvé une liberté. Celle de traduire une impression, floue ou nette, mais toujours soignée. En calligraphie, on dit que l'importance du dessin de la lettre peut l'emporter sur le sens du graphème... Et si c'était cette idée de pouvoir écrire sans écrire, écrire sans impérieuse exactitude, écrire minutieusement ce qui tend à l'incompréhensible, écrire ce que l'on sait d'emblée, qui avait fédéré le groupe autour de cette création collective ?

Pour conclure notre propos, nous pouvons reprendre les mots de l'article de François Emmanuel Tirtiaux. Écrivain et psychiatre, il a exercé comme psychologue au sein du club Antonin Artaud qui s'adresse à des adultes souffrant de difficultés psychologiques et tentant de retrouver un rythme de vie, des liens, une place active et plus autonome au sein de la société, notamment par le biais d'ateliers artistiques.

« L'œuvre comme une «parole d'humain à humain» qui invite au respect, à la suspension de tout jugement, et donc à une forme d'accueil «silencieux», tandis que le processus se doit d'être appréhendé avec tact, délicatesse, comme un mouvement que l'on peut induire sans orienter, stimuler sans forcer, susciter sans prescrire. Lorsque le processus a été mené à son terme et que l'objet est là dans une forme qui semble achevée, il donne au créateur l'impression d'être à soi et à soi irréductiblement étrange. À la fois fruit d'un travail personnel et portant sa marque intime, il se donne au regard de l'autre et s'autorise à «parler» à l'humanité de cet autre à ce niveau d'humain et d'universel qui est celui de toute forme d'art.

On pourra dire : *Quelque chose est détaché, quelque chose est donné. Le surcroît alors évoqué devient un surcroît de sens, soit quelque chose qui donne sens à notre présence en ce monde et suscite l'envie de renouveler l'expérience, relancer le processus et tenter avec lui de se porter peut-être plus loin⁴ ».*

Un projet qui a occupé différents lieux : un musée, une salle de classe et une station de métro.

Enfin, dans cette dernière partie, nous souhaitons souligner le côté itinérant du projet, pour montrer combien l'alternance des lieux de rencontre et de création a contribué à de nouveaux apprentissages.

Au musée, on se regroupait autour des œuvres d'un-e ou deux artistes en particulier, on sondait leur genèse, commentait les possibles sources d'inspirations de l'artiste, scrutait, notait des détails et l'on pouvait se prendre à rêver. Chaque visite nous promettait de voir de nouvelles créations, parfois nous retournions devant des œuvres précédemment vues, comme devant de vieilles connaissances, dont quelques détails nous avaient échappé ou que nous souhaitions revoir.

À l'occasion, le musée devenait un lieu d'atelier. Des tables étaient dressées dans les salles d'exposition, et la création avait lieu là, sous l'œil bienveillant des œuvres exposées.

La clôture de nos rencontres s'est également déroulée au musée. L'œuvre finale, le patchwork constitué de nos morceaux de tissus, a été suspendu dans une des salles du musée. C'est à cet endroit que nous avons tenté de rendre compte collectivement de ce que nous avons vécu ensemble.

Progressivement, le musée devenait un lieu familier d'apprentissage et de découverte.

En début de parcours, l'idée de s'aventurer au-delà des frontières du quartier et de laisser les apprenant-es guider le groupe nous est venue. Iels se sont montré-es aux usager-ères de la station de pré-métro Lemonnier comme des étudiant-es aux beaux-arts qui observent et croquent sur le vif les détails d'une fresque murale sur

⁴ François Emmanuel Tirtiaux dans *Philosophie des ateliers créatifs*. 2008, https://www.clubantoninartaud.be/wa_files/Philosophie_20des_20ateliers_20cre_CC_81atifs.pdf

les quais du tram. Cet atelier était inattendu, proposé sans annonce préalable mais iels se sont emparés de la consigne avec une grande facilité et tranquillité et cela nous a confortées dans le sentiment qu’iels étaient curieux·ses d’explorer des territoires inhabituels.

Au centre de formation, c’était « après-midi atelier », on y manipulait crayon, pinceau, gouge, aiguille, pistolet ou encore marteau, cela laissait des traces qui, mises bout à bout, rappelaient les étapes de leur engagement et de leur présence au monde.

La temporalité offerte au projet a également permis d’en approfondir le sens : inscrire le travail d’expression orale à partir de supports visuels comme des œuvres brutes, mener une analyse réflexive sur ce que l’on est en train de faire, ce que l’on obtient, ce que ça représente pour nous, saisir la sensibilité d’un·e artiste en la liant à sa vie personnelle ou à l’histoire du quartier, prendre la parole, avec pour soutien une collection d’images insolites créées, gages de respect et d’authenticité quant aux paroles qui étaient formulées.

Entre chaque rencontre mensuelle, visite ou atelier, la formatrice utilisait dans le cadre de ses cours, des créations d’Art brut comme support visuel à des descriptions d’impressions ou à des ouvertures d’échanges d’idées. Elle revenait régulièrement sur la conception de ce qui fait art et sur les parcours de vie des artistes, créant un fil conducteur pour se remémorer, commenter et évaluer le projet en cours. Parce que la création d’Art brut, comme nous l’avons évoqué au premier point, permet la confrontation avec des images directes et franches facilitant l’expression des apprenant·es, il fallait y avoir recours le plus souvent possible.

Progressivement, au centre de formation, on s’ouvrait au monde.

Le musée et le centre de formation ont accueilli, à différentes étapes du projet, les créations réalisées — qu’elles soient en cours d’élaboration ou abouties. Ces moments de présentation publique n’étaient pas anodins : ils ont offert à chacun·e l’occasion de se rendre disponible, de valoriser son travail, de le partager avec d’autres.

Les allers-retours féconds entre les deux lieux ont modifié nos postures, nos regards, nos rôles — aussi bien du côté des intervenantes que des apprenant·es.

Ce va-et-vient a aussi déplacé les fonctions symboliques des espaces : le centre de formation s’est transformé en atelier vivant ;

le musée, en lieu d'accueil, de création et de rencontre. Et pour les apprenant·es, ce lieu — au départ perçu comme extérieur, institutionnel, intimidant peut-être — est devenu peu à peu un espace du quartier, familier, investi, habité.

Conclusion

L'alphabétisation, c'est apprendre à lire, écrire et calculer. Mais c'est aussi, pour *Lire et Écrire*, acquérir des outils pour comprendre le monde et y agir socialement, culturellement, politiquement. À ce titre, nous pouvons considérer que cette initiative a été une réussite. La confrontation avec les créations brutes du Art et marges musée ont surpassé ou déjoué le référent culturel, l'aspect expérimental a rendu visible l'importance d'un processus, le geste artistique a témoigné d'un monde autre, plus vaste, que celui des mots usuels, les allers-retours au-dehors et au-dedans ont amené à considérer les espaces sous un angle neuf où les rôles de chacun·e ne sont pas préétablis ou déterminés mais en construction. Et de cette manière, nous, intervenantes, étions tout autant apprenantes que les apprenant·es du groupe.

Pour la suite, on pourra tenir en mémoire ce qui aura été favorable au projet : l'absence d'attentes et de moyens financiers, la mise en sourdine de l'exigence de résultats et d'objectifs précis et surtout la possibilité d'échouer !

En bref, ce que le projet a été :

- Un incubateur de rencontres (avec un musée, des œuvres, un itinéraire, une fin, avec soi et d'autres) ;
- Un instant de grande simplicité, un vivre ensemble sincère ;
- Trois bouts de ficelle, un pistolet à colle, beaucoup d'enthousiasme ;
- Un sac fourre-tout, un montage vidéo dans lequel les apprenant·es nous interpellent avec quelques phrases énigmatiques, de brefs échanges plaisants avec des passant·es à la station Lemonnier, des rires et des pleurs, des coups d'œil amusés chez les autres, de la concentration en boîte, des visiteur·euses intrigué·es, un résultat tangible, une joyeuse clôture !



DE OÙ ILS-ELLES EN SONT.”

“CE QU’ON CHERCHE C’EST VRAIMENT



DE LES VALORISER ET DE LEUR

PERMETTRE DE PRENDRE CONSCIENCE

C'est un peu comme dans la chanson de Jean-Jacques Goldman... Marie-Anne Smekens, formatrice à Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, a fait, non pas « un bébé tout seule », mais « un jeu » toute seule ». Elle l'a fait au « feeling », avec une seule envie : que les apprenant.es des groupes alpha oraux passent un bon moment et prennent conscience de leurs acquis. Ensuite, c'est en duo, avec sa collègue Julie Authom qu'elle l'a testé, co-animé et présenté au salon des échanges pédagogiques de Lire et Ecrire le 21 octobre 2024 à Namur.

Le jeu de l'oie de Marie-Anne

Rencontre avec Julie Authom et Marie-Anne Smekens, Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage. Interview par Cécilia Locmant, Lire et Écrire Communauté française

Marie-Anne, quel est l'élément déclencheur de ce jeu ?

Marie-Anne Smekens : En 2023, je donnais des cours à Carnières et à Haine Saint-Pierre et Julie co-animait certaines formations avec moi au sein de nos groupes alpha oraux. Notre régionale avait décidé d'organiser une « journée jeu » avec l'ensemble des apprenant.es. Je voulais trouver un support pour les personnes qui faisaient partie de nos groupes, mais il n'en existait pas beaucoup. Là, je me suis dit, et pourquoi ne pas construire un jeu de l'oie ?

Comment l'as-tu pensé ?

M-A. S. : Je voulais que ce soit vraiment une surprise. J'avais tout préparé en réfléchissant d'abord à la structure du jeu et puis à la réalisation. J'ai construit le plateau avec 39 cases et les éléments qui l'accompagnaient. Pendant plusieurs soirées, j'ai imprimé, colorié,

plastifié, collé. Chaque case du plateau renvoyaient à un thème qui correspondait au vocabulaire qu'on avait travaillé pendant l'année : le tri des déchets, les animaux, les localisateurs spatiaux, les heures, les fruits et légumes, etc.

Quel a été l'accueil de ton groupe lors de cette journée ?

M-A. S. : Mon groupe n'était pas au courant de ce que j'allais faire et, au début, il était inquiet en voyant toutes ces cases et toutes ces cartes. Chacun.e se disait que ça allait être très compliqué. Et puis, comme on le constate souvent avec les personnes qui sont débutantes à l'oral, leur esprit de compétition l'a emporté. Les équipes sont allées jusqu'au bout avec la volonté de gagner !

Julie Authom : Ce que je confirme ! Et les personnes ont beau avoir un esprit de compétition, elles se soufflent les réponses entre équipes. Elles veulent vraiment que tout le monde avance.

M-A. S. : Je ne sais pas vraiment si c'est propre à leur culture, mais entre mes 2 groupes (alphabétisation et alpha oral), ce sont ces dernières les plus acharnées à gagner. Même dans les exercices de tous les jours, il y a une petite compétition qu'ils-elles s'amuse à faire : qui répondra le plus vite avec les bonnes réponses ? Bien sûr, je ne les mets pas moi-même en compétition, c'est entre eux-elles qu'ils-elles se taquent sur leur avancée... Ce qui est génial, c'est que si un doute, l'autre lui donne la réponse donc tout est bon enfant. Ils-elles veulent gagner mais ils-elles ne veulent pas mettre que les autres soient en difficulté.

Pouvez-vous nous expliquer les règles du jeu ?

M-A. S. : Les règles sont très simples. On avance sur le plateau grâce à un dé et des pions. On peut y jouer individuellement mais aussi en équipe de 3 ou 4. Nous préférons cette option, les gens peuvent s'aider et, bien sûr, on répartit les forces de manière égale entre les différentes équipes. Cette dynamique permet de chercher ensemble et de se soutenir. On est content et on se dit : « Ah oui, j'ai trouvé la bonne réponse, c'est que je sais maintenant des choses ».

J. A. : Je préciserais que ce jeu prend en général toute la matinée...et qu'il y a aussi des « cases pièges ». Par exemple une d'entre elles qui dit « Retourner à la case 10 ». Mais dès qu'on arrive avec la boîte, ils-elles se réjouissent.

Quelles sont les consignes de jeu que vous avez imaginées, pouvez-vous nous donner quelques exemples ?

M-A. S. : Oui, si je lis les cartes, il y a par exemple « Raconter une histoire avec le mot vacances », « Il est quelle heure ? » « Citer trois parties de la tête », « Si on mélange du bleu et du jaune, on obtient du... », « Ecrire son nom et son prénom au tableau », « Quel drôle d'animal, tirez 3 cartes et les nommer », etc.

A travers ces consignes, quelles sont les compétences travaillées ?

M-A. S. : Elles sont très variées : le vocabulaire, un peu d'écrit, un peu de lecture, la manipulation au niveau des mathématiques en reproduisant des formes, l'expression orale, la coopération...

J. A. : Au niveau des apprentissages, dans le groupe alpha 1 que j'accompagne aujourd'hui et qui est composé d'une majorité de femmes issues de Syrie, du Maroc, de Turquie, du Kurdistan, etc., c'est assez compliqué car les gens ont la tête encombrée par beaucoup d'autres choses. Mais ils-elles sont très motivé.es, et à force de travail et d'investissement, ils-elles progressent. En formation, tout se passe bien au niveau des savoirs acquis mais dès qu'ils-elles sortent de ce lieu, ils-elles sont perdu.es, lors d'une visite chez le médecin, à l'hôpital, etc...

M-A. S. : Pour mon groupe alpha 2, les personnes viennent d'horizons assez similaires, mais avec une plus grande mixité de genre. Ils-elles peuvent se débrouiller pour des petites choses, commencent à pouvoir aller seul.es à la commune, mais la lecture et l'écriture les bloquent encore. Le plus difficile, c'est de leur donner confiance en eux-elles. Comme dit Julie, ils ont souvent l'impression qu'ils-elles ne savent pas et je dois leur dire : « Non, telle et telle chose, tu le sais ». Et quand j'entends qu'ils-elles ont été chez le docteur tout seul.es, c'est une grande victoire.

Est-ce que vous utilisez souvent le jeu dans vos groupes ?

J. A. : Je dirais deux fois par an pour faire une journée « plus légère », à la fin de chaque période. Comme je ne vois pas systématiquement les mêmes séries de vocabulaire que Marie-Anne, j'ai recréé des consignes et des séries de cartes différentes. Et cette année, Marie-Anne qui a un groupe alpha oral 2 pense rajouter d'autres thématiques. On aimerait aussi en faire un outil

d'évaluation pour éviter le stress que cet exercice peut induire. Souvent, à ce moment-là, les apprenant.es ont tendance à perdre leurs moyens et leur vocabulaire.

Vous ne voulez pas en faire un outil diffusable ailleurs ?

M-A. S. : Lors de la journée des rencontres pédagogiques où il a été présenté, on m'a demandé plusieurs fois si j'en avais plusieurs exemplaires, mais sincèrement, je n'y ai même jamais pensé. Je me suis dit que tout le monde pouvait le réaliser soi-même. Il peut être adapté pour en groupe en alpha écrit aussi.

J. A. : c'est un jeu qui peut être personnalisable. Chacun peut choisir les thèmes qu'il veut travailler, peut construire son propre plateau de jeu ou en prendre un qui existe déjà. On peut aussi imaginer qu'il soit le point de départ d'un projet du groupe en début de formation en demandant de choisir les mots, les thèmes qu'ils-elles veulent travailler. Et au fur et à mesure de l'année, on crée les cartes avec le groupe.

Un plateau de jeu de ce type, les apprenant.es connaissent déjà ?

M-A. S. : Ils-elles connaissent les cartes et les dominos, mais pas le jeu de l'oie. Idem pour le jeu de Memory que j'ai créé sur les vêtements. J'ai dû leur expliquer qu'ils-elles allaient devoir recomposer des paires. Et les dire oralement. Mais en général, le jeu est un outil formidable avec eux.

Est-ce que, selon vous, ce support permet d'exprimer son point de vue et de débattre comme nos pratiques d'alpha populaire cherchent à le favoriser?

J. A. : Ici les gens travaillent en équipe. Ils peuvent dire : « Je pense que c'est ça » ou au contraire dire : « Non ce n'est pas ça ». Ils-elles peuvent aussi se questionner, émettre des hypothèses. Mais ce jeu n'a pas de perspective plus ambitieuse. Lorsque nous avons organisé des journées élections dans notre régionale, on aurait pu introduire ces thématiques citoyennes dans notre jeu, ce qui aurait amené un plus.

M-A. S. : A la base, je visais un moment ludique, avec une visée d'apprentissage et de révision. Je voulais que le jeu reste dans cet esprit-là.

Quelle est votre posture en tant que formatrice dans ce jeu ? Et quelle place est laissée à l'erreur ?

M-A. S. : Je suis le maître du temps et le maître des cartes. Je suis obligée d'endosser ce rôle puisque les apprenant.es ne savent pas lire. J'adapte aussi les consignes en fonction de la personne que j'ai en face de moi. Je ne peux pas les mettre en échec. Je les pousse un petit peu plus loin à chaque fois.

Est-ce que cette démarche s'inscrit dans nos pédagogies émancipatrices : la prise de conscience des choix effectués, l'élargissement du point de vue, ainsi qu'une réflexion sur les transferts déjà effectués ?

M-A. S. : Le jeu n'est pas centré sur de grands débats de société, mais les apprenant.es se rendent compte de ce qu'ils-elles ont appris, et ont la possibilité d'utiliser ces apprentissages dans la vie de tous les jours.... Aujourd'hui, ils vont dans un magasin de vêtements et ils-elles peuvent dire qu'ils ont besoin d'une jupe ou d'un pantalon de couleur verte ou noire. Avant, ils-elles pouvaient juste montrer l'article du doigt et rien de plus.

J. A. : Je pense que les apprenant.es peuvent faire le point sur leur situation, car ce jeu on peut l'adapter pour l'évaluation et l'auto évaluation. Comme disait M-A, on peut les mettre un peu en difficulté mais pas en échec, ce n'est pas le but. Ce qu'on cherche c'est vraiment de les valoriser et de leur permettre de prendre conscience de où ils-elles en sont.

M-A. S. : On pourrait ajouter aussi des pratiques plus artistiques : le dessin, le mime, etc...il y a encore des tas de possibilités avec ce jeu. Il faut du temps...

Comment ce jeu a-t-il été accueilli au salon par vos collègues d'autres régionales ?

J. A. : Il a suscité beaucoup de réactions positives de la part d'autres formateur.tices en alpha oral qui, comme nous, sont souvent démuni.es par rapport aux supports. Ils-elles ont beaucoup apprécié la manière dont nous avons abordé les choses.

M-A. S. : Au début, quand je l'ai construit, je doutais beaucoup de moi. Je l'ai montré à mes collègues proches, elles étaient toutes très emballées. Et je me suis dit : « mais pourquoi ? La démarche n'a rien

d'exceptionnel... ». De la même manière, au début, je ne me suis pas rendu compte qu'il pouvait avoir un impact aussi valorisant pour le groupe. C'est vraiment en le pratiquant avec eux.elles que j'en ai pris conscience. Et au salon pédagogique, j'ai aussi fait un nouveau pas dans cette direction. Me confronter aux réalisations des autres au départ me stressait. Je pensais que tout le monde allait trouver le jeu nul. Face aux réactions très positives de mes collègues, j'ai même commencé à prendre plaisir à participer à cette journée et à voir ce jeu sous un autre jour. Je sais que je peux continuer à l'enrichir, que je peux l'utiliser en évaluation. Lors d'une séquence de travail avec eux.elles, on fait aussi parfois ce genre de découverte. On va par exemple parler de la météo, et puis tout d'un coup, en abordant cette thématique, on ouvre de nouvelles portes auxquelles on n'avait pas du tout pensé.

Quels sont les autres supports que vous utilisez avec les groupes débutants à l'oral ?

En cœur : Les supports visuels !

J. A. : Leur expliquer avec des mots ne fonctionne pas. Ils-elles se rattachent aussi beaucoup aux images pour s'exprimer. Si on leur demande, par exemple, de nous raconter leurs dernières vacances, ils-elles sont démuni-es. On se tourne plutôt sur des découpages, des collages, qui vont servir de soutien à l'expression orale.

M-A. S. : J'aime bien leur faire travailler leur créativité aussi. Lors du salon des outils pédagogiques, j'ai vu des réalisations d'apprenant-es à la façon du peintre italien Arcimboldo¹, qui réalisait des portraits avec des fruits et légumes. On s'est lancé dans ce type de compositions et ils-elles ont vraiment réalisé de magnifiques visages.

Est-ce les apprenant-es débutant-es à l'oral osent facilement exprimer des demandes et pouvez-vous y répondre ?

M-A : Je leur demande souvent ce qu'ils-elles ont envie de travailler mais ils-elles disent : « Continuer comme maintenant ».

¹ Giuseppe Arcimboldo, né vers 1527 à Milan est un peintre maniériste italien, célèbre comme auteur de nombreux portraits suggérés par des végétaux, des animaux ou des objets astucieusement disposés.

Ils-elles peuvent néanmoins insister sur l'importance de la lecture et de l'écriture, mais sans exigence par rapport à un sujet précis. Je leur explique alors qu'écrire du vocabulaire qu'ils-elles ne comprennent pas n'a pas de sens. Au début ils-elles étaient un peu sceptiques, alors je leur ai mis un mot très compliqué au tableau : le mot « expérimentation ». Ils-elles savent dire les lettres car ils-elles connaissent leur alphabet, mais quand je leur demande s'ils-elles ont compris ce que voulait dire le mot, ils-elles disent « non ». Alors je leur explique que la lecture et l'écriture c'est pareil. Je mets des mots sur une feuille et je leur demande de les écrire. Ils-elles peuvent tracer les lettres, mais sans les comprendre. Donc ils-elles commencent avec ce qu'ils-elles ont besoin : l'adresse, le nom...les jours, les mois.

J. A. : Moi en tant que jeune formatrice, j'ai répondu à une demande qu'ils-elles avaient exprimée et qui, en fin de compte, s'est avérée trop complexe : la prise de rendez-vous chez un médecin. Elle supposait beaucoup de nouveaux apprentissages en même temps pour un groupe de ce niveau : le nom, le prénom, la date, l'heure, le lieu, etc...Là j'ai dû tempérer car le lien avec l'heure était difficile à établir. On a fait des petites simulations de prise de rendez-vous, mais pas toujours convaincantes. J'ajouterais qu'ils ont aussi une autre demande récurrente : le permis de conduire... c'est aussi un sujet très vaste.

Comment savoir s'ils-elles ont vraiment appris, compris ?

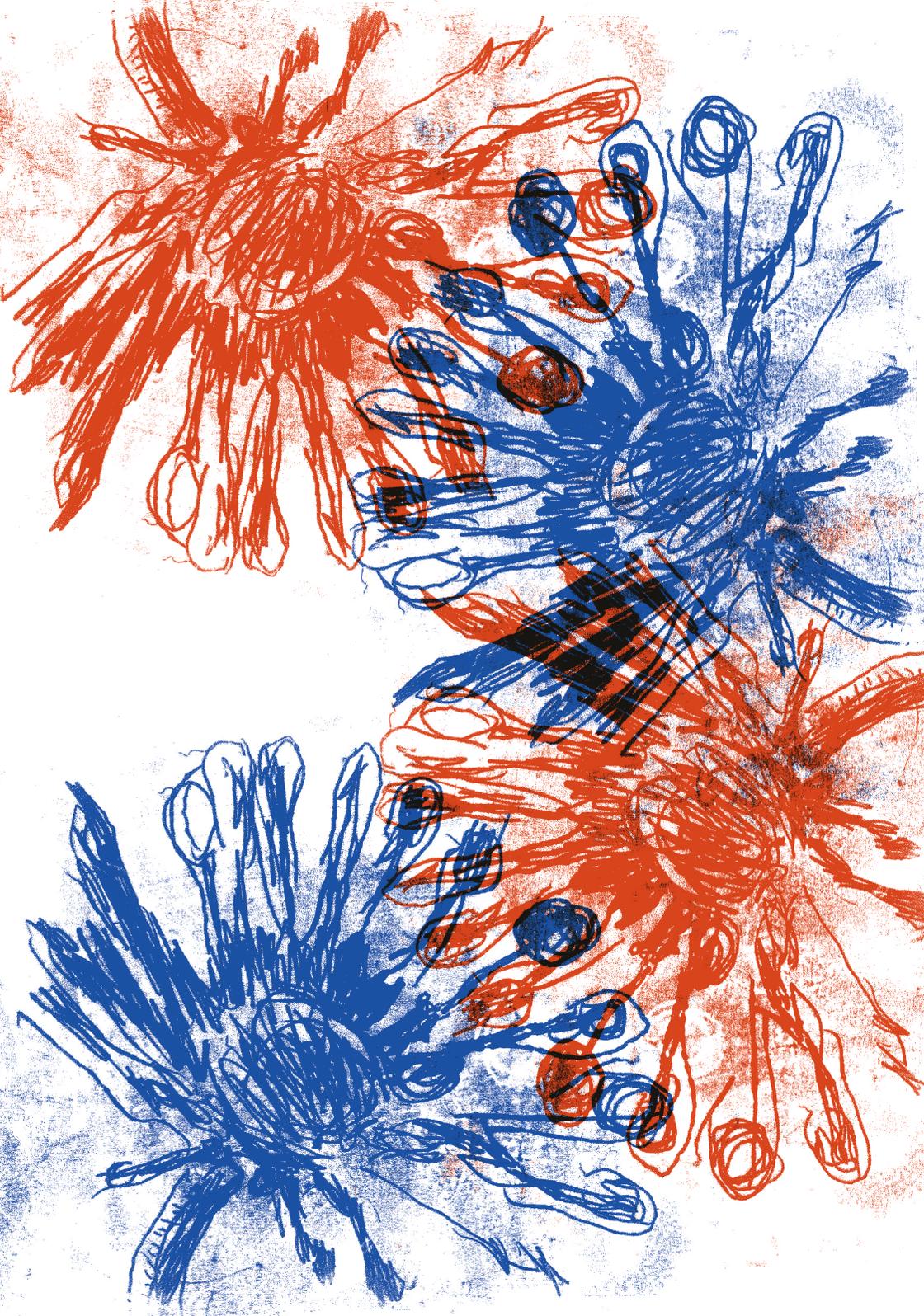
M-A : Je leur explique toujours pourquoi je fais les choses, et je leur demande ce qu'ils-elles en pensent. Et puis quand on a fini la séquence, je leur demande s'ils-elles savent ce qu'on a appris.

J. A. : Je leur demande ce qu'ils-elles pensent de ce qu'on a vu à la fin d'une séquence de formation car on n'est jamais sûr d'être dans le bon...mais on voit très vite quand ce que nous avons mis en place ne fonctionne pas...donc si l'animation n'a pas de sens, on n'a pas peur d'abandonner...

Matériel

- 1 dé
- Des pions de couleurs différentes, autant que de joueurs ou d'équipes
- Tableau des feuilles blanches et crayons
- Tangram : modèles et pièces
- Cartes horloge
- Cartes animaux
- Cartes fruits
- Cartes légumes
- Cartes de tri des déchets
- Cartes pronoms et images
- Cartes métiers
- Cartes localisateurs spatiaux





Sélection bibliographique

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

Cette sélection bibliographique invite, dans un premier temps, à questionner les notions de territoire, de culture et de langue. Les premiers ouvrages proposés sont des tentatives de décrire les réalités que recouvrent deux termes souvent opposés : francophone et non-francophone. Les documents suivants mettent en lien les notions de langue et de culture. Ils mettent également en lumière la nécessité de l'accueil, de l'altérité et de l'ouverture à la force créatrice de la rencontre. Ils sont suivis de pistes pédagogiques de différentes natures : des réflexions sur l'apprentissage de la langue orale et de la langue écrite, d'autres sur les approches spécifiques avec de nouveaux arrivants dans un espace culturel donné. Des exemples de démarches sur des thématiques fréquentes dans une approche pragmatique sont ensuite partagés. Par ailleurs, pour sortir d'une vision scripto-centrée des apprentissages et de la focalisation sur l'apprentissage du code et du principe alphabétique, sont recensées des mallettes pédagogiques pour penser à la fois les parcours migratoires et les manières de faire culture commune dans le pays d'accueil.

Ces ouvrages de différentes natures soulignent la richesse de notre travail, mais aussi le fait qu'aucun manuel ou document ne répondra à lui seul à la complexité de l'alphabétisation pour adultes. Il est un champ spécifique avec ses propres défis pédagogiques, quelle que soit la maîtrise du français oral des participants aux formations.

C'est d'abord avec une série d'atlas qu'il est proposé de s'emparer de la problématique de « l'alpha pour non-francophones », avec l'objectif de relever des critères qui permettraient de délimiter des espaces géographiques, des territoires de pensée ou encore des groupes humains. Des définitions et des cartes présentées dans *l'Atlas des langues du monde* peuvent constituer une première entrée pour se construire des représentations de qui appartient ou non au monde francophone. La pluralité des langues et des pratiques langagières à travers le monde, leur statut (de langues, dialectes, patois, jargons, créoles, pidgins), de même que leurs formes (selon qu'elles disposent d'un corpus écrit, oral, ou des deux) ont toujours dépendu d'enjeux principalement géopolitiques. Le

français est classé, parmi la douzaine de langues majeures à travers le monde, comme une des langues «supercentrales» (p. 36). Apprendre, à des personnes venant d'ailleurs, une langue dominante n'est donc pas qu'une question linguistique et didactique. Nous sommes les héritiers de l'histoire de la langue que nous enseignons. Les relations de pouvoir auxquelles nous sommes vigilants en éducation populaire sont d'autant plus présentes en alphabétisation avec des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle.

Plus précisément, l'*Atlas des mondes francophones* met en évidence la difficulté de circonscrire des mondes physiques, culturels ou encore linguistiques. Parmi ces tentatives de classement, le nombre de locuteurs, malgré les difficultés de recensements, est souvent utilisé. On peut observer la variété des nombres avancés : 90 millions de francophones, 300 millions ou encore 700 millions! «*Les définitions de la qualité de francophone sont très différentes selon la manière dont on croise le critère de l'origine (le français est-il une langue maternelle ou seconde?), le critère de la maîtrise (partielle ou complète?) et le critère de la fréquence de l'utilisation de la langue (circonstanciel ou constant).*» (p. 12). Cet *Atlas des mondes francophones* montre ainsi la complexité des pratiques et des relations avec la langue française.

Alors que les politiques xénophobes se répandent de manière inquiétante à travers la planète, l'alpha pour non-francophones pousse aussi à s'interroger sur la manière dont on accueille les nouveaux membres d'une société et quelles transformations individuelles et collectives sont à l'œuvre et lesquelles sont attendues. Cette question replacée dans le contexte de formation qui est le nôtre devient : quelle est la place, dans les formations, des langues et des cultures d'origine des personnes qui composent les groupes en alpha? Aussi, les définitions et visions de l'intégration et/ou de l'émancipation que l'on donnera serviront de cadre de pensée, dans lequel se construiront les approches pédagogiques. Dans une société pressée et oppressante, ces visions sont à mettre en lien avec l'exigence d'efficacité souvent mise en avant, mais peu définie. Une formation efficace dans une visée élitiste, c'est la compétition, l'exclusion des plus éloignés du modèle avancé par l'élite pour lui ressembler au plus vite. Une formation efficace dans une visée pragmatique, c'est la brièveté, le quotidien immédiat pour répondre aux urgences de vie ou de survie. Une formation efficace dans une visée conscientisante, c'est prendre le temps avec tous, de penser, de comprendre les injustices et de construire ensemble des formes d'expressions d'un monde plus solidaire.

Roland Breton, **Atlas des langues du monde, une pluralité fragile**, Collection Atlas/Monde, Editions Autrement, 2003

Cet atlas, malgré sa date de parution, peut servir de support pour le-la formateur-riche qui chercherait à mieux cerner le concept de langue, à connaître l'étendue des langues, parlées et des langues écrites à travers le monde. Il permet ainsi de découvrir les différentes langues des pays d'origine des participants et constitue donc une ressource pour mettre en valeur leur plurilinguisme courant, souvent ignoré ou peu valorisé.

Il met en évidence, dès son introduction, la continuelle variabilité des données quant au nombre de langues et l'étendue de leurs pratiques. *« Les langues n'occupent aucun espace. Seuls les locuteurs et leurs institutions peuvent être localisés. »* (Préface)

Il apporte également un éclairage sur les hiérarchies créées au fil de l'histoire entre langues orales et langues écrites, alors que ces dernières sont minoritaires : *« Chaque langue, vivante ou éteinte, peut être étudiée par différentes disciplines : par la linguistique, dans sa structure interne propre, qui l'apparente plus ou moins à d'autres; par la sociolinguistique, selon son usage dans les groupes humains et les institutions, par la géolinguistique, dans sa diffusion spatiale; et par la démolinguistique, dans son poids numérique en locuteurs — tous aspects qui ne cessent d'évoluer. Mais, aux yeux du monde extérieur à ces spécialités, ce qui importe le plus pour une langue, c'est sa production culturelle : son corpus. Il s'agit de la somme théorique de toutes ses œuvres anciennes et nouvelles, écrites ou orales. (...) L'invention de l'écriture a abusivement mené beaucoup d'observateurs extérieurs à considérer les peuples s'exprimant par une langue « écrite » comme étant les seuls peuples historiques tandis que les langues « non écrites » étaient celles de « peuples sans histoire »* (p. 41). À nous de ne pas reproduire cette hiérarchie dans notre approche des langues en présence dans les formations, tout en gardant à l'esprit que le français est une langue orale et écrite, que l'apprentissage de l'oral comme de l'écrit est indispensable.

des langues du monde

ROLAND BRETON

Michel Foucher, **Atlas des mondes francophones**,
Collection Lignes de Repères, éditions Marie B, 2019

Cet atlas lève la confusion entre la francophonie (avec un petit f) et la Francophonie (avec un grand F). Cette dernière est une institution officielle connue sous le nom de l'OIF, Organisation internationale de la Francophonie qui rassemble aujourd'hui 93 États et gouvernements. « *Selon l'usage courant, le terme de "francophonie" sans majuscule désignera un espace linguistique, de taille mondiale. La "Francophonie"¹ avec une majuscule désigne l'ambition francophone au sens large de solidarité entre pays et peuples ayant le français en partage, ainsi que le système institutionnel qui organise les relations entre les pays francophones.* » (p. 9).

Après avoir montré les différentes définitions et interprétations du terme francophone, cet ouvrage rassemble une diversité de cartes faisant état des présences francophones selon les régions du monde : Europe, zone Méditerranée-Golfe, Afrique subsaharienne, Asie, dans les Amériques. Cette partie, géographie de la langue française, est suivie de la partie *Les mondes francophones* dans laquelle les francophonies dites du Nord (c'est-à-dire de l'hémisphère nord) sont distinguées de celles du Sud. C'est dans ces francophonies du Nord qu'on retrouve un encart au sujet de la Belgique où il est autant question de la place de la langue française dans les politiques européennes que dans les politiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *L'échelle nationale est décrite en une phrase : « L'engagement de l'État fédéral est une variable dépendante de l'état des relations internes entre les communautés linguistiques. »*

Ces cartes sont intéressantes à consulter pour pouvoir situer la place du français dans les pays d'origine des participants aux formations et éventuellement mener un travail sur la place du français à différentes échelles.

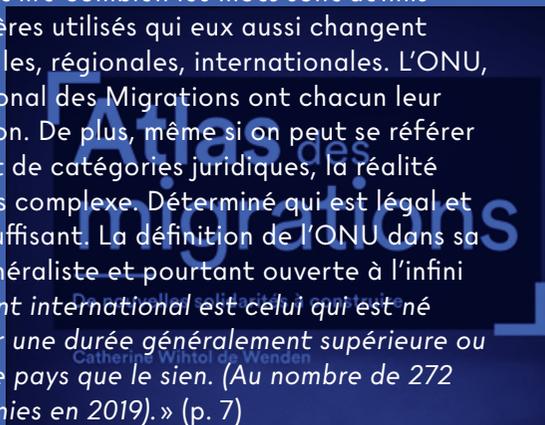
Préface d'Alain Borer

¹ <https://www.francophonie.org/>

Catherine Withol de Wenden, **Atlas des migrations**,
Collection Atlas/Monde, Editions Autrement, 2021

Le dernier atlas qui complète les deux autres est l'*Atlas des migrations*. Les apprenants qui voyagent à travers les cultures francophones, à travers la ou les formes de la langue française, qui sont-ils, d'où viennent-ils? Quelles routes ont-ils empruntées? Quelles frontières ont-ils traversées pour venir jusqu'ici? Sont-ils des étrangers? Des migrants? Des réfugiés? Des déplacés? Des demandeurs d'asile? Des apatrides? Des naturalisés? Des citoyens reconnus par l'administration? Des sans-papiers? Cet atlas traite donc des migrations, c'est-à-dire de déplacements de population et non de migrants. On fait souvent l'amalgame entre non-francophones et migrants. Le mot « migrant » est entré dans le langage courant pour désigner des personnes qui arrivent d'ailleurs et avec un implicite de vulnérabilité. Dans la partie introductive, on peut lire combien les mots sont définis différemment selon les critères utilisés qui eux aussi changent selon les politiques nationales, régionales, internationales. L'ONU, l'OCDE, l'Institut international des Migrations ont chacun leur vocabulaire et leur définition. De plus, même si on peut se référer aux définitions qui viennent de catégories juridiques, la réalité des migrations est bien plus complexe. Déterminé qui est légal et qui ne l'est pas, n'est pas suffisant. La définition de l'ONU dans sa simplicité paraît la plus généraliste et pourtant ouverte à l'infini des possibilités : « *Le migrant international est celui qui est né dans un pays et qui vit pour une durée généralement supérieure ou égale à un an dans un autre pays que le sien. (Au nombre de 272 millions selon les Nations unies en 2019).* » (p. 7)

<https://www.autrement.com/atlas-des-migrations/9782746760486>



Parlers en migration, langues aux frontières, ANR LIMINAL (Linguistic and Intercultural Mediations in a Context of International Migrations)

Ce site inspirant et exemplatif montre comment une rencontre interculturelle dans des conditions extrêmes peut se traduire linguistiquement. Il a été réalisé dans le cadre de l'ANR LIMINAL (*Linguistic and Intercultural Mediations in a Context of International Migrations*). Ce programme traite des interactions et médiations langagières et culturelles entre acteurs en situation de crise migratoire (2017-2021).

Le vocabulaire, relevé au plus près des situations des exilés, dans la région parisienne, aux frontières entre l'Italie et la France ainsi qu'entre la France et l'Angleterre, a permis de constater l'existence d'une lingua franca partagée par les exilés, les solidaires, les travailleurs sociaux, les personnels de justice et administratifs, désignés ici sous le nom de migralecte. Le migralecte désigne ainsi les parlers des migrations contemporaines en France, étroitement liés aux politiques migratoires récentes, nationales et européennes, tout autant que les parlers en migration, transformés par l'expérience migratoire. En ce sens, il constitue un état des lieux des termes de la période 2016-2021.

D'emblée, on peut parler de migralectes au pluriel tant ces parlers sont tributaires d'une géographie et d'une démographie particulière. Par exemple, dans le Calaisis, prévaut un lexique du froid, des sous-bois (jungle) et du feu. Dans la vallée de la Roya ou à proximité du col de l'Échelle (Briançon) qui relie l'Italie à la France, le lexique y intègre un vocabulaire de montagne, avec des termes géographiques et d'orientation, mais aussi d'un lexique du transit et des stratégies solidaires. Ces pratiques langagières restituent les dimensions culturelles, sociologiques, politiques, poétiques, des parcours de migration.

Maalouf Amin, **Les identités meurtrières**, Grasset, 1998, 212 pages

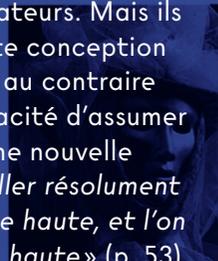
Les Identités meurtrières est un essai particulièrement abordable qui refuse la définition simpliste, dite «tribaliste», trop courante, de l'identité. Et c'est à partir de son expérience personnelle, de la diversité de ses appartenances qu'Amin Maalouf a souhaité entamer cette réflexion.

L'identité est forcément complexe; elle ne se limite pas à une seule appartenance : elle est une somme d'appartenances plus ou moins importantes, mais toutes significatives, qui font la richesse et la valeur propre de chacun, rendant ainsi tout être humain irremplaçable, singulier. Elle n'est pas innée, ni immédiatement donnée; elle s'acquiert via l'influence d'autrui. Aucun individu au monde ne partageant toutes ses appartenances (ni même avec son père ou son fils), il apparaît extrêmement dangereux et non pertinent d'englober des individus sous un même vocable, a fortiori de leur attribuer des actes, des opinions ou des crimes collectifs. L'identité reste incontestablement un tout : elle n'est ni un «patchwork» ni «une juxtaposition d'appartenances autonomes»; quand une appartenance est attaquée, toute la personne est touchée.

Les identités peuvent devenir meurtrières, lorsqu'elles sont conçues de manière tribale : elles opposent «Nous» aux «Autres», favorisent une attitude partielle et intolérante, exclusive et excluante. Le choix proposé par cette conception est extrêmement dangereux, il implique soit la négation de l'autre, soit la négation de soi-même, soit l'intégrisme, soit la désintégration. En ce sens, les individus hybrides semblent devoir jouer un rôle clé : celui de traits d'union, de médiateurs. Mais ils sont généralement les premières victimes de cette conception tribale. Ils peuvent constituer alors des relais, ou au contraire les pires tueurs identitaires s'ils sont dans l'incapacité d'assumer cette diversité : à l'heure de la mondialisation, une nouvelle conception de l'identité s'impose à tous. «*Pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les bras ouverts que si l'on a la tête haute*» (p. 53).

AMIN MAALOUF

Les identités
meurtrières



Hervé Adami, **Enseigner le français aux adultes migrants, Hachette/Français Langue Etrangère, 2020, 174 pages**

Il est quasiment impossible de parler de l'alphabétisation pour non-francophones sans faire référence à Hervé Adami, sociolinguiste et didacticien, professeur des universités à l'Université de Lorraine. Ses travaux de recherche portent sur l'intégration et la formation linguistiques des migrants, mais également sur les questions tournant autour de la problématique « langage, travail et formation » et plus généralement sur les formes d'insécurité langagière chez les adultes. Il publie depuis de nombreuses années des articles et ouvrages sur la question. Celui mentionné ici est la dernière acquisition de notre centre de documentation. Toutes ses publications, dans leurs dimensions sociolinguistiques, sont un apport précieux dans notre domaine de travail. Elles montrent l'importance de l'histoire et du contexte politique des pays accueillant des migrants pour comprendre les politiques linguistiques mises en place, politiques qui vont déterminer les logiques et cadres de subventions des associations. Il donne des balises pour situer les différents dispositifs d'accompagnement et de formation des migrants et fournit une analyse des types de documents utilisés en formation. Cependant, ses travaux étant davantage ancré dans un contexte français et spécialiste du Français Langue Etrangère, nous devons nous tourner vers d'autres références pour ce qui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Hervé Adami

Enseigner le français
aux adultes migrants

Céline Giraudeau ; Bénédicte Kachee (dir.), **La trace d'apprentissage oral auprès d'adultes en situation d'alphabétisation et non locuteur-riche-s du français, inscrit-e-s à la formation linguistique du parcours d'accueil bruxellois francophone en Belgique**, 2022, 122 pages

Ce mémoire est une source rare, car nous avons jusqu'ici peu d'ouvrages sur cette question en phase avec nos réalités. Il a pour objet de questionner les enjeux didactiques de l'apprentissage oral auprès de personnes en formation d'alphabétisation, non-locutrices du français et inscrites à la formation linguistique du parcours d'accueil bruxellois francophone en Belgique. Le cadre théorique définit le contexte, les didactiques de l'oral et les spécificités du public primo-arrivant en alphabétisation, puis s'intéresse à l'élaboration de situations d'apprentissage de l'oral riches et constructives. Le cadre pratique présente une expérimentation portant sur les traces d'apprentissage dans deux démarches pédagogiques auprès d'un groupe d'apprenants-es. Les étapes d'intervention et la symbolisation des traces dans les processus langagiers sont observées pour identifier les éléments favorisant l'alphabétisation dans son approche socialisante.

CYRIL GRY PARIS UNIVERSITE – INSPE de l'académie de Versailles

2021 - 2022

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master du parcours MEEF**

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 4

« Pratiques et ingénierie de la formation »

« **Former et intégrer par la langue** »

Master 2

La trace d'apprentissage oral

Auprès d'adultes en situation d'alphabétisation et non locuteur-riche-s du français, inscrit-e-s à la formation linguistique du parcours d'accueil bruxellois francophone en Belgique

Jean Constant (coord.), **Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages. Abécédaire du formateur**, Lire et Écrire, 2014, 103 p.

Constatant à quel point les formateurs-rices peuvent se sentir démunis-es face aux adultes débutants à l'oral et à l'écrit en l'absence de méthodes spécifiques vraiment satisfaisantes et manque d'ouvrages réflexifs, un groupe de travail, composé de formateurs et de conseillers pédagogiques de Lire et Écrire, a été chargé de réfléchir aux questions de l'apprentissage du français oral par des personnes analphabètes non francophones et de proposer des pistes d'action. Le résultat de leurs discussions a été formalisé sous forme d'abécédaire. Ce document, conçu comme un outil de partage, de questionnement et de débat, l'objectif de ce document est de mettre en évidence la multitude des réponses qu'il est possible d'apporter aux questions de l'apprentissage de la langue orale en raison des nombreux facteurs à prendre en considération : l'apprenant (son âge, son histoire, ses représentations de l'apprentissage, son insertion et ses interactions avec la langue...), le formateur (sa formation, ses représentations de l'apprentissage...), les conditions dans lesquelles a lieu la formation (horaire, local, matériel,...).



En ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire_du_formateur.pdf

Patrick Michel et Marie Fontaine, **Prérequis à la lecture orientation dans l'espace et organisation du tout en parties**, Collectif Alpha, 2017

Patrick Michel, concepteur, avec Nathalie De Wolf et Jacques Borzykowski de *Du Sens au Signe, une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte* est spécialiste de l'apprentissage de la lecture, formateur avec une longue expérience en alphabétisation au Collectif Alpha. Parmi ses écrits et pour souligner la spécificité de l'entrée dans le monde de l'écrit à l'âge adulte, il propose ici de découvrir des aspects souvent oubliés de l'apprentissage, comme le souligne l'introduction de ce dossier pédagogique : « *En alphabétisation, on n'a jamais établi un « programme » comme c'est le cas dans l'enseignement officiel. C'est une pratique « qui rassemble de fait de multiples pratiques différentes qui s'inventent, se créent et se recombinent [...] cela peut ressembler à du "bricolage", ou tout du moins à un objet complexe et mouvant* ». Lorsqu'on se trouve confronté à des blocages chez les apprenants, il faut donc se mettre en recherche pour en identifier les causes et imaginer ou se réapproprier des pratiques pour y trouver des solutions. Ce dossier propose un exemple concret de cette dynamique, autour des prérequis à l'apprentissage de la lecture. Ces bases sont comme des fondations : invisibles (on n'y pense plus), mais indispensables (garantes de la solidité de l'édifice). Ces prérequis, nous les avons tellement intériorisés qu'ils nous semblent naturels, et non le résultat d'un apprentissage. Difficile dans ce cas de les identifier...

- Pédagogie -

Prérequis à la lecture orientation dans l'espace et organisation du tout en parties



2017

Voyage au paradis?, Lire et Ecrire Luxembourg, CRILUX et Ludothèque de Bastogne, 2024

Comprendre, interroger, ouvrir le débat et enrichir sa vision du monde : tels ont été les maîtres-mots de la création de ce jeu qui allie plaisir de jouer et volonté pédagogique. Ce sont les témoignages des apprenants sur leur parcours migratoire qui en ont nourri la construction. Des hommes et des femmes, jeunes et moins jeunes, voyageurs solitaires ou non, aux raisons du départ aussi diverses que les profils se sont livrés sur les conditions de l'exil, les embûches, les craintes, les blessures. Pas question pour autant de raviver un passé douloureux, « Voyage au Paradis? », dans sa philosophie, est une invitation à l'expression et au dialogue interculturel.

Voyage au Paradis? comporte 3 parties. Chacune correspond à une étape du voyage des personnes migrantes. Au départ, chaque joueur endosse l'identité d'un migrant.

Le chemin, le passeur — étape 1

Cette première partie met en lumière les expériences vécues par les personnes à partir du moment où elles ont pris la décision de quitter leur pays : les filières de passeurs, l'engagement de leurs biens et de leurs économies, les arrestations ou les renvois vers le pays d'origine. La fin de cette partie marque le début de la traversée en mer vers une terre d'espérance.

Le bateau, la mer, passage d'un monde à l'autre — étape 2

Cette deuxième partie illustre, par un défi collectif, la périlleuse traversée en bateau jusqu'aux portes de l'Europe. Tous les joueurs sont dans le même bateau. Le sort de chacun est donc étroitement lié à celui des autres. Soit tout le monde tombe à l'eau, soit tout le monde parvient à destination.

La vie en Europe — étape 3

Cette troisième partie est consacrée à la vie dans le pays d'accueil. Quelles aides existantes sur lesquelles prendre appui pour démarrer une nouvelle vie? Mais aussi : les nombreux obstacles auxquels il faut faire face.

Aurélie Audemar, Cécile Bulens et Claire Kuypers,
Toi, moi et tous les autres, tissons le vivre ensemble,
2016. 9^{ème} mallette de la série « Bienvenue en Belgique »,
Lire et Ecrire Communauté française

Comment travailler les questions de citoyenneté dans une perspective à la fois d'émancipation et d'intégration de tous, par tous et pour tous? Proposée par Lire et Écrire dans une réflexion sur le fonctionnement de notre société, cette mallette est destinée aux animateurs, formateurs, enseignants, etc., travaillant avec des groupes d'adultes ou d'élèves du secondaire. Alors que l'on appelle ici et là au «vivre ensemble», la société se fragmente, connaît de profonds clivages identitaires, se replie sur elle-même. Qu'est-ce qui coince? Par quoi les habitants de la Belgique sont-ils liés aujourd'hui? Qu'est-ce qui les éloigne? Comment construire du commun? Et si l'on parlait de soi, des autres, que l'on remontait le cours de nos histoires, de l'Histoire pour interroger les pratiques culturelles, les normes et les valeurs? Que dit le droit? Qu'en est-il dans les faits?

La mallette contient les outils suivants :

- Le livret de l'animateur. Il propose un descriptif détaillé des animations.
- Le livret annexe. Il vient compléter le livret de l'animateur. Il contient des documents à utiliser en animation ainsi que des éléments à destination des animateurs, des éléments de mise en contexte de l'aspect de la thématique abordée, des informations sur un point traité, des définitions possibles de concepts.
- Différents types de documents prêts à être utilisés : des photos, des dessins, des schémas, une grande carte du monde, un plateau de jeu et une clé USB compilant des documents vidéos et audios.



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 76 Grande rue au bois 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



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



Apprendre la langue d'un autre territoire, c'est aussi traverser les frontières du visible.

Dans ce numéro, le *Journal de l'alpha* s'interroge : comment penser l'alphabétisation quand les personnes en formation n'ont pas le français pour langue de départ ? Quels repères construire pour des apprenant-es aux parcours migratoires parfois marqués par la précarité, la rupture ou la violence ?

À travers des témoignages de terrain, des outils pédagogiques, des regards critiques et des propositions artistiques, ce dossier explore les enjeux spécifiques de l'« alpha pour non-francophones ». Il interroge les classifications (alpha, FLE, illettrisme...), déplace les lignes trop étroites entre oral et écrit, entre savoirs scolaires et savoirs de vie.

Des initiatives créatives, comme un jeu de l'oie pédagogique ou des projets autour de l'art brut, montrent que l'apprentissage peut aussi passer par le plaisir, l'estime de soi, et la mise en récit de son propre parcours.

Dans un monde où les politiques migratoires se durcissent, ce numéro réaffirme que l'alphabétisation est un acte profondément politique : il s'agit non seulement d'apprendre une langue, mais de retrouver sa place, son pouvoir d'agir, sa voix.