

Le journal de l'Alpha

Coordinations régionales de LIRE ET ECRIRE

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

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
av. Clémenceau, 10 à 1070 Bruxelles
☎ 02/523.20.35

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

LIRE ET ECRIRE Charleroi
FUNOC
av. Général Michel 1B
6000 Charleroi
☎ 071/31.15.81

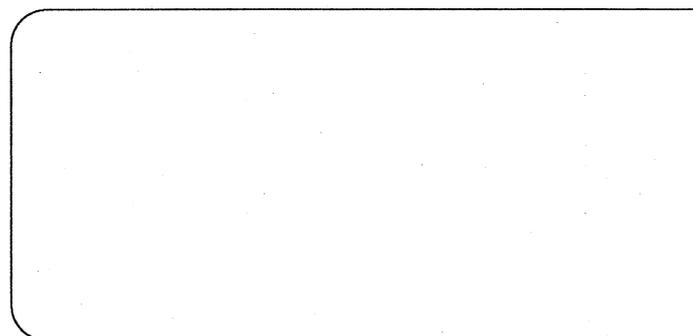
LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Réduit des dominicains, 9
7500 Tournai
☎ 069/22.31.01

LIRE ET ECRIRE
Liège - Huy - Waremme
Rue Soeurs de Hasque, 9
4000 Liège
☎ 041/23.74.70

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
à 6880 Bertrix
☎ 061/41.44.92
à Bastogne
☎ 061/21.16.49

LIRE ET ECRIRE Namur
rue Froidebise, 1 à 5000 Namur
☎ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
rue Jardon, 44 à 4800 Verviers
☎ 087/35.05.85



Sommaire

- Actions culturelles et illettrismes2
- Dossier: Les représentations mentales (II)4
 - Du bon usage des représentations en alpha5
 - Le dessin: un pont entre anciennes et nouvelles représentations7
 - Le rapport au savoir au coeur de l'apprentissage9
- Pour vous former, empruntez un livre12
- La littérature de jeunesse13
- Publications14
- Infos15
- Formations16

Publié avec le soutien de la Communauté Française

Contact

Lire et Ecrire, Rue Antoine Dansaert, 2A - 1000 Bruxelles ☎ 02/502.72.01

Abonnement : Belgique : 300 fb - Étranger : 400 fb
CGER n° 001-1626640-26

Actions culturelles et illettrismes

*Le Service de la Formation d'animateurs socio-culturels
du Ministère de la Culture et des Affaires sociales
a organisé en décembre 1991 une formation intitulée:*

Actions culturelles et illettrismes. (1)

*Elle s'adressait principalement à des animateurs socio-culturels et culturels,
des animateurs de centres d'accueil des milieux populaires,
des bibliothécaires et des médiateurs du livre...*

*De ces deux dernières catégories, il n'y avait pourtant aucun représentant;
par contre participaient deux chargés de mission de l'enseignement.*

Enjeu

L'enjeu de la formation? Rechercher quelles réponses culturelles peuvent être apportées à l'analphabétisme et l'illettrisme et plus largement à l'exclusion culturelle. Ne faut-il pas, en effet, dépasser les réponses actuelles confinées non seulement dans des centres d'alpha mais aussi dans des circuits scolaires ou parascolaires, des processus de formation-insertion, des pédagogies fonctionnelles? Ne faut-il pas également interroger l'ensemble des acteurs concernés sur le fossé entre les actions culturelles dominantes et les publics désignés comme illettrés, analphabètes, exclus? Plus fondamentalement, cette désignation même de certains publics comme illettrés, analphabètes, exclus et les activités qui leur sont proposées comme alphabétisation, formation, insertion ne justifient-elles pas a priori la mise à l'écart permanente de 300.000 «analphabètes» en Communauté française, 42 millions de «pauvres» en Europe? Fondamentalement encore, comment les acteurs de l'action culturelle se représentent-ils celle-ci? N'agissent-ils pas en fonction de modèles culturels en grande partie non conscients? Le langage sur les «cultures populaires» n'est-il pas souvent stéréotypé, imprécis, sans prise avec la réalité de ces cultures? L'action culturelle dominante n'empêche-t-elle pas les individus et les groupes d'être acteurs de leur culture, ne bloque-t-elle pas ou ne canalise-t-elle pas l'émergence de leurs désirs? Le langage a-t-il d'ailleurs pour fonction essentielle la communication? Le rôle de non-communication du langage, sans cesse refoulé dans le non-conscient, n'est-il pas aussi essentiel? La communication n'est-elle pas un mythe? Et si oui, qui ce mythe sert-il?

Projet

Faisons émerger d'autres rôles des langages: la création populaire, l'expression des désirs, l'invention de nouvelles significations sociales... Langages variés voire opposés, verbaux et/ou non verbaux. Ces langages ne sont pas encodage ou reproduction ou reflet d'une réalité soi-disant objective; ils sont action de ré-invention de soi dans la société et le monde, ils sont recherche. La démocratie culturelle ne consiste pas à former les exclus et les analphabètes, elle est dans leur prise de paroles. Notre recherche a pris des directions diverses.

Jeu théâtral

Avec Daniel ADAM, il s'agit non de trouver un profil type du comment on doit être, du comment bouger dans l'espace, mais de décoder les mécanismes de représentation aux niveaux du geste, du langage, des codes particuliers qu'on décide être les siens; d'étudier comment nous imaginons qu'un groupe perçoit notre manière d'agir et de parler, de décoder comment ça se passe quand se rencontrent deux mondes sociologiquement définis, d'une part comme analphabètes ou illettrés, d'autre part comme animateurs culturels. Dans le geste, dans le mot, dans le rapport à l'espace, dans l'utilisation du temps, nous développons des stratégies de communication/non-communication. Quelles sont-elles? Quels en sont les codes? Comment sont-elles reçues?

Analyse d'affiches

L'analyse d'affiches destinées à diffuser une information sur des manifestations culturelles fait apparaître comment chaque affiche-image dit, avec ou sans mots; qui dit quoi, à qui, pourquoi, comment. Notamment, comment elle cible un public précis ou tout public, ou comment elle exclut certains publics par son organisation, les symboles utilisés, sa capacité de séduction, le rapport entre le texte et l'image, etc...

Sémiologie de l'écrit

Omer ARRIJS présente une sémiologie de l'écrit. Au niveau premier apparaît un sens immédiat du texte; son analyse structurale permet de le dégager. Mais le sens n'est pas au bout du texte, il le traverse et le dépasse: ses noeuds et ses enjeux sont cadrés par le choix des mots et de leurs associations, mais la charge du texte est plus que la somme ou l'association de ses éléments, elle est au-delà. Tout texte est sur-déterminé par le sujet et par les divers groupes sociaux. La fonction du langage dépasse donc la simple communication, il dépasse l'enregistrement des savoirs, il ne s'exerce que dans le mouvement de construction des sujets et des groupes sociaux, dans la création, l'affirmation des identités.

Le langage des images

Philippe VERHAEGEN relève la différence entre les images de fiction et les images qui se forment en nous sur le réel à partir du regard, la différence aussi entre le langage des images et le langage verbal ou écrit. L'image, en effet, est caractérisée par son opacité: on croit voir la réalité alors qu'elle est écran, on confond représentation et perception, d'autant qu'on est pris dans une relation de participation. Au contraire le langage verbal établit une mise à distance et le langage écrit produit une nouvelle mise à distance par rapport à la parole. Chacun des langages (parole, écrit, image) a donc sa forme de leurre, sa relativité, les deux premiers dans la distance, le dernier dans la confusion.

Langage et différenciation sociale

Claude HERNE, se référant à Pierre Bourdieu, met en évidence les oppositions, dans le langage verbal, entre la parlure populaire et la parlure bourgeoise, mais aussi la fonction différente de l'image selon les classes sociales. Par exemple, la photo, en milieu populaire, a une fonction de représentation (on photographie sa famille devant la Tour Eiffel); en milieu petit bourgeois, elle pourra être esthétisante; dans la haute bourgeoisie, on fait moins de photos. Les langages, chacun à leur façon, ont un rôle de différenciation sociale.

Ateliers d'écrit

Noël FERRAND du CLAP de Lyon, expose que, dans les ateliers d'écrit ECLER (Ecrire - Communiquer - Lire - Exprimer - Réfléchir), l'illettrisme n'est pas insurmontable. Sur base de confiance, les participants à l'atelier écrivent ce qu'ils veulent, produisent un écrit communicable, utilisent leurs connaissances déjà là, si imparfaites soient-elles. Cette production d'écrit ancre la démarche d'apprentissage sur l'expression de l'apprenant. Cette démarche d'écriturisation est appliquée aussi en Belgique, par exemple à Soignies à l'E.A.P. «Le Quinquet». Au Collectif d'alphabétisation de Bruxelles, les apprenants, qui produisent aussi leurs propres écrits (ateliers d'écriture, romans collectifs, récits de vie,...), rencontrent, en outre, le monde de l'écrit dans sa diversité à travers la lecture d'écrits en tout genre avec une grande possibilité de choix, par exemple à la bibliothèque. Il n'y a pas lieu de chercher des livres «accessibles»; tout livre peut devenir accessible à l'apprenant qui le choisit.

La peinture

Daniel SERET a animé un atelier d'éducation permanente avec des populations turques de Marche-en-Famenne et avec des villageois de la même région à partir de la peinture. A partir de cette action culturelle de peinture, à partir des choix des couleurs, lignes, mouvements, tout le social bouge. Le refoulé psycho-social se met dans les formes du tableau, miroir du non-dit. La création artistique fait émerger de façon

directe (en évitant la mise à distance du verbal) les différentes identités des groupes sociaux qui se peignent et ainsi se réapproprient leur identité.

Questionnement

Yvette LECOMTE, inspectrice de la Communauté française pour Huy, Waremme et Marche pose une série de questions sur les publics marginalisés (définitions de l'exclusion, caritative ou socio-économique, de l'éducation permanente comme analyse critique du système qui produit cette exclusion), sur les associations (lieux d'inculcation ou de questionnement), sur l'action culturelle, sur la coordination des initiatives d'alphabétisation (complémentarité ou concurrence), etc...

Emergence de paroles nouvelles et multi-langages

Les interactions entre les divers apports, débats, exercices (productions écrites, production d'une pub vidéo amorçant une activité culturelle, atelier de peinture, atelier théâtre) mettent en évidence à la fois une grande diversité de représentations, d'expressions, de moyens d'expression, de systèmes de production du sens (sémiologies) et une convergence sur la remise en cause de modèles culturels dominants d'inculcation, de communication illusoire, une recherche d'émergence de nouvelles paroles. L'outil sémiologique multi-médias a commencé à être exploré. On a évoqué, mais à peine, la possibilité de projets culturels multi-médias dont l'alpha (ou la contre-alpha) pourrait être une facette.

Omer ARRIJS

(1) La formation s'est déroulée en cinq jours
(9, 10, 17, 18 et 19 décembre 1991).

Les formateurs étaient
Jacques PYFFEROEN

(animateur F.P.S.),

Christine MAHY

(directrice de la Maison de la Culture
de Marche-en-Famenne) et

Omer ARRIJS

(coordinateur d'Alpha Mons-Borinage).

ctions
culturelles et
illettrismes.

Dossier : Les représentations mentales (II)

Représentations mentales et apprentissage: tels sont les deux mots-clés de ce que nous nous proposons d'aborder dans cette deuxième partie de ce dossier.

Comme nous avons tenté de le mettre en évidence dans le dernier numéro, il est nécessaire de prendre du recul, de se décentrer par rapport à ses propres valeurs pour aborder l'autre dans sa différence.

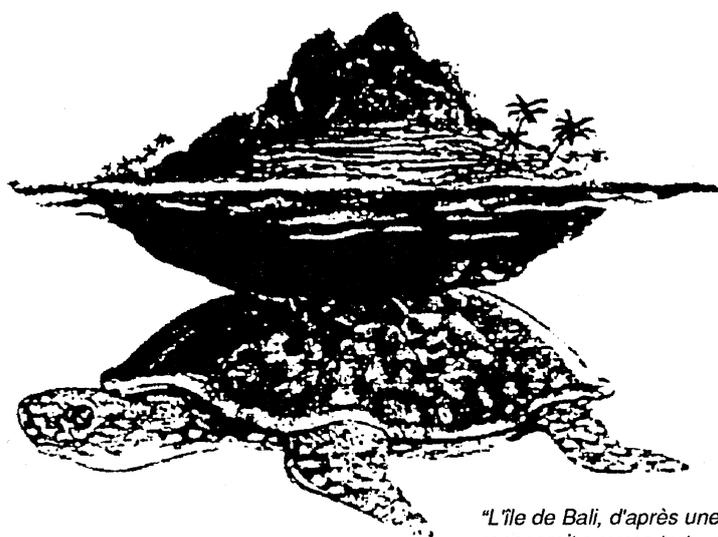
Il n'est pas pour autant évident d'intégrer la prise en compte des représentations des apprenants dans les cours eux-mêmes.

Le rapport au savoir de l'apprenant est déjà conditionné par son système de représentations.

Il aborde l'apprentissage de manière différente selon l'idée qu'il se fait de lui-même, de ce que signifient pour lui apprendre, savoir, de son rapport au monde.

Prendre en compte les représentations au sein de l'apprentissage c'est chercher des points d'appui chez la personne, dans le groupe.

C'est ce que développe Patrick MICHEL en nous montrant, exemples à l'appui, comment découvrir les représentations et les prendre en compte dans l'apprentissage.



"L'île de Bali, d'après une croyance populaire, reposerait sur une tortue."

C'est aussi, dans un autre registre, la préoccupation de Suzanne MCCONNELL lorsqu'elle met en place une technique, «les dessins parlants», qui vise à travailler sur les connaissances à partir des représentations que se font les apprenants d'un sujet donné.

C'est enfin la préoccupation de Dominique GROOTAERS quand elle développe les conditions d'un réel apprentissage, conditions qui passent par une clarification du rapport au savoir des apprenants, clarification qui doit se faire avec les intéressés et qui ne peut faire l'économie de leurs représentations.

Au terme de ce dossier, au thème quelque peu ardu, nous vous souhaitons de bonnes vacances, qu'elles correspondent aux représentations que vous pouvez en avoir!

Du bon usage des représentations dans les interventions d'alphabétisation

Quelles sont les représentations des analphabètes? Pourquoi et comment faut-il prendre en compte ces représentations dans un processus d'alphabétisation? Voici les deux questions auquel cet article va tenter de répondre.

Un peu de théorie

Mais tout d'abord entendons-nous sur ce qu'est une représentation. Chacun de nous possède un «système de représentations», c'est-à-dire un ensemble de constructions mentales qui vont nous permettre d'interpréter le monde extérieur et de donner du sens à notre relation avec ce monde. En termes plus simples, le système de représentations c'est une sorte de paire de lunettes intérieures avec lesquelles nous regardons et interprétons notre relation au monde.

Alors d'où nous viennent ces représentations et quel est leur rôle dans notre vie?

En sociologie, on dira que les représentations sont à la fois structurées et structurantes. Structurées, cela veut dire qu'elles ne tombent pas du ciel mais qu'elles découlent de l'histoire personnelle de l'individu, de sa position sociale, de la ou des cultures des groupes sociaux dans lesquels il est inséré, etc... Structurante, cela veut dire que ce sont elles qui vont organiser les attitudes et les comportements de chaque individu. Prenons par exemple les Belges adultes analphabètes. Chez nombre d'entre eux on trouvera à l'intérieur de leur système de représentations un fort sentiment d'infériorité individuelle («*J'ai la tête dure, je suis un retardé pédagogique*»). C'est leur histoire personnelle (échecs à l'école, position sociale dominée,...) qui a structuré cette vision d'eux-mêmes.

Mais cette représentation sera également structurante dans la mesure où elle influencera par exemple la décision (ou la non-décision) de participer à des cours d'alpha. Ainsi quelqu'un qui est persuadé d'être incapable d'apprendre à lire frappera beaucoup moins facilement à la porte d'un centre alpha qu'une personne attribuant son analphabétisme à l'absence d'école dans son village par exemple.

Retour à la lecture et l'écriture

On voit donc l'importance du système de représentations dans la vie d'un individu et on pressent déjà qu'il aura une forte influence sur les cours d'alphabétisation. En effet, si le système de représentations conditionne la participation à un cours d'alpha, il conditionne également tout le rapport à la lecture et à l'écriture une fois l'apprentissage entamé, et cela en raison même de la nature du langage écrit. L'écrit est en effet un langage qui trouve son essence dans la distanciation qu'il permet par rapport à l'immédiat et qui en fait le support privilégié pour théoriser le réel, ou si l'on veut pour véhiculer et conforter un système de représentations. En d'autres termes, pour reprendre ce que nous écrivions dans ces mêmes colonnes il y a un an (1): «*L'écrit permet à l'auteur de communiquer une vision particulière du monde. Le lecteur, lui, se sert de l'écrit pour le confronter à sa propre vision du monde. Que ce soit en lisant un «Harlequin» ou un traité de sociologie, le lecteur (...) y retrouve des points de repère balisant sa propre vision du réel*».

Par conséquent, il sera totalement illusoire d'espérer rendre un illettré lecteur si on néglige de connaître et de prendre en compte son système de représentations.

A la découverte des représentations

Maintenant, comment découvrir le système de représentations des analphabètes et d'abord peut-on dire qu'il existe un système de représentations commun à tous? Bien évidemment non, ce serait trop simple.

Nous avons vu que le système de représentations était structuré par l'expérience personnelle du sujet et par son insertion culturelle et sociale. Dès lors, les systèmes de représentation comporteront des différences selon que l'illettré sera belge ou immigré, d'Afrique noire ou du Maghreb, issu de la ville ou de la campagne, aura fréquenté l'école ou non, sera jeune ou vieux, homme ou femme, sera fortement imprégné d'une culture orale traditionnelle ou au contraire se référera à une culture occidentale,...

Il règne donc très peu de prévisibilité dans le domaine du système de représentations. Le formateur devra dès lors recourir à certains outils appropriés pour connaître la vision du monde de ses apprenants et cette démarche sera sans cesse à refaire à chaque fois qu'il se retrouvera devant de nouveaux apprenants. Comment va-t-il s'y prendre pour découvrir ce monde caché de l'apprenant qui aura tant d'importance dans la dynamique d'appropriation de l'écrit? Comment faire monter ces visions du monde à la surface, surface qui ne peut être d'abord que celle de la parole?

De «thèmes générateurs» en «situations codées»

De notre expérience menée au Collectif d'alphabétisation, il ressort que l'utilisation d'une méthode élaborée par le pédagogue brésilien Paulo Freire se révèle particulièrement intéressante pour libérer cette parole et lancer une dynamique lecture-écriture. Cette méthode repose sur l'articulation de deux techniques. La première est la recherche de «thèmes générateurs» et la deuxième, la construction de «situations codées». Paulo Freire définit les thèmes générateurs comme «*les ensembles d'idées, de conceptions, d'espérances, de doutes, de valeurs qui constituent le système de représentations par lequel un groupe social interprète le réel et agit sur lui*». (2) Tout dépend ici de l'attitude du formateur. Pour cerner les thèmes générateurs, il devra toujours être en situation d'observateur. Tout en étant intervenant sur son groupe, il devra garder une attitude d'observation active qu'il est très difficile d'acquérir. Elle est du domaine de la sensibilité, par essence peu définissable. Elle peut s'acquérir par une discipline personnelle fondée par exemple sur les rapports écrits d'observation, méthode préconisée par Paulo Freire: «*Ils notèrent jusqu'aux choses apparemment les plus insignifiantes, la façon de parler des gens, leur manière d'être, leur façon de travailler, de vivre leur culte religieux*». (3)

De saines lectures pour l'animateur

Autre manière d'acquérir cette sensibilité, c'est de lire des ouvrages se rapportant à l'univers mental des populations proches de celles qui suivent les cours d'alpha. Ainsi si l'on donne cours à des Gitans, on lira des livres sur le mode de vie et de pensée des Tsiganes. Si l'on travaille avec des Belges, on lira les ouvrages publiés par *ATD Quart-Monde* par exemple. Avec des femmes marocaines, on lira *Fatima Mernissi*, *Djura* ou *Leïla Houari* etc... Procéder ainsi donne énormément d'idées et permet d'élaborer des hypothèses sur les thèmes générateurs des participants.

A partir de ces hypothèses, on passera à la deuxième étape: l'élaboration de situations codées. La situation codée, c'est une représentation du thème générateur sous une forme condensée et dynamique. Condensée parce qu'elle doit avoir un contenu riche tout en étant rapidement accessible au groupe sous forme, par exemples, de photos, de dessins, de petits textes, de vidéo... Dynamique, parce qu'elle doit contenir un certain pouvoir provocateur, en d'autres termes elle doit donner envie aux gens de réagir face à elle.

Faire surgir des projets de formation

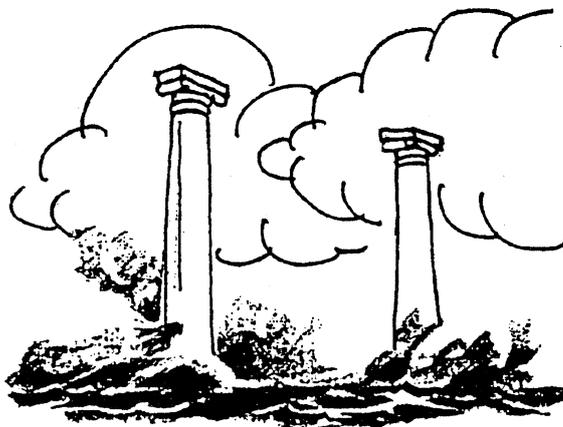
Illustrons tout cela par quelques exemples. En début d'année les animateurs du Collectif désirent faire surgir des projets de formation chez les participants. Pour ce faire, ils mettent en place une démarche. L'hypothèse de départ en est que face à une population mélangée, nouvelle au Centre, peut exister un thème générateur commun que l'on pourrait appeler un rapport difficile et conflictuel à l'écrit. Pour exploiter ce thème, ils construisent une situation codée reprenant d'une façon condensée les éléments constitutifs du thème. Ils réalisent alors un montage vidéo avec trois sketches mettant en scène un analphabète dans trois situations de la vie quotidienne (il s'agit de sketches avec Claude Semal et Georges Vandebroek tirés des émissions «*Allo? Bonjour!*» (4)). Condensée, cette situation codée est visionnée en cinq minutes. Dynamique, elle l'est car elle évoque des situations plus ou moins similaires à celles vécues par les participants et libère chaque fois une parole abondante et créatrice qui permet aux participants, en introduisant une dimension plus collective, de prendre un certain recul vis-à-vis de leur rapport personnel à l'écrit, souvent culpabilisant. Et c'est cette parole libérée qui sera écrite, lue, et servira de support à l'élaboration de projets personnels.

De la littérature pour enfants aux contes berbères

Autre exemple, un groupe de mères et de jeunes femmes berbères dans une école de Molenbeek.

Un projet de découverte de la littérature pour enfants s'avère ardu, pénible, artificiel. Changement de stratégie. Emettons l'hypothèse que ces femmes, fortement intégrées dans leur culture d'origine, connaissent des contes transmis oralement par leurs parents. Le thème générateur sera le conte comme façon d'interpréter et de lire le monde, la situation codée sera la lecture par l'animateur d'un conte illustré «*Le jour où il a plu du couscous*». Les réactions ne se font pas attendre. Certaines connaissent d'autres versions du même conte, elles

racontent, rigolent. Ces femmes, dont certaines paraissaient amorphes, voire éteintes, se mettent à conter des histoires sans plus s'arrêter, l'oeil brillant, la parole facile et pleine de vie et d'expression que c'en est un plaisir de les regarder, même si l'on ne comprend rien à la langue berbère. Mais via des interprètes improvisés, on arrive à saisir, on retranscrit tout et on leur retransmet leurs paroles sur papier. (Et ça noircit beaucoup de papier!).



"Les colonnes d'Hercule, à Gibraltar, marquent les limites du monde selon Homère."

A travers ces exemples et bien d'autres qu'on ne saurait relater faute de place (5), on voit combien la prise en compte du système de représentations des apprenants est une attitude incontournable en alphabétisation. Combien de magnifiques démarches en atelier de lecture ou d'écriture ne tombent-elles pas à plat parce qu'elles ont négligé de se brancher sur un thème générateur commun aux participants d'un groupe? On n'insistera jamais assez sur l'importance de la connaissance de l'univers mental des participants. Rien ne sert d'être un formateur disposant d'une batterie impressionnante de démarches et de techniques si l'on oublie l'essentiel, une attitude d'observation laissant de côté son orgueil de maître qui sait d'avance ce qu'il doit enseigner pour le bien de son élève.

Patrick MICHEL
Collectif d'alphabétisation

(1) *Du récit de vie au roman collectif*, Patrick MICHEL, *Le Journal de l'Alpha*, n°66, mai-juin 1991, p. 5

(2) *Pédagogie des opprimés*, Paulo FREIRE, Maspero, 1974, p. 87
La discipline des rapports d'observation est par exemple érigée en système au sein du mouvement ATD-Quart-Monde pour connaître la population sous-prolétaire.

(3) *Ibid.*, p. 100

(4) Une émission d'*Allo? Bonjour!* est décrite dans l'article *Le jeu de la proximité et de l'éloignement*, *Le Journal de l'Alpha*, n°72, avril-mai 1992, p.6-8

(5) D'autres exemples peuvent être lus dans l'article *Du récit de vie au roman collectif* déjà cité en (1).

Le dessin: un pont entre anciennes et nouvelles représentations

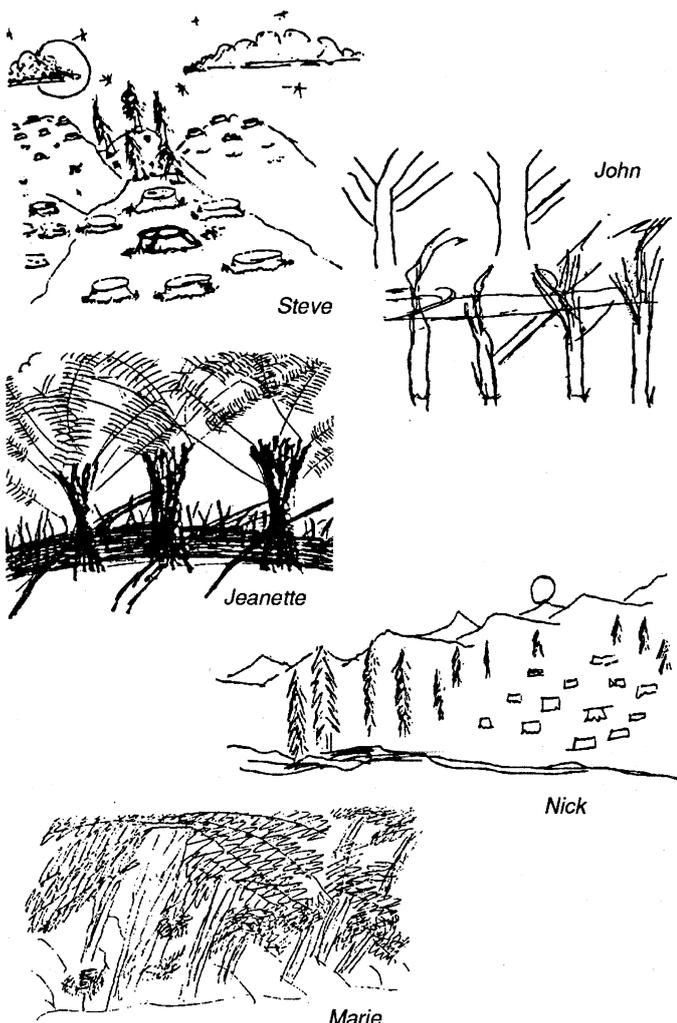
Suzanne MCCONNELL a enseigné en alphabétisation et éducation de base en Australie pendant douze ans. Elle décrit dans un article **Talking drawings: a strategy for assisting learners** (1) une méthode créative pour optimiser les connaissances antérieures, organiser les concepts et comparer les représentations. La méthode nous a semblé intéressante dans sa manière d'aborder les représentations et de les mettre en relation avec des informations nouvelles en vue de les transformer.

Quelle image avez-vous de la forêt équatoriale, de l'effet de serre, du système solaire? N'avez-vous jamais vu un film qui vous a déçu, irrité, surpris dans la façon dont les personnages et les événements étaient rendus? N'avez-vous jamais regardé un documentaire et tout à coup pensé: «*Ce n'est pas comme je l'imaginai!*».

Je voudrais vous exposer une méthode, que j'ai développée, qui explore les images mentales que nous créons et qui les utilise comme un pont entre d'anciennes représentations et de nouvelles informations. Cette méthode s'appelle les «*Dessins parlants*».

Avant de continuer, prenez une feuille blanche et dessinez votre image mentale d'une forêt équatoriale.

Maintenant, regardez les dessins ci-dessous. Ce sont des dessins de forêt équatoriale réalisés par des étudiants adultes d'une classe d'anglais de base. Les dessins montrent, non seulement l'éventail des représentations des apprenants adultes, mais leur donnent aussi un éclairage interne.



Les origines de la méthode

Les dessins parlants ont d'abord été une réponse aux réticences face à l'écrit des apprenants d'une classe d'anglais de base. A cette époque, nous discutons de la forêt équatoriale et de sa conservation. J'avais demandé aux étudiants de noter tout ce qu'ils savaient sur le sujet. C'est à ce moment que les protestations commencèrent. Les étudiants n'étaient pas sûrs de leurs écrits. Plusieurs d'entre eux ne voulaient pas écrire.

Ils écrivent aussi rarement et aussi peu que possible car l'écrit représente pour eux de nombreux problèmes. Ils se tracassent à propos de l'orthographe, de leur incapacité à se relire; ils ont peur de paraître stupides face à un lecteur potentiel.

Alors que ces étudiants avaient été, pendant plusieurs semaines, encouragés avec succès à prendre des risques vis-à-vis de l'écrit et de l'orthographe, c'était trop leur demander de rendre leurs écrits «publics». Résignés, ils avaient sorti gommages et dictionnaires. J'ai réalisé à quel point l'attention peut glisser des idées vers les conventions et combien l'objectif réel d'une activité peut être perdu.

Pour la première fois, j'essayai alors d'utiliser les dessins des étudiants. Ils étaient à l'aise en montrant leurs dessins et en parlant. Il y eut quelques rires nerveux! Probablement serions-nous tous ainsi capables de rire de nos productions artistiques si celles-ci étaient rendues publiques, alors qu'il n'en va pas de même pour nos productions écrites.

Depuis lors, je me suis rendu compte que cette méthode peut être utilisée très efficacement avec des apprenants de tout âge aussi bien avec des groupes en formation de base que par des instituteurs avec des enfants d'écoles primaires. Elle peut être une alternative à l'écriture, surtout pour des scripteurs récalcitrants.

La démarche utilisée, un exemple

Première étape: le premier croquis - «activer» les connaissances antérieures

Il est demandé aux étudiants adultes de dessiner la forêt équatoriale. (Je fais également un dessin). Comme vous pouvez le voir, les dessins sont le reflet d'un large éventail de représentations.

Deuxième étape: comparer

Par groupe de trois, les étudiants recherchent et discutent des similitudes et des différences entre leurs dessins respectifs.

Troisième étape: réfléchir sur les connaissances antérieures

L'ensemble de la classe discute alors des similitudes et des différences entre les dessins. La discussion porte sur ce qui est connu et d'où provient cette connaissance. Par exemple, deux étudiants expliquent qu'ils ont déjà lu des titres de journaux à propos de la forêt équatoriale et de son abattage. Ce qui en amène d'autres à parler d'articles de magazines qu'ils ont lus, d'interviews à la radio qu'ils ont entendues, etc...

Quatrième étape: organiser les connaissances antérieures

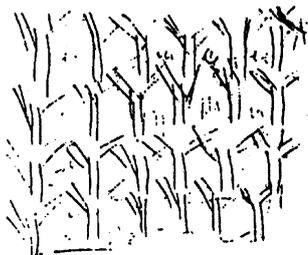
Les caractéristiques exprimées dans les dessins et discutées en groupe sont listées au tableau. A partir de cette liste, un plan conceptuel est élaboré par le groupe. Ce plan est ensuite reproduit sur une grande feuille pour servir de référence et être complété par les étudiants.

Cinquième étape: lire un article

La copie d'un article décrivant la forêt équatoriale est ensuite distribuée et lue individuellement et silencieusement. Pendant la lecture, on entendait de nombreux «*hum*» et «*ho*» car des étudiants mettaient en rapport les nouvelles informations et leurs connaissances antérieures. Une discussion à propos de l'article naquit spontanément!

Sixième étape: le deuxième croquis - intégrer ce que l'on a appris

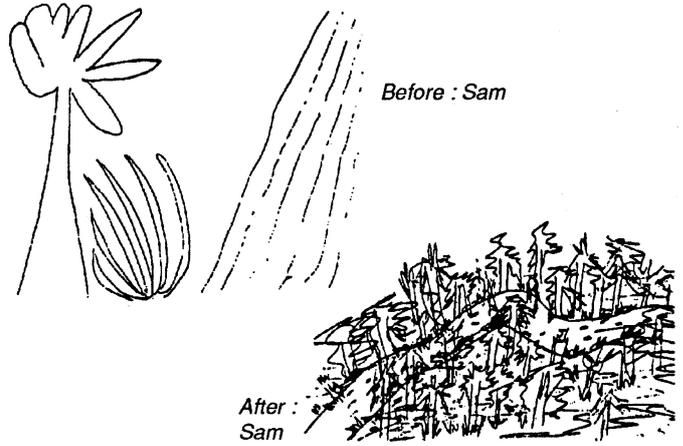
Après la discussion, il est demandé aux étudiants de reprendre leur premier dessin et de l'adapter ou le modifier à la lumière des nouvelles informations.



Before : Madeleine



After :
Madeleine



Before : Sam

After :
Sam

Les deux croquis «*before et after*» ci-contre réalisés par Madeleine et Sam montrent le pas franchi au point de vue de la compréhension. Certains étudiants ont jeté leur premier dessin et en ont réalisé un nouveau. Tous les autres dessins ont été modifiés d'une façon ou d'une autre par addition, effacement ou modification de certaines caractéristiques.

Septième étape: comparer

En groupe, les étudiants comparent leur premier et deuxième croquis. La discussion porte maintenant sur les changements apportés et les raisons qui les ont motivés. Ce faisant, les étudiants se réfèrent continuellement à l'article. Lecture à haute voix de certains passages et discussions sur certaines informations apportées par l'article.

Huitième étape: poursuite de la démarche

Plusieurs étudiants sont allés à la bibliothèque pendant la pause-café et ont emprunté des livres sur la forêt équatoriale. J'en avais également empruntés. Les étudiants se plongèrent alors dans la lecture. Voici quelques uns de leurs commentaires:

- *Regarde ce champignon... Est-il vénéneux?*
- *Oh, il y a une forêt équatoriale à Victoria!*
- *Ne sont-ils pas beaux... tellement calmes... tellement verts... Pas étonnant qu'on les appelle «greenies».*
- *Regarde ces orchidées... (...)*

Différents usages de la méthode

Les dessins parlants peuvent être utilisés de diverses façons et avec différents objectifs:

- amener les apprenants à examiner et réfléchir sur leurs connaissances et leurs représentations des choses;
- aider les apprenants à dessiner et organiser leurs connaissances d'une façon simple et concise;
- développer et enrichir le langage écrit;
- activités de prélecture pour développer et définir les objectifs de la lecture;
- une manière positive d'échanger et comparer les connaissances, les idées et représentations avec d'autres apprenants. (...)

Pour les formateurs, les *dessins parlants*:

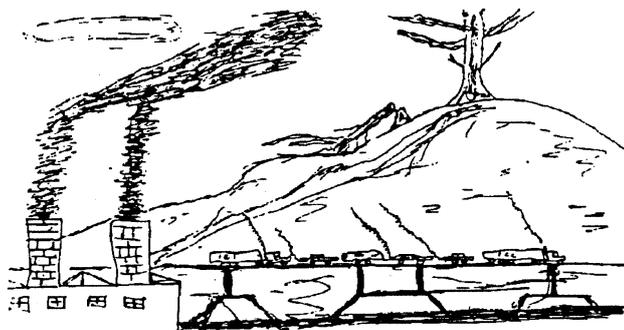
- peuvent fournir une vision interne des connaissances et des représentations qu'ont les apprenants d'un sujet donné;
- prouvent que les apprenants qui partagent des similitudes en âges et en expériences, ne partagent pas nécessairement la même compréhension d'un sujet;
- peuvent être utilisés pour une série d'objectifs, développer la lecture, introduire un sujet, explorer les attitudes et les représentations,....;
- peuvent être utilisés dans le cadre d'activités de lecture ou d'écriture de fiction ou de non-fiction;
- peuvent être utilisés comme alternative à l'écriture et au recours au professeur scripteur.

Pour les apprenants, cette méthode:

- induit une approche censée du langage et de l'alphabétisation;
- propose une alternative à l'écriture pour relater, réfléchir, modifier, développer un sujet donné;
- accepte et valorise des connaissances et interprétations qu'apporte chaque personne;
- reconnaît, accepte et valorise les différentes représentations des apprenants au sein du groupe.

Finalement, et c'est le plus important, cette méthode construit un pont entre anciennes et nouvelles représentations.

Traduit par Catherine STASSER



L'effet de serre

(1) **Talking drawings:**

a strategy for assisting learners,

S. MCCONNELL, in Newsletter, ALBSU

The Basic Skills Unit, n° 42, summer 1991, p.10-12

Le rapport au savoir au coeur de l'apprentissage

La lecture et l'écriture ne sont pas des opérations techniques. Ce sont des activités porteuses de «sens». Elles engagent toute la personnalité, pas seulement l'intelligence mais aussi le désir que chacun a de se réaliser et l'idée qu'il (elle) se fait du devoir, du bonheur, des valeurs en somme. Cette vérité élémentaire n'a pas toujours été évidente. Encore aujourd'hui, pour beaucoup de parents, mais aussi une majorité d'enseignants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réduit à répéter des sons ou à dessiner des syllabes, à les enchaîner les unes aux autres et à recommencer jusqu'à ce que les associations soient fixées dans la mémoire et mobilisables à volonté. Selon cette conception, seul un entraînement systématique, prolongé aussi longtemps que nécessaire, permet à l'apprenti-lecteur et à l'apprenti-rédacteur d'acquérir ces compétences. Et la motivation de l'apprenant n'est pas mise à l'avant-plan...

Apprendre: un projet

La motivation dans l'apprentissage ne repose pas seulement sur la recherche d'un résultat à court terme mais aussi sur un véritable investissement mental: prodiguer des efforts *aujourd'hui* pour retirer un bénéfice *plus tard*. Autrement dit, l'apprenant va se projeter dans le temps, imaginer le contexte qui sera le sien au terme présumé de l'apprentissage et à anticiper l'avantage (plaisir et/ou utilité) qu'il trouvera alors dans la maîtrise des compétences si durement acquises!

Apprendre s'inscrit donc dans un *projet personnel de vie*. Celui-ci est à son tour intimement lié à la fois à l'expérience sociale passée de l'individu (ses origines sociales, l'éducation reçue dans son enfance, sa scolarité,...) et à ses conditions d'existence présentes (son travail, sa famille actuelle, son réseau de relations,...), en un mot à la «*culture*» qui est la sienne et qui donne «sens» à sa vie quotidienne. (1)

Apprendre: une utilité

Il y a déjà plus de soixante ans, un instituteur de village se demandait comment inciter les jeunes écoliers qui peuplaient son école, à vouloir apprendre, eux qui n'avaient aucune raison de vouloir maîtriser la lecture et l'écriture puisque la vie rurale qui était celle de leurs parents se vivait très bien sans ces connaissances. Car pour apprendre, il ne suffit pas de bonne volonté; il faut encore vouloir conquérir un pouvoir nouveau, pénétrer dans des terres inconnues, s'approprier leur topographie et trouver du bonheur à s'y mouvoir.

Voilà pourquoi *Célestin Freinet* (puisque c'est de lui qu'il s'agit) créa la «*pédagogie fonctionnelle*», celle qui s'appuie sur l'intérêt personnel de l'apprenant, qui crée pour lui une utilité immédiate et tangible, transposable à sa vie extra-scolaire. Pédagogie fonctionnelle et pédagogie «active»

signifient inscrire les activités d'apprentissage dans les besoins vitaux de l'élève, *ici et maintenant*, dans une expérience non différée de résultat, afin qu'il puisse faire l'expérience tangible de l'utilité du savoir, immédiatement.

Projet personnel inscrit dans une culture, expérience directe et concrète de l'utilité du savoir sont certes deux atouts pour la réussite de l'apprentissage. Mais ils ne suffisent cependant pas encore pour que l'apprenti tire profit de l'enseignement reçu. Encore faut-il qu'il en comprenne les règles du jeu, qu'il maîtrise les chemins de l'apprentissage: Qu'est-ce qu'apprendre? Comment s'y prend-on pour apprendre? L'apprenant est-il conscient qu'il doit être lui-même un «découvreur», un constructeur de son propre savoir, qu'il lui faut adopter une attitude active de questionnement permanent vis-à-vis du savoir que l'enseignant lui propose, autant vis-à-vis des connaissances que des démarches d'apprentissage proposées? Et l'enseignant, qui adopte le modèle de l'«accoucheur» et qui applique les méthodes actives, est-il convaincu de son côté que cette pédagogie à elle seule ne suffit pas pour réussir son pari?

L'autonomie à l'égard des consignes, une condition *sine qua non*

Intimement liés par un réseau serré de communications et de relations affectives, les deux principaux protagonistes de la relation pédagogique, formateur et formé, doivent se percevoir comme radicalement séparés et autonomes. L'enjeu devient alors de gérer la différence qui les sépare à la fois culturellement et pédagogiquement.

Certes, comme point de départ, l'élève doit suivre les consignes du maître, mais cette conformité ne peut jamais être perçue par l'élève comme un rite «magique» dans lequel le respect des consignes assure ipso facto, comme par «enchantement», l'effet désiré. L'apprentissage exige, au contraire, une prise de recul, voire une rupture de l'élève vis-à-vis des paroles du professeur. Cette prise de recul est très problématique pour ceux qui ne sont pas familiers au savoir scolaire. Elle l'est sans doute aussi pour certains formateurs, eux-mêmes issus des milieux populaires, et qui s'identifient à leurs élèves.

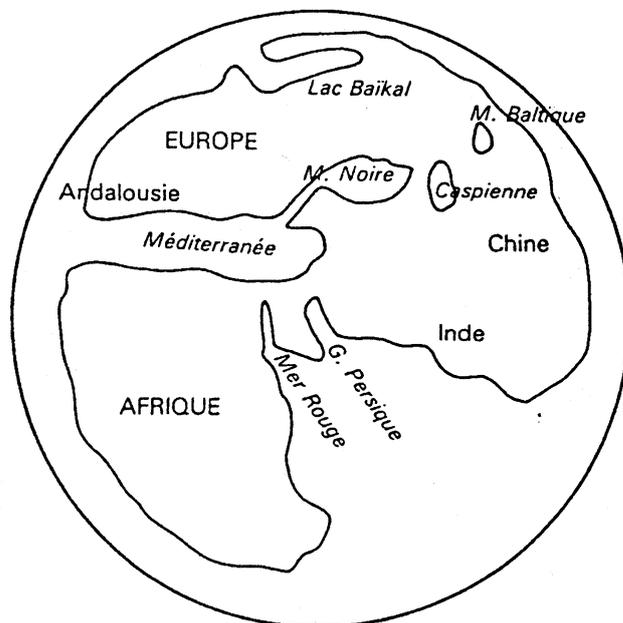
Pour sauvegarder l'autonomie des élèves, il est nécessaire que le *rapport au savoir de chacun* des deux partenaires de la relation pédagogique soit analysé avec les intéressés eux-mêmes, au sein du groupe de formation, et par les formateurs entre eux. Car ce rapport au savoir n'est pas une donnée naturelle, c'est une construction sociale, elle-même liée à l'expérience sociale passée et aux conditions d'existence présentes de chaque partenaire. On retrouve donc ici l'influence décisive des cultures, celles des élèves, celles des enseignants.

Clarifier les différents rapports de savoir

L'élève (qu'il soit jeune ou adulte) valorise-t-il la transformation du monde par le «faire» ou par le «discours»? Autrement dit, la communication est-elle d'abord liée à l'action et est-elle le plus souvent orale? Ou, au contraire, possède-t-elle sa logique interne et sa propre raison d'être et passe-t-elle le plus souvent par l'écrit?

Si c'est le «faire» (l'action) et le «dire pour agir» (le langage d'action) qui priment aux yeux des élèves, l'activité scolaire, dans la mesure où elle est, de son côté, surtout basée sur le «discours» (une communication écrite coupée de l'action), cette activité scolaire ne sera jamais considérée, au départ, comme un vrai travail. Car pour ces élèves, la notion de travail désigne une tâche matérielle... L'apprentissage scolaire sera dès lors perçu comme une activité étrange, difficile à classer, ni travail, ni loisir, propre à l'univers de ceux qui peuvent se permettre le luxe de discourir au lieu d'agir. (2)

Pourtant, chacun «sait» par expérience, que ce discours qui apparemment ne sert à rien ou pas à grand chose, est non seulement très utile, mais même irremplaçable: ceux qui le pratiquent sont ceux qui ont les positions de pouvoir dans la société. Autrement dit, ceux qui se sentent désappropriés de ce discours savent aussi qu'ils sont désappropriés d'un pouvoir sur leur vie. Voilà une des principales raisons pour ces derniers de vouloir à leur tour aller à l'école (ou aux cours d'adultes) afin de se sentir mieux armés dans les rapports sociaux: ils feront l'expérience très concrète de l'utilité de ce savoir scolaire dans leurs relations avec les enseignants de l'école de leurs enfants, avec leur employeur, leur propriétaire, les médecins, les vendeurs de toutes sortes, les médias, etc...



Copie de carte du Monde de Al Toubi 1331

Le plus souvent demandeurs d'école, les membres des classes populaires, une fois introduits dans le monde scolaire ou dans celui de la formation d'adultes en général (rappelant les activités scolaires pour ceux qui les suivent), auront les yeux étonnés et inquiets de ceux qui s'aventurent dans des lieux qui, au départ, ne leur étaient pas destinés...

Devenus «élèves», leur premier souci est de tenter de se faire accepter dans cet univers du savoir des livres, en s'appliquant aux exercices demandés par le professeur,

sans pour autant toujours comprendre leur logique sous-jacente. Ces consignes du formateur risquent alors d'être perçues plus comme un rite que comme une démarche fonctionnelle, même si ce formateur veut appliquer une pédagogie active! Le formateur est vu comme le «*maître*» dont l'élève espère recevoir la clé de la *salle du trésor* du savoir. En fonction de sa conformité au modèle incarné par le maître, par un processus d'identification, l'élève espère acquérir à son tour l'accès au savoir écrit.

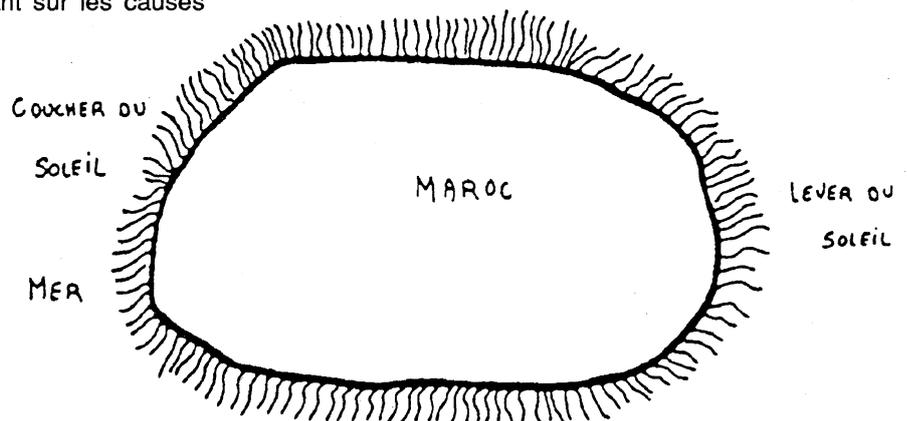
Cette conception du savoir, vue comme un trésor caché connu du maître seul, qui va peut-être le dévoiler en fonction de l'application mise par l'élève à faire ce que le professeur dit, voire même à lui ressembler (vêtements, goûts,...), est beaucoup plus répandue qu'on ne le croit, non seulement chez les enfants des milieux populaires, mais aussi parmi des adultes écartés du cursus scolaire normal et repris dans un cycle d'études, et à plus forte raison, chez ceux qui n'ont pas eu l'occasion de fréquenter l'école dans leur propre enfance, et pour qui la tradition du livre est liée à une foi religieuse...

Le lecteur l'aura compris, gérer le rapport au savoir au cœur de l'apprentissage, c'est partir à la découverte des cultures des formateurs et des formés, de leurs expériences passées, de leurs conditions de vie actuelles, de leurs projets de vie personnels. C'est aussi, plus globalement, se questionner en groupe sur les conceptions de chacun concernant les relations entre le discours et l'action, entre l'écrit et l'oral, entre l'école et le pouvoir dans la société,... C'est finalement vérifier si les règles du jeu de l'apprentissage sont claires entre formateur et formés, si ces derniers perçoivent bien le *comment apprendre*, et pour cela, analyser concrètement le rapport à l'autorité du maître, la perception que chacun a des processus de l'apprentissage.

Dénouer le noeud cognitif avec les intéressés eux-mêmes

Quelques démarches simples permettent d'éviter nombre de malentendus et de confusions, à la fois culturels et cognitifs. Ainsi, le formateur peut questionner ses élèves pour savoir ce que signifie pour eux apprendre, pourquoi ils apprennent, à quoi cela leur sert. Il peut leur demander d'explicitement comment ils s'y prennent pour découvrir quelque chose de nouveau. Surtout, il dressera l'oreille quand les élèves expliqueront ce qu'ils font quand ils n'ont pas compris. Attendent-ils leur salut de l'enseignant, passivement, ou mettent-ils en place des procédures de régulation en s'interrogeant sur les causes possibles de leur non-compréhension?

*"La Terre est entourée par la mer,"
raconte une Marocaine de Marrakech*



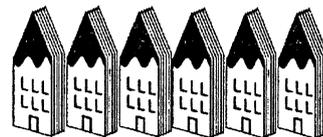
Ce questionnement didactique est aussi une tournure d'esprit particulière qui oblige l'enseignant à se décentrer par rapport à ses «*évidences*». Elle prend le contrepied de la stratégie de la répétition, souvent teintée de bienveillance et de patience, qui consiste à reprendre à plusieurs reprises l'explication initiale. Notons que cette stratégie peut aussi exister dans la pédagogie active. Dans ce cas, si un élève n'a pas compris, l'hypothèse faite par l'enseignant est qu'un élément du raisonnement lui a échappé et qu'il suffit de le lui signaler pour que tout rentre dans l'ordre.

La réalité est probablement que l'élève en difficulté traite les informations reçues dans un système non-pertinent. La seule façon de le débloquer est de comprendre comment il raisonne et ce qui fait problème dans sa logique à lui. Autrement dit, le pédagogue efficace est celui qui, face à un problème d'apprentissage rencontré par l'élève, parvient à comprendre les termes du noeud cognitif chez l'élève lui-même. Ce qui nécessite de la part de l'enseignant des compétences pédagogiques pour pouvoir analyser les mécanismes de l'apprentissage proprement dit, et aussi une sensibilité à la diversité des cultures qui influencent le projet de vie et le rapport au savoir de chacun, à la base des représentations de l'élève sur son propre apprentissage. Apprendre exige donc, pour l'élève comme pour l'enseignant, un travail sur soi-même et sur ses représentations de sa relation au monde et aux autres.

Dominique GROOTAERS
Le Grain - Atelier de Pédagogie sociale

- (1) Une définition et des applications plurielles de la notion de «*culture*» dans un sens anthropologique se trouve dans GROOTAERS D. (sous la direction), *Culture Mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires*, Coédition Ed. Vie Ouvrière/Chronique Sociale, 1984. La définition de la culture a été repris dans *Le Journal de l'Alpha*, n° 72, avril-mai 1992, p.3-4.
- (2) Ce décalage entre «*apprendre*» et «*travailler*» est analysé dans D. GROOTAERS, *La condition scolaire et l'échec vécus par les enfants de 6 et 7 ans*, *Contradictions*, 1980.

Pour vous former: empruntez un livre *



Immigration

- ❑ *Le rapport à intégrer*, M. VAN DEMEULEBROUCKE, Commissariat Royal à la Politique des Immigrés, 1992, 62p.

Alphabétisation

- ❑ *Le monde alphabétisé*, revue du Bureau International d'Education, UNESCO, 1992, 31p.

Lecture

- ❑ *Lectures pour toi*. Première année secondaire, J.L. DUMORTIER, Editions Labor, 1992, 215p.
- ❑ *Lecture simple et facile n°4*. «Du soleil pour demain» (livret, cassette, guide pédagogique), La Littérature de l'Oreille, Québec, 1991
- ❑ *Nouvelles réflexions sur l'apprentissage de la lecture*, Revue Psychologie et Education, n°6, 3ème trimestre 1991, 116p.
- ❑ *Illettrisme et bibliothèques publiques*, A. CORNET, Academia Erasme, Louvain-la-Neuve, 1991, 56p.

Ecriture

- ❑ *Petite fabrique de littérature* (trois tomes), A. DUCHESNE et T. LEGUAY, Editions Magnard, 1990

Oral

- ❑ *Photos expressions*, F. YAICHE, CIEP, 1990, 226p.

Pédagogie

- ❑ *Autoformation et fonction de formateur*. Les ateliers pédagogiques personnalisés, P. GALVANI, Editions Chronique Sociale, 1991, 170p.
- ❑ *Pédagogies de la médiation*. Autour du P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental) de R. Feuerstein, J. MARTIN et G. PARAVY, Editions Chronique Sociale, 1990, 227p.

* Ouvrages disponibles au:
Centre de documentation du
Collectif d'alphabétisation
rue de Rome 12
1060 Bruxelles
Tél: 02/538 36 57
Conditions d'emprunt:
200F d'inscription
10F par livre/mois.



Photos
extraites de

"Photos
expressions"

F. YAICHE



La littérature de jeunesse à l'Université de Liège

La faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège a créé - il y a quelques années déjà - une licence complémentaire en Sciences du Livre et Sciences Documentaires. L'un des cours du programme est consacré à la littérature de jeunesse. Toute personne intéressée par ce cours, indépendamment de la licence, a la possibilité de le suivre, moyennant l'inscription réglementaire.

Le livre pour enfant n'est plus ce qu'il était... Il est même devenu l'un des lieux de la créativité contemporaine; ce qui ne veut pas dire que tous les ouvrages qui paraissent aujourd'hui soient de qualité. Loin de là!

Au long de 30 heures réparties sur l'année, chaque vendredi de 8h30 à 9h30, les étudiants sont invités à découvrir le monde du livre pour enfants: **le livre pour les petits**, un secteur neuf en plein bouillonnement, **l'album** qui s'est développé à partir des années soixante et qui privilégie la communication visuelle, **les livres de contes**, ouverture sur l'imaginaire et l'inconscient, remarquables outils dans une approche interculturelle, **les histoires pour les enfants qui commencent à lire seuls**, découverte du plaisir de lire, à partir d'un apprentissage scolaire parfois ingrat, **les romans pour les dix-quinze ans**, une mine pour se découvrir, mieux connaître les autres, tenter de comprendre le monde, pour pouvoir y vivre et le transformer... Sans oublier **les documentaires**, de plus en plus sérieux, de plus en plus attrayants, largement remodelés sur l'esthétique et la lisibilité du magazine... des livres où la lecture se fait autre, plus libre.

Différents problèmes sont évoqués, celui de la langue, de la lisibilité, des rapports texte/image, de la thématique, des critères de choix...

Selon les intérêts des participants, le cours peut se construire dans des directions précises. L'approche pourra se faire à travers les spécificités des maisons d'édition, par exemple. Ou bien, l'éclairage se fera historique ou littéraire. L'accent pourra être mis sur l'un ou l'autre créateur, écrivain ou illustrateur...



Même si le temps est limité (30 h, ce n'est vraiment pas beaucoup!), il est possible de traiter d'expériences spécifiques comme celles des bibliothèques de rue et des coffrets à histoires. Celles de l'éveil au plaisir des mots et des livres pour les bébés, telles qu'elles sont menées par des groupes comme ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions Sociales) dans la région parisienne ou comme ADNSEA (Association Départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence et des jeunes adultes) dans le Nord-Pas-de-Calais.



A noter qu'il s'agit ici d'une réflexion critique et théorique et qu'en aucun cas, il ne s'agit d'une formation en animation de terrain au niveau du livre pour enfants. Pour aborder cette partie pratique où il faut vivre le livre avec les enfants, le lire ou le raconter, le jouer ou le dessiner... il existe des séminaires organisés par la Bibliothèque Arc-en-Ciel de la Ligue des Familles. On les recommande chaleureusement.

Michèle DEFOURNY

Pour tout renseignement complémentaire relatif à la licence en Sciences du livre, conditions d'admission, horaire des cours, lieux, on peut s'adresser à Monsieur Joseph DENOOZ, Président du Jury, place Cockerill 1 à 4000 Liège ou à Madame HAESSENNE-PEREMANS, directeur du C.I.C.B., à la même adresse.

Pour les formations à l'animation autour du livre, organisées par la Bibliothèque Arc-en-Ciel, on peut s'adresser à Madame Lisy MARTIN, Ligue des Familles, rue du Trône 127 à 1050 Bruxelles.

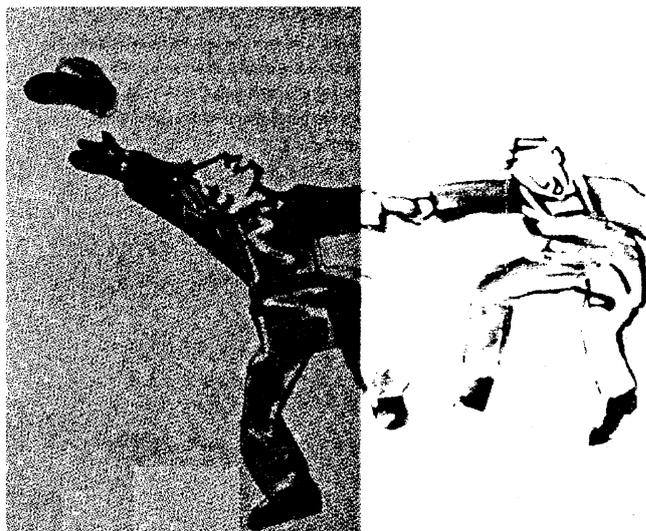
Publications

Du soleil pour demain

Conçue spécialement pour aider dans leur apprentissage les adultes débutants en lecture ou éprouvant des difficultés dans ce domaine, la collection Lecture simple et facile veut avant tout stimuler le goût et l'intérêt pour la lecture.

Du soleil pour demain, quatrième titre de la collection, paru en 1991, propose un récit, un témoignage, une nouvelle humoristique, un suspense et des poèmes. Une cassette audio reprend le contenu intégral des textes. Un guide pédagogique présente une démarche générale ainsi qu'une série d'exploitations spécifiques pour chacun des textes avec une attention particulière aux lecteurs les plus faibles.

Du soleil pour demain,
Collection Lecture simple et facile 4,
Edité par La Littérature de l'Oreille, Québec, 1991
Disponible au Centre de documentation
du Collectif d'alphabétisation
(tél: 02/538 36 57)



Dixième anniversaire

Depuis plus de dix ans, l'ADEPPI (Atelier d'Education pour Personnes Incarcérées) fait de l'éducation permanente en prison. Du point de vue de la scolarité, un tiers des détenus n'a pas le niveau primaire et les trois-quarts d'entre eux n'ont pas de formation permettant d'accéder à un emploi qualifié.

A l'occasion de son dixième anniversaire, l'ADEPPI a consacré un numéro spécial de son périodique *Le Bulletin de l'ADEPPI* - dont l'objectif général est d'informer sur l'aspect pédagogique de son action. Lire ce numéro: une bonne manière d'en savoir plus sur l'ADEPPI, ses objectifs, les formations qu'il propose, son public, ses revendications et sur une ASBL «soeur» l'APRES (Apprentissage Professionnel, Réinsertion Economique et Sociale pour les ex-détenus).

Bulletin de l'ADEPPI, n° 19, mai 1992
Edité par l'ADEPPI
avenue W. Ceuppens 7 1190 Bruxelles
Tél: 02/346 23 74



Turcs de Belgique

Identités et trajectoires d'une minorité, tel est le sous-titre de cet ouvrage collectif en six parties :

- migrations et identités
- les jeunes et le marché de l'emploi
- familles de Turquie, les femmes et les personnes âgées
- la santé des migrants
- une recherche-action sur l'alphabétisation en milieu immigré turc
- perspectives sur l'avenir des minorités turques dans la Communauté européenne.

Cet ouvrage traite, non seulement des Turcs musulmans, mais aussi de minorités comme les Kurdes et les Chrétiens d'Orient. Il traverse également les générations et analyse les rapports intergénérationnels.

Quatre des auteurs sont membres du C.E.S.R.I.M. (Centre d'études, de Services et de Ressources sur l'Immigration Musulmane) dont le but est l'amélioration de l'insertion et de la participation des immigrés originaires du monde musulman dans la société européenne. La cinquième est présidente de l'Institut kurde de Bruxelles.

Turcs de Belgique. Identités et trajectoires d'une minorité, O. OKHAN, P. JAMIL, A. et U. MANCO (sous la direction de), Centre d'études, de Services et de Ressources sur l'immigration musulmane, Edité par Info-Türk, juin 1992

Disponible à :

Info-Türk, rue des Eburons 38 - 1040 Bruxelles - Tél. 02/230 27 83

Infos

Dix ans

Le Gerموir (centre de réinsertion socio-professionnelle pour femmes), *Quelque chose à faire* (E.A.P.) et *Solidarité des Alternatives wallonnes* fêtent en commun leurs dix ans:

- le vendredi 26 juin 1992
avec une après-midi portes ouvertes
- le samedi 27 juin 1992 avec
un débat (Quelles actions politiques pour nos réalisations?),
un spectacle de Julos Beaucarne et
une soirée dansante.

Renseignements et inscriptions:

Le Gerموir
rue du Beffroi 22
6000 Charleroi
Tél: 071/33 11 36



10 ANS



Turquie, le regard des yeux

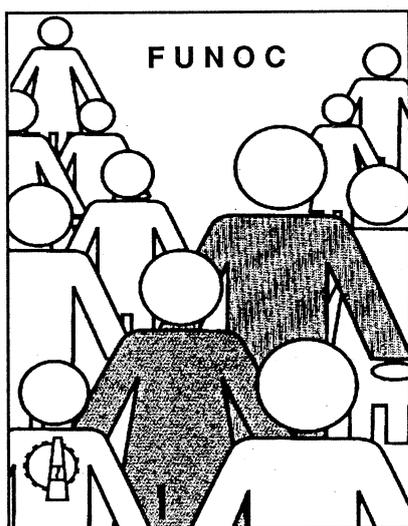
Exposition sur les femmes et les enfants de Turquie du 4 juin
au 4 septembre 1992.

Renseignements:
Mutualité Socialiste et
Femmes Prévoyantes Socialistes
du Centre et de Soignies
rue Ferrer 114
7170 La Hestre
Tél: 064/21 27 15

Offre de services

En vue de pourvoir au remplacement de ses formateurs pendant la période des congés, l'Association etterbeekoise pour l'insertion socio-professionnelle recherche une personne qualifiée les lundis, mardis et jeudis du 1er au 31 août 1992 pour des cours de français oral et écrit. Les cours se donnent au 214 rue de Haerne de 9h à 10h30. Le public: des demandeurs d'asile. Paiement par vacation: 950frs par séance.

Renseignements et candidatures:
Association etterbeekoise
pour l'insertion socio-professionnelle
square Jean Joly 2
1040 Bruxelles
Tél: 02/ 627 22 50



La formation des adultes au regard des mutations de notre société

A l'occasion de son XVème anniversaire, la FUNOC a organisé, les 18 et 19 juin derniers, un *Colloque européen* sur le thème des enjeux et aspects stratégiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société. Nous vous en reparlerons dans un prochain numéro!

Formations

Centre Bruxellois d'Action Interculturelle

Pour préparer à un emploi d'animateur dans les maisons de quartier, centres de jeunes, mouvements de jeunesse, centres d'alpha, services sociaux, missions locales, ..., le C.B.A.I. propose, en 3 ans (6h par semaine de septembre à juin), une formation d'*animateurs en milieu multiculturel*.

*généralistes
pour un
PROJET*

*Renseignements et inscriptions
(à partir du 24 août 1992):
Centre Bruxellois d'Action Interculturelle
Christine KULAKOWSKI
Javier LEUNDA
Hélène SEUTIN
avenue de Stalingrad 24
1000 Bruxelles
Tél: 02/513 96 02*

Peuple et Culture Wallonie

Session de formation à l'*entraînement mental*:
développer ses capacités de réflexion, de recherche et analyser de manière critique habitudes et aptitudes mentales.

Dates: du 27 juin au 1er juillet 1992

Lieu: La Marlagne



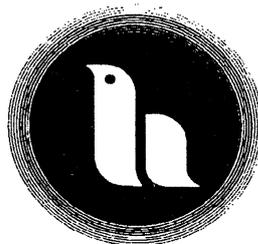
*Renseignements et inscriptions:
Daniel CARETTE
chaussée de Tournai 13
7522 Blandain
Tél: 069/35 36 76*

Province de Hainaut

Formation d'*animateurs de groupes*:

- capables d'entraîner des personnes à définir leurs objectifs, à réaliser leurs projets, à évaluer leurs résultats
- capables d'entraîner à la réflexion et à l'analyse critique, à la création, à la prise de responsabilités
- capables de préparer, de conduire et d'évaluer des réunions.

Dates: du 27 juin au 3 juillet 1992 (stage résidentiel)
du 1er septembre 1992 au 31 mai 1993 (80h réparties en week-ends résidentiels et 40h de pratique)



*Renseignements et inscriptions:
Affaires culturelles du Hainaut
Service des Animations et
de la Formation des Cadres
rue A. Waroqué 83
7100 La Louvière
Tél: 064/22 92 58 ou 22 93 88*



Ont participé à ce numéro:

Omer ARRIJS, Michel DEFOURNY, Muriel DESBOIS,
Dominique GROOTAERS, Patrick MICHEL,
Catherine STASSER

Coordination: Sylvie-Anne GOFFINET

Dactylographie: DEFIS asbl

Photocomposition et mise en page: PAGE-IN sprl

Route de Huy, 49 - 4287 Lincet

Tél: 019/63.53.77 ou 02/649.64.00



Vous avez un avis à donner sur le Journal de l'Alpha...
Vous souhaitez participer à l'élaboration des prochains numéros...
Contactez-nous!