

Le journal de l'alpha

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt Bruxelles X

Octobre - Novembre 96 N°87

Communiqué de presse

Les étudiants assistants sociaux de l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication (l'I.S.F.S.C. de la rue de la Poste) ont participé aux manifestations étudiantes de manière originale: ils ont vendu des chips!

Pas pour préparer la Saint V ou financer des guindailles, mais pour refinancer la Communauté française! Après deux heures de vente intensive auprès des automobilistes bloqués dans les bouchons des manifestations, ils ont récolté plus de 25.000 F. Une délégation d'entre eux a été remettre cette somme à l'association LIRE ET ECRIRE Bruxelles, agréée par la Communauté française, et qui coordonne les initiatives de lutte contre l'analphabétisme.

LIRE ET ECRIRE avait décerné le 8 septembre le bonnet d'âne de l'alphabétisation au Ministre LEBRUN pour sa politique de rationalisation des Ecoles de Promotion sociale. Cette somme contribuera à l'édition d'un roman collectif écrit par des analphabètes: sa préface remerciera ce «chouette geste» des étudiants.

2



Alain LEDUC, Président de LIRE ET ECRIRE, reçoit 25.000 F des étudiants de l'I.S.F.S.C. pour contribuer au financement d'un roman collectif écrit... par des analphabètes.

Editorial

Au moment où nous écrivons ces lignes, le décret du Ministre Lebrun sur l'organisation de l'enseignement supérieur domine depuis plus de trois semaines la scène médiatique.

Au-delà de la question de l'implication de l'opinion publique dans les débats politiques, nous souhaitons mettre en évidence que notre action d'alphabétisation est doublement concernée par les récentes décisions prises par le gouvernement de la Communauté française.

Tout d'abord, rappelons que l'une des causes de l'analphabétisme est l'affectation de moyens identiques à toutes les écoles.

Qu'elles soient amenées à former majoritairement des enfants de milieux défavorisés, où des enfants qui, depuis la naissance, sont imprégnés d'une culture qu'ils retrouveront en classe comme une continuité parfaite, les écoles, au nom de la démocratie, sont équitablement subsidiées... Tout enfant reçoit le même encadrement, la même formation, le même enseignement. Ainsi, l'égalité formelle présentée n'est en fait qu'une insidieuse inégalité... bien réelle.

Ensuite, et dès le mois de septembre, à l'occasion des Etats Généraux de l'alphabétisation, Lire et Ecrire a mis en évidence que l'application du décret réorganisant l'Enseignement de Promotion sociale était très insatisfaisante.

Dans ce cas également, la logique financière prévalant sur le fonctionnement pédagogique, de nombreux établissements se trouveront en 1995 incapables d'organiser des programmes de formation d'adultes. Des sections d'alphabétisation seront fermées, des groupes ne pourront plus être dédoublés et le nombre d'enseignant(e)s sera réduit. Or, l'Enseignement de Promotion sociale constitue actuellement la seule possibilité d'accéder à un enseignement reconnu, aboutissant à une certification pour ceux qui ont été immobilisés trop tôt dans leur scolarité.

Nous devons être attentifs à ce que l'école contribue à restituer son sens à la démocratie.



Philippe PEPIN
Co-Président



Alain LEDUC
Co-Président

Alpha d'ici... alpha d'ailleurs...

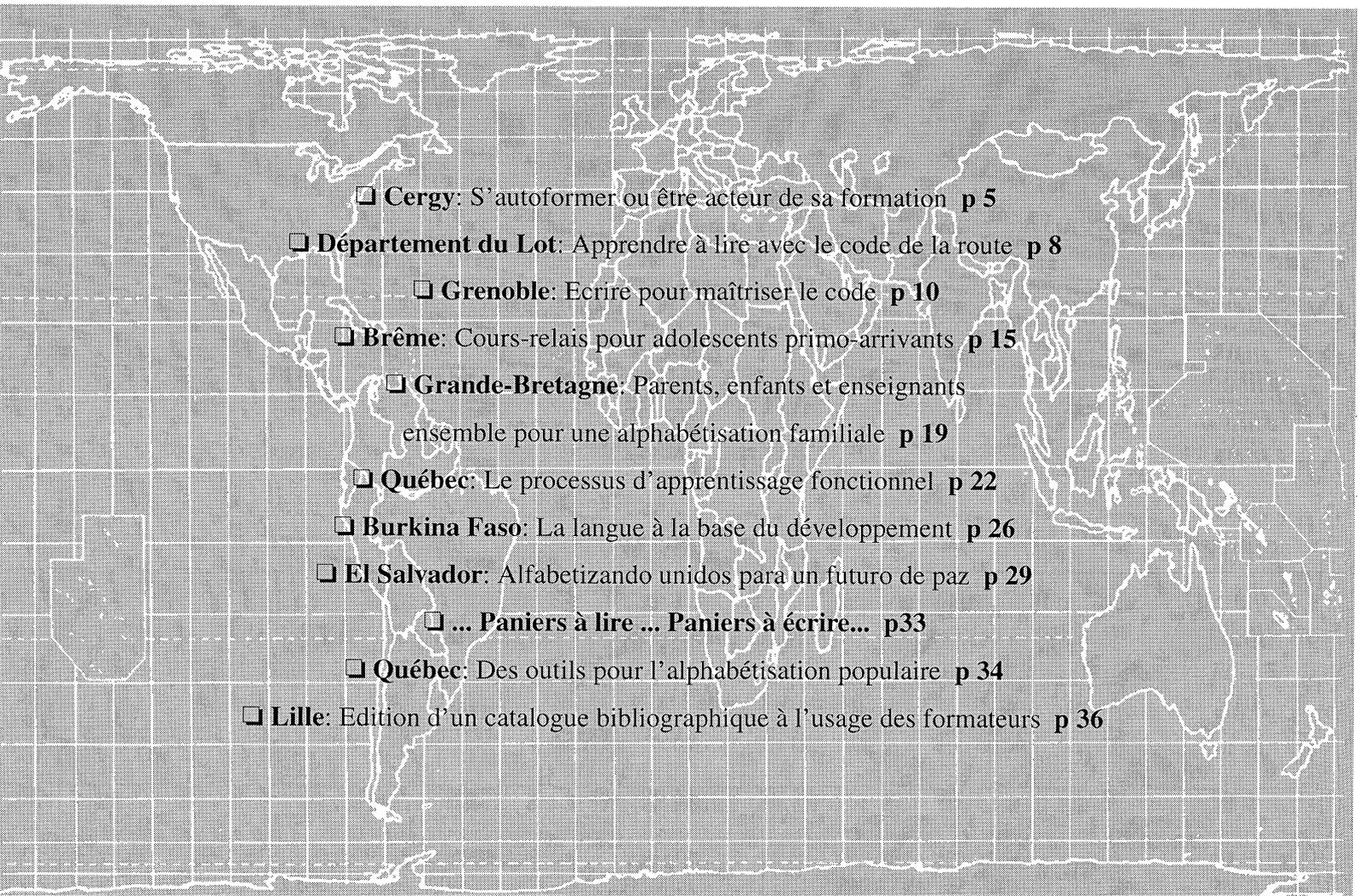
Le 8 septembre dernier, ici comme ailleurs, les organismes et mouvements d'alphabétisation ont rappelé leurs revendications à l'opinion publique. Un peu partout... à travers la diversité des actions menées... à travers la diversité des contextes socio-économiques.

Ce numéro vous propose un aperçu de l'une ou l'autre de ces réalités.

*Proximité de contexte et de public pour un «alpha d'ici»,
source directe d'intérêt pour nos cours d'alphabétisation.*

*Autre monde, autre approche pour un «alpha d'ailleurs»,
original et volontaire,
dont chacun(e) découvrira avec intérêt le dynamisme.*

Ainsi, si dans la forme, ce numéro reflète la diversité, à la lecture, il s'impose d'abord comme approche de l'existence d'un mouvement de lutte pour un avenir de participation et de solidarité.

- 
- ❑ **Cergy**: S'autoformer ou être acteur de sa formation p 5
 - ❑ **Département du Lot**: Apprendre à lire avec le code de la route p 8
 - ❑ **Grenoble**: Ecrire pour maîtriser le code p 10
 - ❑ **Brême**: Cours-relais pour adolescents primo-arrivants p 15
 - ❑ **Grande-Bretagne**: Parents, enfants et enseignants ensemble pour une alphabétisation familiale p 19
 - ❑ **Québec**: Le processus d'apprentissage fonctionnel p 22
 - ❑ **Burkina Faso**: La langue à la base du développement p 26
 - ❑ **El Salvador**: Alfabetizando unidos para un futuro de paz p 29
 - ❑ **... Paniers à lire ... Paniers à écrire...** p33
 - ❑ **Québec**: Des outils pour l'alphabétisation populaire p 34
 - ❑ **Lille**: Edition d'un catalogue bibliographique à l'usage des formateurs p 36

Cergy : S'autoformer ou être acteur de sa formation

A l'AFIFA, l'autoformation est une pratique quotidienne avec un public en difficulté de lecture, un choix d'organisme de favoriser une démarche particulière et la volonté, la motivation des formateurs de poursuivre, d'alimenter, d'effectuer des recherches pour avancer dans ce domaine.

Tout au long de sa formation, l'apprenant est acteur: celui-ci est mis systématiquement en recherche d'informations. Cette démarche s'adresse aussi bien au public analphabète qu'aux lecteurs avancés. Ce qui diffère, ce sont les outils utilisés par chacun.

Après une présentation théorique des bases de la démarche, l'article qui suit s'attarde sur les pratiques pédagogiques mises en oeuvre à l'AFIFA.

Le concept d'autoformation est actuellement un élément moteur pour la réflexion et pour la rénovation des pratiques en formation continue.

Des structures, qu'elles soient Atelier Pédagogique Personnalisé (1), Centre de ressources,... se mettent en place. Elles sont le résultat d'évolution de la pensée, d'évolution de démarches pédagogiques mettant au coeur de l'acte pédagogique l'apprenant. Ainsi, cela reflète la tendance où la personne est «acteur de sa formation». Elle ne subit plus un enseignement, elle décide, agit, passe un contrat, choisit un parcours,...

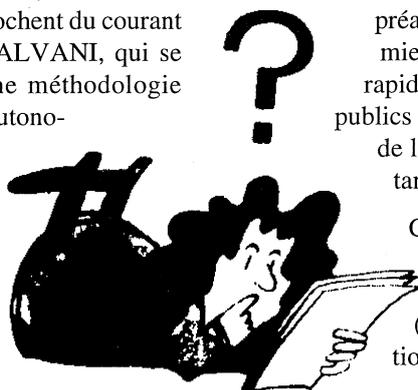
Ce domaine d'autoformation fait actuellement l'objet de recherches nombreuses. Pour notre part, nous nous référons aux travaux de P. GALVANI (2) et P. CARRE (3).

De manière assez schématique, voici les **trois grandes tendances en autoformation** qu'ils proposent:

- ❑ La première correspond à des démarches individuelles relativement formalisées comme l'autodidaxie. La personne produit sa propre vie. Cette tendance concerne assez peu les centres de ressources destinés à des personnes en difficulté.
- ❑ La seconde tendance correspond à des démarches instituées, dans lesquelles l'apprenant est acteur de sa formation. Il s'agit d'apprendre à apprendre, de formation autodirigée. Ces démarches se rapprochent du courant socio-pédagogique défini par P. GALVANI, qui se caractérise par l'appropriation d'une méthodologie d'apprentissage par l'apprenant. L'autonomie de l'individu devient l'objectif essentiel.
- ❑ La troisième tendance est techniciste: elle met l'accent sur les contenus et les supports de formation individualisés. L'individu, ici autonome, est surtout seul en formation.

Ainsi, nous nous inscrivons dans le modèle suivant:

- ❑ **L'apprenant au coeur du dispositif**, comme dans la seconde tendance, est acteur de sa formation, en évolution constante, producteur de savoirs et de processus pédagogiques. Néanmoins, les deux autres tendances ne sont pas à négliger et peuvent apporter des éléments de réflexion et être utilisées partiellement.
- ❑ **L'animateur accompagnateur** est un maillon essentiel au centre de ressources. Le formateur n'est plus le détenteur du savoir, mais un facilitateur dans la prise d'information et médiateur au cours de l'apprentissage. L'accompagnement est donc plus une attitude formative qu'une question de moyens. C'est aussi une aide à la réflexion, à l'analyse de ses propres processus d'apprentissage, à la prise de décision. Dans ce cas, le rôle du formateur est fondamental. Rôle multiforme, multifonctionnel (au même titre que le centre de ressources peut avoir multiformes et multifonctions): il est, selon P. CARRE, ingénieur, organisateur, gestionnaire, expert, consultant, animateur, intervenant, facilitateur, tuteur, conseiller, guide.
- ❑ Un système d'autoformation fondé sur une **organisation formative souple**. Elle nécessite également des outils facilitateurs. Le recours à des apprentissages en autoformation implique de ne pas poser comme préalable l'autonomie du sujet. Cette autonomie peut être à construire. Il s'agit de fournir rapidement à tous les publics (et a fortiori aux publics en difficulté) les clés du fonctionnement de la structure et de fournir des outils facilitant l'exploration et l'usage des ressources.



Ces présupposés sous-tendent l'action de l'AFIFA et plus particulièrement celle de l'Atelier Pédagogique Personnalisé (APP) et de certains cours d'alphabétisation.

Depuis huit ans, l'APP développe ce type d'approche auprès de publics en difficulté d'insertion ou de bas niveau de formation. L'outil principal de sa démarche est le centre de ressources documentaire.

Ainsi, toute personne d'un niveau analphabète (oral acquis) jusqu'au niveau 3ème (4), parfois plus, est accueillie sur l'APP. Après un temps d'évaluation, de définition du parcours de formation et de signature du contrat, la personne entre en formation. Avant tout travail sur un contenu de formation (français, maths), elle travaille, le temps nécessaire, sur un parcours documentaire conçu par les formateurs pour démystifier l'accès à un lieu d'écrits.

L'apprenant est mis en situation d'acteur dans sa recherche d'informations, dans sa formation; le centre de documentation est sa base de travail.

Néanmoins, le public apprenant (analphabète ou faible lecteur) accueilli sur l'APP n'est a priori pas familiarisé avec un lieu documentaire et il requiert une approche plus guidée.

Ce parcours documentaire porte sur:

- les systèmes de **repérage** et de signalisation du centre de ressources: la différenciation entre type de documents (documentaire, fiction), la différenciation entre contenu de formation, le repérage du système de classement et de cotation: repérage des dessins associés au domaine et à la cote;
- la **recherche d'informations**: un repérage des informations essentielles d'un document (titre, auteur, illustrateur, éditeur, collection,...);
- l'**analyse d'informations**: simulation de cotation de documents à partir de l'analyse des informations contenues sur les pages de couverture.

Deux parcours existent en fonction du niveau de formation des apprenants accueillis: un parcours pour lecteurs débutants et un autre pour lecteurs confirmés. Le type de travail n'est pas le même suivant le niveau de lecture. Par exemple, l'analyse d'informations est réservée aux lecteurs confirmés.

Ce parcours prend tout son sens dans le contexte et la démarche pédagogique de l'APP où l'outil principal des apprenants est le centre de documentation. En formation dans ce lieu, ils sont immergés dans un «bain de ressources». Et la démarche pédagogique est de les mettre en situation constante de recherche d'informations, le formateur se positionnant comme accompagnateur.

Par contre, un travail du même type a été réalisé avec des stagiaires AFIFA dans d'autres dispositifs (stages adultes) et nous avons constaté que le fait de passer par ce parcours documentaire ne donnait pas obligatoirement la possibilité de transférer les éléments abordés dans la recherche

autonome d'informations. Un travail en aval et en continu est indispensable. Ce n'est que dans une préoccupation d'ensemble, dans une démarche pédagogique générale liée à la recherche d'informations que cet outil peut favoriser une autonomie plus grande des apprenants.

Après ce parcours, lors d'un apprentissage ou d'une remise à niveau en français, les apprenants choisissent un livre (documentaire ou fiction), qui servira de support à leur formation. Ils le sélectionnent en fonction de leur intérêt personnel ou professionnel (s'ils viennent dans le cadre de leur entreprise, par exemple) et de leur niveau de lecture.

Des guides de lecture, conçus en parallèle de ces livres par les formateurs de l'APP, leur sont proposés pour accéder au sens des textes. Ces guides, en fonction du niveau de lecture, abordent un travail sur le repérage, les hypothèses, le vocabulaire, la compréhension, la production d'écrits, l'analyse d'informations. Des fiches complémentaires autour de l'expression écrite sont disponibles. Elles favorisent l'acquisition de compétences multiples et diversifiées allant du graphisme à comment faire un résumé. Pour les non lecteurs, l'histoire du livre sur cassette audio est à disposition, accompagnée d'un magnétophone et d'un casque.

Trois types de guide existent:

- Le guide linéaire**, pour les lecteurs débutants, a pour fonction de suivre page à page le texte, le questionnement correspondant à l'ordre des informations. Il permet à l'apprenant de se familiariser rapidement avec les structures interrogatives, affirmatives et négatives au travers des réponses qu'il sera amené à formuler.
- Le guide de lecture sélective**, pour des lecteurs moyens, a pour fonctions de proposer une vision globale du texte avant de l'aborder dans le détail (repérer les grandes articulations,...), de proposer d'autres stratégies d'exploration de l'écrit (balayage, tri,...) et d'évaluer les acquis et la compréhension après un passage sur un guide linéaire.
- Le guide de lectures multiples**, pour des lecteurs avancés, a pour fonction de proposer un travail d'analyse (canevas du récit, problématique de l'oeuvre,...) et un travail de production d'écrit.

Il s'agit donc de favoriser deux attitudes chez les apprenants: celle de la recherche d'informations et celle de la réflexion sur ses propres stratégies de lecture et d'apprentissage. Ce travail a pour but de démystifier les lieux d'écrits grâce à des clés d'accès, d'amener au repérage des informations essentielles d'un livre (titre, auteur, éditeur, sommaire, index,...) et de travailler sur le livre, même avec des personnes ne sachant pas lire.

Dans le cadre de l'APP, chaque personne choisit un livre et travaille seule, en réseau d'aide avec les autres apprenants et le ou les formateurs.

Cette même démarche est utilisée dans certains de nos cours d'alphabétisation. Des groupes sont constitués par niveaux de lecture. Parmi un ensemble de livres, un seul est choisi par le groupe. Ensuite deux temps de travail sont proposés: un travail à l'oral en groupe qui est suivi par un travail individualisé à partir de guides de lecture.

En guise de conclusion, deux types de réflexion:

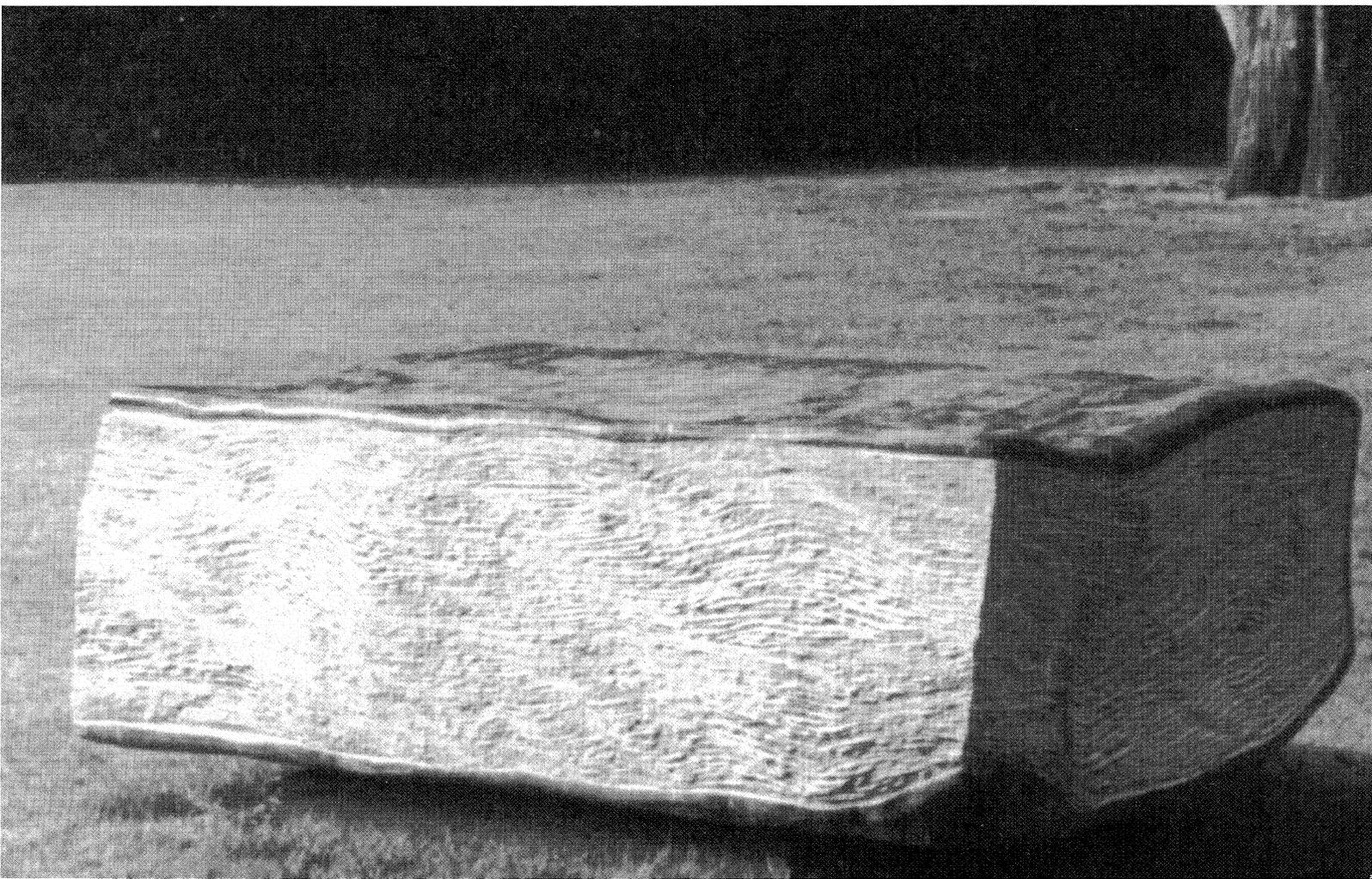
- Les enjeux d'un centre de ressources documentaire dans la formation d'adultes, notamment en difficulté, ne sont pas des moindres, à savoir: le développement de l'autonomie, la démystification d'un lieu documentaire et la sensibilisation à un environnement similaire à une bibliothèque municipale, la motivation lors de l'accès au «livre», la valorisation de la personne qui a «lu un livre», l'implication de la personne, la réduction des incertitudes c'est-à-dire que l'apprenant part de présupposés ou de questions que la lecture lui permet de confirmer ou d'infirmer.
- Même si cette action ne se veut pas un modèle mais une expérience parmi d'autres, des éléments semblent intéressants à relever. D'une part, cette action change le regard des formateurs parce qu'ils croient aux potentialités des apprenants, quel que soit leur niveau. Et, d'autre part, elle prouve que l'autoformation n'est pas

réservée aux personnes autonomes mais qu'elle peut s'adresser à tout public moyennant un accompagnement. Cet accompagnement prend tout son sens si la personne est active et a envie d'aller plus loin dans sa recherche, au contraire de la position de récepteur d'informations qui ne favorise pas une attitude de construction des savoirs.

Patricia FY
AFIFA

- ¹ *Un Atelier Pédagogique Personnalisé est un dispositif de formation, sous-tendu par un cahier des charges de la Délégation à la Formation Professionnelle. Il permet d'accueillir tout type de personne, et plus particulièrement des jeunes, des demandeurs d'emploi,... Il s'agit d'assurer une offre de formation adaptée à chaque personne, en termes de lieu, d'horaire, de rythme, de contenu.*
- ² *GALVANI P., Autoformation et fonction de formateur, Chronique Sociale, 1991*
- ³ *CARRE P., L'autoformation dans la formation professionnelle, Documentation Française, 1992*
- ⁴ *Fin de collège: c'est-à-dire 4 années d'enseignement secondaire.*

«Livre de pierre» par Kubach-Wilmsen-Team, Musée Middelheim (Anvers)



Département du Lot : Apprendre à lire avec le code de la route

A Cahors, des femmes immigrées suivent un cours d'alphabétisation dans le cadre de leur travail. Pour rendre l'apprentissage attractif, dans un département rural où les communications sont difficiles, les formateurs, avec l'aide de la Base Pédagogique de Soutien, ont utilisé comme objet d'apprentissage le code de la route.

A l'origine...

Des centres sociaux de prévention de Cahors repèrent des difficultés et recensent des demandes auxquelles il ne peuvent apporter de réponse.

Leur constat. L'analphabétisme, l'illettrisme compliquent l'insertion sociale: ne pas pouvoir exprimer clairement ses besoins, envies ou désirs, ne pas comprendre précisément les réponses qui sont faites provoquent inévitablement des ambiguïtés pouvant aller jusqu'au conflit.

Leur décision. Se préoccuper de la formation de ces femmes non alphabétisées ou illettrées pour trois raisons:

- le plus souvent cantonnées au foyer, elles prennent l'habitude de s'en remettre à leur mari ou à leurs

enfants pour presque toutes les démarches à l'extérieur et ont peu l'occasion de faire l'apprentissage de la langue orale et écrite;

- les enfants sont plus attirés par la culture du pays d'accueil alors qu'elles n'en ont qu'une connaissance très parcellaire, ce qui provoque des incompréhensions et des conflits;
- elles ont, au quotidien, la charge d'assurer la cohésion familiale en dépit de conditions de vie souvent précaires.

Une situation favorable. Quinze femmes immigrées non alphabétisées ou françaises illettrées bénéficient d'un emploi CES (1) d'employé technique de collectivité au centre social de prévention. L'action expérimentale d'alphabétisation s'effectuera pendant les temps de travail et de formation prévus pour les bénéficiaires d'emplois CES.

L'obstacle...

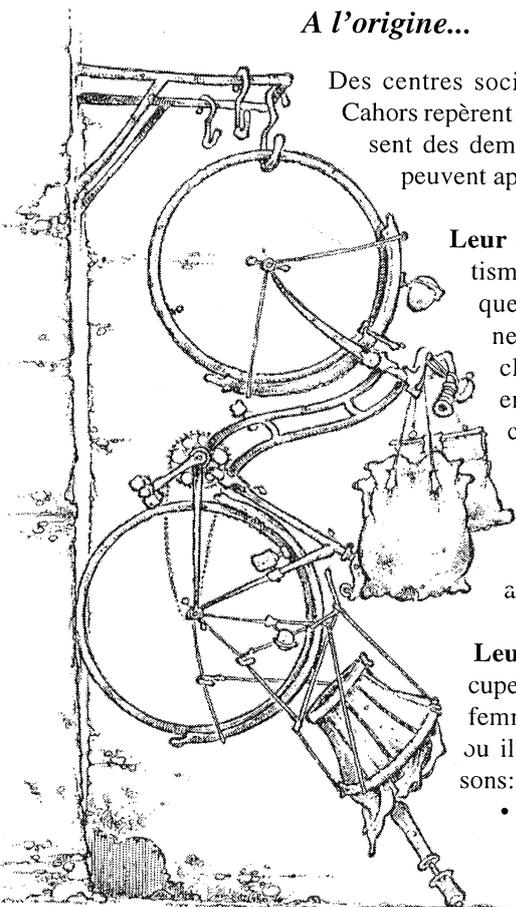
Après avoir répondu à l'urgence, à savoir faciliter l'obtention d'un emploi pour ces mères de famille, dont le mari est souvent chômeur lui-même ou bien occupe un emploi précaire, il s'agissait de créer les conditions d'un véritable processus d'alphabétisation. En effet, faire qu'un individu passe du statut d'objet de sa formation à celui de sujet puis d'acteur ne se décrète pas. Cela se construit. Cette approche exige que l'action pédagogique s'articule autour de quatre axes: les besoins, la motivation, les attitudes, les valeurs.

L'idée...

Après un temps de confrontation, du besoin légitime de gagner de l'argent et des contraintes qu'il entraîne de disponibilité et d'organisation de la vie familiale, une évaluation des connaissances de base réalisée avec l'outil *Grand Mirail* (évaluation des acquis d'un public peu ou pas scolarisé) a permis d'identifier des difficultés au niveau des compétences transversales (attention, discrimination, structuration). Au cours de leur nouvelle activité professionnelle, les femmes ont pris conscience de leur manque d'autonomie mais l'investissement a été tel que la motivation et le désir de formation ont émergé. Comment répondre à ce désir sans «tomber» dans le classique cours d'alphabétisation, qui aurait pu les décourager, et maintenir un intérêt constant pour l'apprentissage?

Dans un département rural comme celui du Lot, pour trouver du travail, l'autonomie de déplacement est, de toute évidence, déterminante. Petit à petit, l'idée a fait son chemin et le projet d'un apprentissage du français à l'aide du code de la route s'est imposé. Il ne s'agissait pas de préparer formellement au permis de conduire mais de s'appuyer sur un objet d'apprentissage valorisant.

Ce projet présentait un double intérêt. D'une part, le support, précis, concret, permettait d'aborder les principaux domaines des savoirs de base (la communication orale et écrite, les mathématiques, la maîtrise de la situation dans l'espace et le temps, le raisonnement logique et les opérations intellectuelles). D'autre part, il bouscule des présupposés culturels par rapport aux femmes.



Leloup, Carmen Cru,
Fluide Glacial

La mise en oeuvre...

Le projet a démarré très vite grâce à un partenariat local très actif. L'encadrement de l'action a été assuré par une équipe de formateurs bénévoles et salariés. Parmi ces personnes ressources, certaines avaient très peu, voire pas du tout, d'expérience en alphabétisation. La Base Pédagogique de Soutien (BPS) a donc été contactée pour la mise en place du programme pédagogique et son suivi. Elle a proposé une véritable formation-action en alternance pour les formateurs. Cette formation s'est déroulée in situ à raison d'une journée tous les 15 jours pendant 4 mois. Concrètement, elle s'est traduite par une participation à l'organisation pédagogique, une construction en sous-groupes de l'activité-support d'évaluation des connaissances liées au code de la route, la définition avec les apprenants d'un projet collectif incluant un produit fini, une analyse des problèmes rencontrés, une aide à l'appropriation des savoirs, un apport d'outils pédagogiques adaptés, la création des outils nécessaires à la formation.

Le matériel pédagogique...

La BPS a recensé des ouvrages théoriques (2) et des outils permettant la mise en oeuvre d'une action de ce type. Citons plus particulièrement:

- la série de fiches élaborées par des formatrices au cours d'une formation-action animée par le CLAP,
- des dominos du code de la route,
- la vidéo-cours éditée par le code Rousseau, *Signalisation*.

Par ailleurs, le logiciel *Atelier Espace - Log03* a comme objectif de développer, de remobiliser des opérations intellectuelles qui permettent de structurer l'espace, de se déplacer, de lire un plan, de comprendre les relations spatiales entre les objets et leurs modes de représentation.

Les événements...

Conduire à Toulouse et en revenir! Travailler à partir du code de la route finit par donner l'envie de se confronter à la conduite. Une auto-école de Toulouse a accepté d'accueillir les quinze stagiaires et donner à chacune une leçon d'une demi-heure de conduite. Pendant que certaines s'initiaient à la conduite, les autres étaient mises en situation d'examen du code. Quelle émotion pour tout le monde, que ce soit assise au volant ou face à l'écran avec la feuille réponse! Rien de tel que des emplettes pour remettre ensuite la tête à l'endroit! Et conclusion des femmes: il est plus difficile d'apprendre à lire et à écrire que de conduire. De la démythification de certaines idées reçues!!!

Faire partager un sentiment de réussite: l'exposition au centre social de prévention. Surmontant leur timidité

naturelle, les stagiaires accueillent et guident le public dans les différents lieux de l'exposition. Suivons-les: tout d'abord, l'espace consacré à la naissance de l'écriture et à ses différentes formes dans le monde, puis un point «doc» présentant des ouvrages relatifs à l'alphabétisation ainsi que les outils fabriqués au cours du stage. Enfin, la salle de jeux où des enfants s'amuse avec un jeu de l'oie grandeur nature, confectionné à l'aide de panneaux de signalisation authentiques prêtés par la Direction Départementale de l'Équipement: pour démarrer, il faut attendre que le feu soit au vert. La visite se termine autour d'une tasse de thé en dégustant un panneau «stop», «danger» ou le panneau d'entrée dans Cahors.

Les clefs de la réussite...

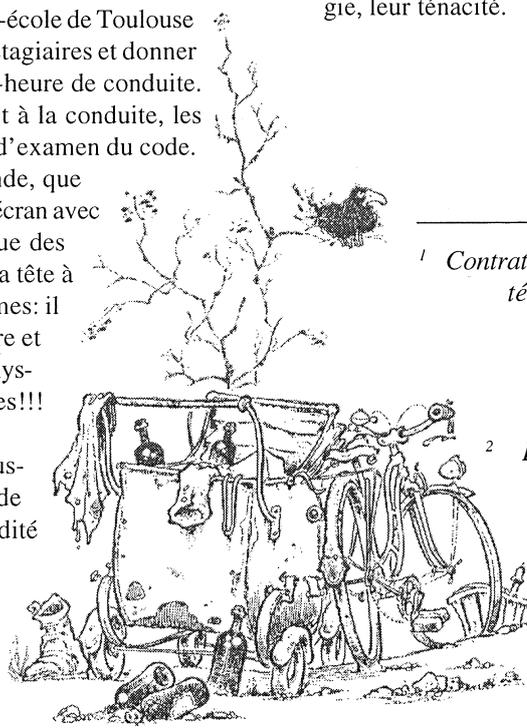
Pour les stagiaires. Tout d'abord, l'immersion de ces femmes dans le monde du travail leur a permis de prendre conscience de la nécessité de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, l'alphabétisation ne s'est pas cantonnée aux trois séances hebdomadaires; elle a été complètement intégrée dans toutes les activités, que ce soit lors de la confection des repas, des travaux de couture, au moment de l'élaboration des plannings hebdomadaires -à la fin du stage, les femmes étaient capables de les remplir elles-mêmes-. Elles aussi étaient en formation-action: elles mobilisaient des acquis nouveaux au quotidien, en vérifiaient la fonctionnalité, ce qui maintenait leur désir d'apprendre.

Pour les formateurs. Le travail d'équipe qui a pu être mené est aussi une des clés du succès. Le nombre de personnes-ressources a permis de constituer trois groupes composés de quatre formateurs et de cinq stagiaires. Le fonctionnement d'équipe a inclu des temps réguliers de préparation et de régulation en commun. Chacun des trois groupes s'est auto-organisé, un cahier de liaison permettant une information permanente. La présence régulière de la BPS a été le garant de la tenue de ces temps incontournables: confrontation des observations, prise de recul indispensable. Un grand coup de chapeau à toutes et à tous pour leur énergie, leur ténacité.

Roseline COMBROUX
Directrice de la B.P.S.

¹ Contrat emploi-solidarité: emploi à durée limitée ayant pour but de favoriser l'insertion ou la réinsertion dans la vie active des personnes sans emploi et d'aider à la création d'emplois pour satisfaire des besoins collectifs.

² La liste de ces ouvrages est disponible sur demande à Lire et Ecrire Bruxelles (tél. 02/534 38 78).



Grenoble : Ecrire pour maîtriser le code

La nébuleuse des ateliers d'écriture ne cesse d'augmenter en extension et en densité dans les milieux de formation des jeunes et des adultes. L'atelier ECLER (1) y occupe une place originale, de par son fonctionnement, ses objectifs et son histoire. Groupes hétérogènes, apprentissage individualisé, apprentissage des codes de l'écrit à partir de l'écriture spontanée, place de l'erreur dans l'apprentissage, prise en compte des stratégies propres de l'adulte non scripteur/lecteur... sont quelques-unes des caractéristiques de cet atelier que nous vous invitons à découvrir (2).

Son fonctionnement

Dès son origine, en 1988, l'atelier ECLER a voulu prendre en compte l'hétérogénéité comme un fait incontournable: plutôt que de la subir comme un handicap, il en a fait l'un des ressorts d'une pédagogie différenciée. Accepter les différences de niveaux à l'intérieur d'un groupe en formation a un effet dynamisant (entraide), permet à chacun de découvrir les richesses de l'autre à travers la communication qui s'instaure par textes interposés et évite l'effet «ghetto» des groupes dits «de niveaux» (qui par ailleurs ne le sont jamais!...).

Ce choix pédagogique induit le choix méthodologique d'une démarche individualisée, dans laquelle chacun va avancer à son rythme et travailler sur ses propres lacunes, repérées à partir de l'analyse de ses productions écrites.

Dans son histoire l'atelier ECLER s'est structuré pour répondre à une demande d'apprentissage des codes écrits en français (écriture et lecture) émanant essentiellement de trois types de publics:

Fiche d'identité

Atelier ECLER

(Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir)

Date de naissance:

1988 pour la démarche pédagogique
1990 pour son organisation en atelier spécialisé et permanent

Objectif:

permettre à tout public maîtrisant mal les codes du français écrit (écriture/lecture) d'améliorer ses compétences dans ce domaine, par une démarche de «mise en écriture».

Origine:

Maison de la Promotion Sociale de Grenoble, Saint-Martin-d'Hères

Concepteur:

Noël FERRAND

Impact:

- ◆ Une dizaine de formateurs formés dans l'organisme et accueillant à Grenoble et dans l'Isère environ 250 personnes en formation par an.
- ◆ Organisation d'ateliers ECLER en «intra» dans les entreprises: Rhône-Poulenc à Pont-de-Claix, Fruehauf-France à Auxerre, FIT à Moirans, à la demande des responsables formation de ces usines.
- ◆ Mise en place d'un dispositif de formation de formateurs: à ce jour, une dizaine de formateurs formés à l'extérieur de la région Rhône-Alpes.

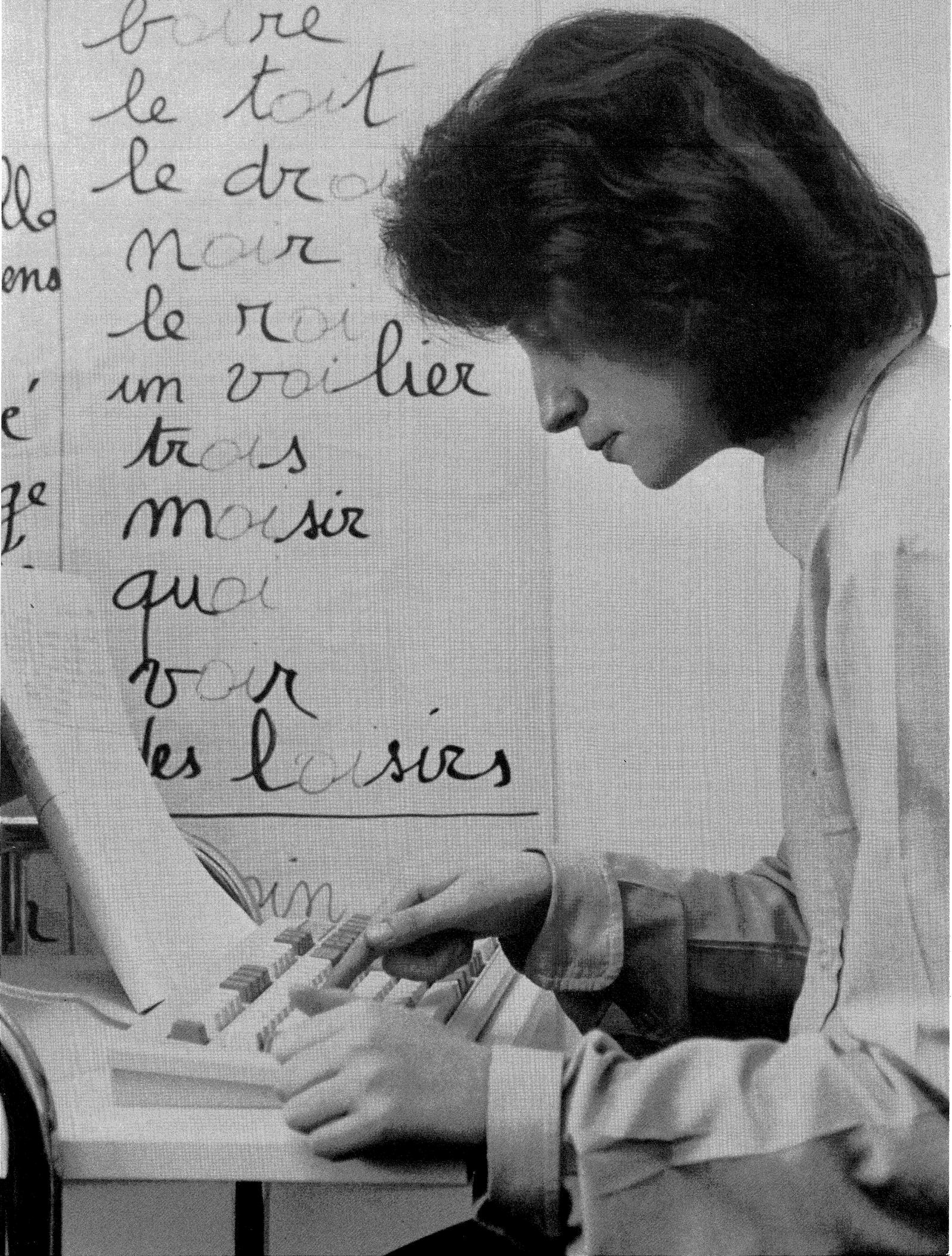
- **les analphabètes**, ceux qui n'ont jamais eu la chance de bénéficier des apprentissages scolaires de base, ni en France ni ailleurs;
- **les «français langue étrangère»**: ils sont allés à l'école dans un autre pays que la France, lisent et écrivent leur langue maternelle. Ils peuvent avoir un niveau d'étude primaire, secondaire ou universitaire dans leur pays d'origine. Ils maîtrisent mal les codes du français écrit (grammaire, orthographe) et éprouvent des besoins à l'oral;
- **les «illettrés»**, ceux qui, après une scolarité «normale» en France, n'ont pas réussi à intégrer suffisamment les règles de la langue pour être à l'aise avec l'écriture et peuvent avoir encore des difficultés importantes avec la lecture.

Ces différents publics ont en commun leur compétence non satisfaisante en langue française et l'objectif d'y remédier. Ils ont à partager la richesse de leurs différences, de leurs histoires, de leurs univers de vie et de culture. Ils se mettent en route côte à côte, se stimulent et s'entraident tout en travaillant chacun à sa vitesse, à partir de ses besoins et avec ses propres moyens.

voiture
boire
le tout
le droit
meur
le noir
un voilier
trois
mois
quai
voir
les laisirs

rain

de
ens
'
e
fe



Le coeur de la démarche c'est l'écriture.

Chacun produit un texte spontané, de quelques mots ou quelques lignes, sans autre censure que celle de la publicité de son écrit. A partir de cette production tout un cycle d'activités va s'organiser, dans lequel chaque apprenant évolue à son rythme: travail grammatical, lexical et orthographique (répertoire), saisie informatique (traitement de textes) et entraînement à partir de logiciels (lecture et grammaire), lecture dans le classeur collectif où sont consignés l'ensemble des textes produits. Chacun est autonome dans l'organisation et la gestion de son temps: le formateur est à tout moment disponible pour analyser avec chaque personne sa production écrite, faire l'inventaire des erreurs, les comprendre et organiser le travail grammatical individualisé.

Les groupes sont au maximum de neuf personnes avec un formateur. Chaque personne passe en moyenne huit heures par semaine à l'atelier, en deux séances de quatre heures. En cours de séance un temps collectif d'environ 45 minutes permet d'amplifier l'élan des parcours individualisés en s'appuyant sur la dynamique du groupe: travail de méthodologie, d'élargissement du champ lexical, échanges de connaissances, lecture publique de textes, construction d'exercices ou création collective de textes... la liste n'est pas limitative.

12

Ses objectifs

Les objectifs de l'atelier ECLER s'inscrivent dans le contexte institutionnel de la commande qui est faite à l'Organisme de formation: notre public est à 80% un public de demandeurs d'emploi et à 20% un public de salariés.

Nous devons, par les formations que nous dispensons, rapprocher les demandeurs d'un emploi éventuel en les rendant plus aptes à en assumer les tâches.

En entreprise, il s'agit de «redynamiser» les salariés par rapport aux connaissances de base de l'écrit, de leur donner confiance dans leurs capacités d'apprentissage et de les ouvrir à la formation pour rendre possible des évolutions dans l'entreprise et souvent, éviter des licenciements.

L'atelier ECLER est à l'intérieur de cette problématique mais ne s'y laisse pas enfermer.

L'apprentissage des codes écrits facilite, d'une certaine manière, l'accès à l'emploi. Il est vrai qu'aujourd'hui la concurrence à l'emploi est telle que, pour un même poste, un employeur privilégie celui qui possède les clés de l'écriture/lecture, plutôt que l'autre qui en est privé, et ce n'est pas sans raison.

Tous les emplois évoluent vers l'adaptabilité, qui signifie aussi mobilité, autonomie, initiative. Ce sont beaucoup moins les capacités physiques qui sont en jeu dans les emplois d'aujourd'hui que les capacités intellectuelles (3): analyser une situation, hiérarchiser et organiser des tâches, détecter une anomalie, agir, transmettre des informations, utiliser machines et matériels qui sont tous environnés d'écrit. Il s'agit moins de faire que de faire faire par «robot» interposé ou en conduisant une machine. Or, par rapport à l'ensemble des compétences requises, celles de lire, d'écrire et de communiquer sont d'une nécessité évidente:

- accéder aux informations véhiculées par tous les supports classiques de l'écrit: procédures de fabrication, notices, contrôles de qualité, écrans, consignes de sécurité, affiches, notes de service...;
- être capable de situer soi-même sa place dans l'ensemble productif pour y évoluer à l'aise, pour faire preuve d'autonomie et d'initiative et savoir sélectionner les informations utiles au bon déroulement du travail et à son organisation. Devenir soi-même émetteur d'une information pertinente: il en va de la productivité et de la qualité...

Or, les mécanismes intellectuels mis en oeuvre dans l'apprentissage des codes écrits (représentation de l'espace, imagination, abstraction, mémoire, précision, rigueur, classification, choix à faire et décisions à prendre,...) sont tous utiles à une meilleure efficacité professionnelle. Mais heureusement, ils sont aussi utiles à tous, dans la vie de tous les jours, favorisent l'insertion et donnent à l'évidence, à qui ne les

Samedi, le 02/07/1994

Je ~~une~~ suis une Camerounaise.
Je suis mariée avec deux enfants.
Mon nom c'est Madame Moukoko Rose
je faire école français pour ~~me~~ bien
parle et écrire!

Merci



maîtrisait pas, un pouvoir nouveau dans son environnement social. L'écrit est un noeud de la communication: il valorise la personne qui le maîtrise, il intéresse aussi l'entreprise, par les capacités qui le sous-tendent.

Par ailleurs, dans la démarche de l'atelier ECLER où est privilégiée l'écriture spontanée, les personnes parlent d'elles, se donnent à connaître dans leur histoire, leur culture, leur regard singulier sur le monde. Les autres, étonnées, découvrent, en lisant leurs textes, les richesses insoupçonnées qui se cachent derrière leur regard, leur visage. L'écriture objet d'apprentissage est, dans le même mouvement, moyen de communication: elle tisse des liens forts entre ceux qui la produisent et ceux qui la lisent, elle crée de la reconnaissance, suscite de l'étonnement et de l'admiration, toutes choses qui nourrissent la personne tout autant que le pain, et qui l'aident à se sentir «mieux dans sa peau», à prendre toute sa place.

L'apprenant découvre et maîtrise tous les jours un peu mieux les codes et les règles de la langue française: c'est là l'objet de sa demande initiale et l'objectif contractuel pour lequel il est accueilli à l'atelier Ecler.

Mais dans la même activité où il intègre l'un des outils les plus fondamentaux de la communication imaginée

par les êtres humains depuis 4000 ans, l'écriture, c'est également le scripteur en tant que sujet en relation, qui se dit, se définit, se relie, prend du recul et de la hauteur. Et c'est la partie non explicite du contrat, mais tout aussi importante: le changement de la personne dans, et par son écriture, effet induit de l'apprentissage et de l'expression, conjugués. Travail en profondeur, mystérieux, qui modifie attitudes et comportements par la confiance acquise et par le regard des autres: nous en sommes les témoins émerveillés, et partiellement les acteurs à notre insu.

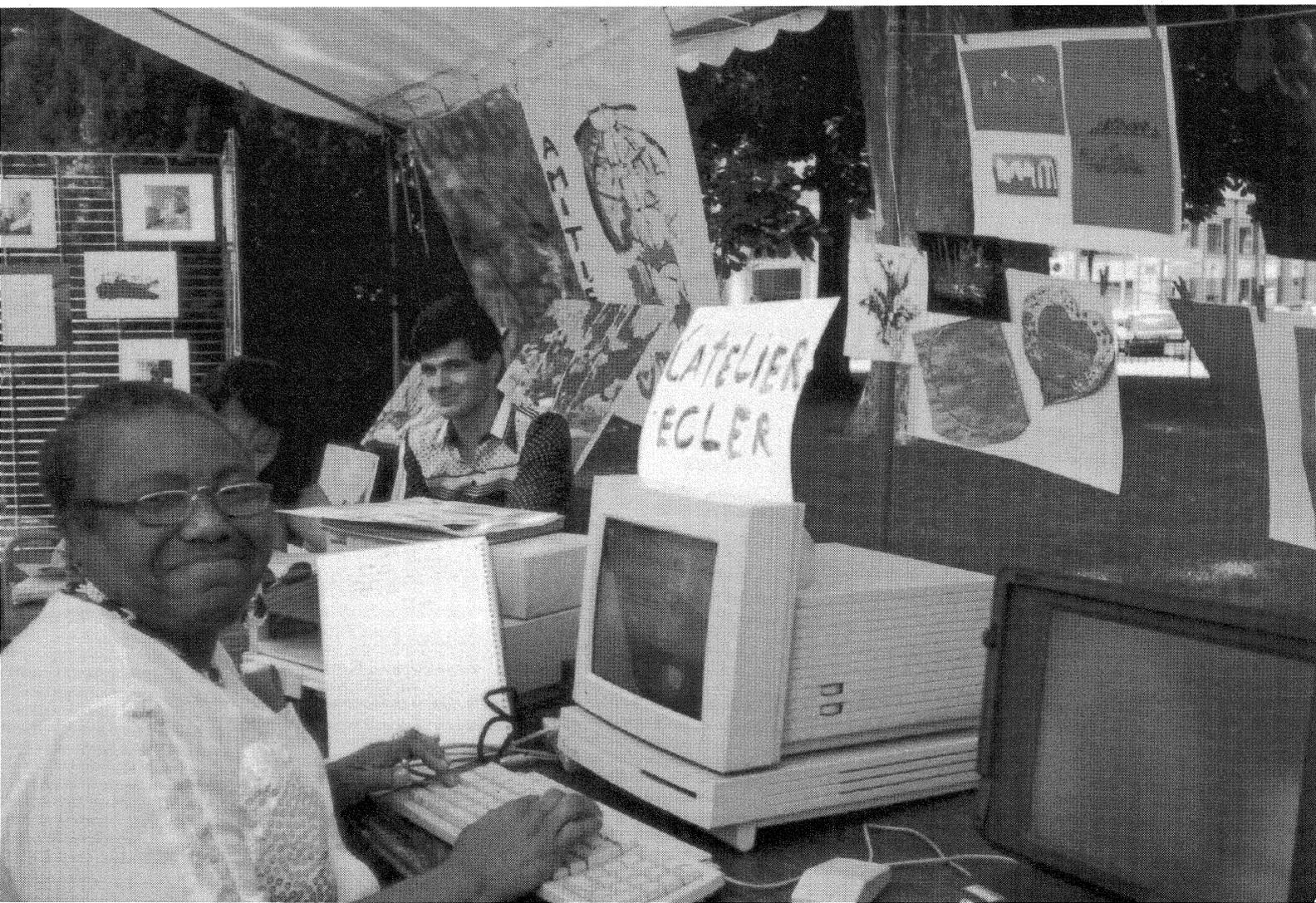
Son histoire

L'atelier ECLER n'est pas un descendant en ligne direct des ateliers d'écriture, même s'il leur est apparenté. Il est né au sein d'un organisme de formation où une équipe de formateurs, réfléchissant sur sa pratique depuis les années 70, travaillait autour de deux axes fondamentaux.

La place de l'erreur dans les stratégies d'apprentissage.

Elle n'est pas une faute mais l'approximation tâtonnante de la norme. C'est par essai/erreur/analyse que l'apprenant comprend peu à peu la règle et l'intériorise en construisant lui-même son propre système de références. Celui qui sait (le formateur en l'occurrence) peut

Madame Moukoko tape son texte (corrigé) sur l'ordinateur.



être un guide, un «expert» qui accompagne, explique, fournit des éléments, ouvre des perspectives, alimente la réflexion: il ne transmet que ce que l'apprenant est apte à reprendre à son compte à travers les filtres de ses habitudes, de son histoire, de sa culture et de ses projets. L'apprenant est l'acteur principal de l'apprentissage...

La place des stratégies mises en place par la personne dans la vie quotidienne. L'apprenant adulte vit (ou survit) avec ses moyens propres dans le même monde que nous. Il y est plus ou moins adapté, mais quelle que soit sa position et les carences de sa formation, il y a développé par nécessité des stratégies complexes de réponses aux problèmes vitaux qui se posent quotidiennement à lui. Ces réponses peuvent nous paraître aberrantes, lourdes, compliquées, peu efficaces, illogiques: elles n'en sont pas moins là, elles sont le bien propre de celui qui les a élaborées à grand renfort d'imagination et qui n'est pas prêt à s'en laisser déposséder. Il ne s'agit pas de faire «table rase» de tous ces éléments et de reconstruire comme si rien n'avait existé auparavant: il faut au contraire donner à l'apprenant les moyens de rendre compte de ses stratégies pour avoir des chances de les faire évoluer, les mettre en oeuvre en situation, les analyser, les faire verbaliser, prendre conscience et proposer des «passerelles» pour s'approcher d'un système plus normé et généralement plus économique...

14

Aborder l'apprentissage des codes par l'écriture est apparu comme un moyen cohérent par rapport à ces deux axes.

Obtenir de quelqu'un qu'il écrive, même s'il dit ne pas savoir le faire, c'est obtenir une projection de sa représentation de l'écrit, ici et maintenant, qui permet de mesurer son écart par rapport à la norme. C'est lui donner le moyen d'explicitement pourquoi il choisit telle graphie plutôt que telle autre, d'analyser les représentations mentales sur lesquelles s'appuient ses choix, et à partir de là seulement, de suggérer des pistes de travail pour intégrer la norme. Le travail d'analyse, en tête à tête avec le formateur, de la production écrite de l'apprenant, va permettre explicitation et proposition.

Le texte du journal ou du livre apparaît comme un travail fini, organisé dans lequel l'erreur n'a pas de place. Tout le travail antérieur d'élaboration de l'écrivain ou du journaliste est effacé dans cette présentation normalisée, justifiée: pas de ratures, pas d'hésitations, pas d'erreurs. Or, quand les personnes disent ne pas savoir écrire, elles disent «ne pas savoir écrire comme ça», comme le livre ou le journal, d'une manière normalisée, communicable...

Leur donner l'autorisation d'écrire en s'appuyant sur leurs propres représentations, c'est les faire entrer dans un processus de «démystification de l'écrit»: avant d'être

«comme ça», dans sa forme définitive, achevée, le texte a été un «chantier», un brouillon avec lequel s'est battu un auteur: sa pensée peu à peu prise corps par ratures, ajouts, reformulations... Le texte communiqué a été l'objet d'une longue et patiente élaboration: celle même dans laquelle nous les invitons à entrer en formulant eux-mêmes leurs idées, leur pensée dans la trace écrite. Du premier jet sur leur cahier, à l'encre indélébile pour le garder en référence, au produit fini, qui sortira de l'imprimante après avoir été saisi sur traitement de textes, ils refont pour eux-mêmes le travail de l'auteur sur son texte. L'erreur est permise, l'erreur est utile car elle manifeste les lacunes et donne les orientations du travail à venir, l'erreur balise le chemin qui nous rapproche peu à peu de la norme.

La démarche de l'atelier ECLER s'est donc inscrite dans ce champ pédagogique, comme une réponse adaptée au problème de l'accès à l'écrit pour des publics qui s'en disent éloignés ou sont reconnus comme tels. Elle a croisé sur sa route les ateliers d'écriture, multiples et foisonnants de créativité, et trouve en eux sa famille d'appartenance tout en gardant ses spécificités propres: l'apprentissage du code (grammaire, orthographe, conjugaison) est la demande première des apprenants et c'est celle à laquelle nous nous engageons à répondre contractuellement. Mais cette réponse contractuelle s'appuie sur la dynamique de l'expression-communication, qui elle engage son auteur dans un processus de «développement personnel». C'est donc une réponse à double détente, les deux aspects traités étant aussi importants l'un que l'autre par rapport aux effets attendus.

Noël FERRAND
Maison de la Promotion Sociale

¹ *Sigle transcrivant symboliquement l'«illumination» de l'accès à l'écrit et extrait des cinq verbes qui en déclinent, pour une grande part, le contenu: **Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir.***

² *Dans un article «Itinéraire vers une classe atelier», paru dans le Journal de l'alpha n°79 de mai-juin 1993, Kristine MOUTTEAU du Collectif Alpha retrace l'itinéraire qui l'a conduite à se former à l'atelier ECLER à Grenoble et à le pratiquer à Bruxelles.*

³ *Cf. sur ce sujet le livre d'Yvonne JOHANNOT, **Illettrisme et rapport à l'écrit**, Presses Universitaires de Grenoble, septembre 1994*

Brême : Cours-relais pour adolescents primo-arrivants

Brême, ville industrielle et portuaire située sur la Weser à une soixantaine de kilomètres de la mer du Nord, compte un demi-million d'habitants. Cette Ville-Etat, le plus petit land de la République Fédérale, traditionnellement démocratique et ouverte aux contacts avec d'autres pays, a toujours pratiqué une politique d'immigration relativement tolérante.

Environ 65 000 étrangers résident à Brême dont 4 000 sont demandeurs d'asile. Le nombre toujours croissant de réfugiés au cours de ces dernières années a mis au défi le Ministre de l'Education du Land, les centres scolaires et surtout les enseignants qui s'efforcent tant bien que mal d'intégrer dans leurs classes des élèves étrangers. La plupart d'entre eux ne parlent pas l'allemand, beaucoup ne maîtrisent pas l'écriture en caractères latins, certains n'ont jamais été scolarisés auparavant. C'est de cette gageure qu'est issue l'idée du projet pilote des cours-relais.

Origine du projet

Au début de l'année scolaire 1993-94, à l'initiative du Ministre de l'Education et des Sciences, le Collège d'Enseignement Professionnel Général de Brême ouvrait, à titre expérimental, deux **cours-relais pour l'apprentissage de la langue et l'alphabétisation avec pré-orientation professionnelle**. L'initiation professionnelle proposée dans les «classes d'alpha» peut se faire soit dans le domaine de l'alimentation et du textile, soit dans le domaine de la métallurgie.

A qui s'adresse le projet?

Les cours-relais s'adressent à de jeunes étrangers de plus de 14 ans arrivés à l'adolescence en Allemagne et qui n'ont reçu aucune ou presque aucune formation préalable. Ils sont analphabètes ou quasi analphabètes dans leur langue maternelle et/ou dans une langue seconde (1), savent à peine compter, commencent à zéro l'apprentissage de l'allemand ou ont certaines notions de l'allemand parlé comportant cependant de nombreuses lacunes.

La plupart de ces jeunes ont vécu l'expérience traumatisante de la guerre, la perte de leurs parents ou de proches, ont dû fuir leur pays pour se réfugier en Allemagne où ils se retrouvent parfois totalement seuls. Leurs perspectives d'avenir sont incertaines, leur liberté et leur autonomie sont fort restreintes dans cette société qui leur est étrangère et parfois hostile.

Il est peu sensé d'insérer ces adolescents dans une classe de collège en fonction de leur âge: le fossé qui les sépare de leurs camarades est trop grand pour qu'ils puissent en peu de temps acquérir les connaissances pour atteindre le

niveau requis. En raison de leur âge, il est hors de question de les alphabétiser dans des classes du primaire où ils côtoieraient des enfants de six ou sept ans. Il n'est pas possible non plus de leur enseigner l'allemand dans les cours de langue traditionnels car ces derniers supposent que les étudiants sachent lire et écrire.



Objectifs

Les cours-relais d'alphabétisation pour adolescents étrangers de plus de 14 ans visent les objectifs suivants:

- apprentissage de l'allemand dans un but pratique de communication pour faire face aux situations quotidiennes qui requièrent l'usage de la langue,
- apprentissage de l'écriture et de la lecture en allemand afin d'être en mesure de lire, de comprendre et de rédiger des textes simples (alphabétisation en allemand),
- acquisition de connaissances de base théoriques et pratiques dans un domaine professionnel (l'alimentation et le textile ou la métallurgie) ainsi que d'un vocabulaire minimum relatif à la filière choisie,
- acquisition de connaissances mathématiques de base et appliquées au domaine professionnel choisi.

Souvent marqués par des expériences douloureuses, les adolescents ont besoin d'une assistance particulière pour s'adapter à leur vie nouvelle. Il va sans dire que les cours sont le cadre d'un échange interculturel où les adolescents peuvent s'exprimer, raconter leur propre histoire et «digérer» peu à peu ce qu'ils ont vécu. Cet échange leur permet aussi de prendre conscience de nouvelles formes de communication et d'apprendre à interpréter des comportements et valeurs qui diffèrent parfois de ceux de leur communauté d'origine.

Il est prévu, qu'au terme du cours d'alphabétisation, les jeunes puissent passer dans une classe régulière avec cours de langue renforcé. Cette classe conçue pour les jeunes étrangers permet aux élèves d'obtenir un certificat et une qualification professionnelle.

Situation pédagogique nouvelle

Les cours-relais d'alphabétisation pour adolescents étrangers remettent en question bien des concepts et outils pédagogiques traditionnels. En effet:

- comment concevoir un cours d'allemand langue étrangère pour des jeunes ne sachant ni lire ni écrire leur langue maternelle?
- comment alphabétiser dans une langue étrangère, c'est-à-dire enseigner aux adolescents à lire et écrire une langue qu'ils ne parlent pas et dont le système phonologique diffère de celui de leur propre langue?
- comment élaborer un cours de mathématique de base pour des analphabètes débutants en allemand?
- comment réaliser des cours d'orientation professionnelle pratiques et théoriques avec des analphabètes ayant des connaissances d'allemand limitées?

Le matériel pédagogique servant dans les centres scolaires -manuels, cahiers de travaux pratiques, livres de langues,

dictionnaires, etc.- est rarement utilisable tel quel. Il faut donc presque tout refaire et envisager de nouvelles méthodes de travail. N'oublions pas, en effet, que nous travaillons:

- avec des jeunes analphabètes. Les manuels de langue ainsi que les livres de mathématiques et d'enseignement technique partent du principe que les élèves savent déjà lire et écrire.
- avec des adolescents ayant des connaissances en allemand limitées ou inexistantes. Le matériel d'alphabétisation s'adresse à des enfants ou des adultes de langue maternelle allemande.

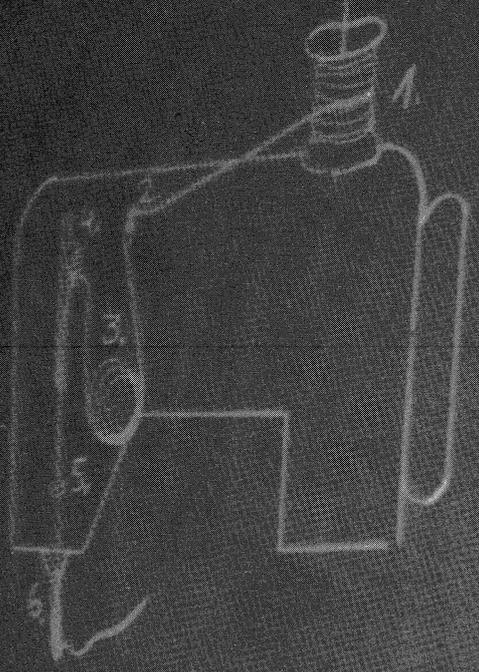
Caractéristiques du public

Les deux cours d'alphabétisation accueillent chacun 8 élèves en moyenne. C'est un chiffre qui paraît raisonnable pour réaliser le travail dans de bonnes conditions. Il faut souligner que **la composition des classes** est très hétérogène:

- certains adolescents primo-arrivants n'ont aucune notion en allemand tandis que d'autres vivent en Allemagne depuis plusieurs années et parlent assez bien l'allemand;
- la fourchette d'âge varie de 14 à 20 ans;
- les élèves sont de nationalité, de langue maternelle (et éventuellement de langue seconde) très diverses (ex-Yougoslavie -en particulier Macédoine et Kosovo-, Bulgarie, Kurdistan turc, Liban, Somalie et divers pays d'Afrique noire -Libéria, Guinée-Bissao, Angola...-, Sri Lanka...);
- leur statut de résidence est variable (permis de séjour pour plusieurs années, demande d'asile reconnue et séjour toléré, demande d'asile non encore traitée et menace d'expulsion).

La fluctuation dans les classes est importante et découle directement du statut de réfugié. Ainsi l'an dernier, leur demande d'asile ayant été rejetée, plusieurs élèves des classes d'alpha ont été expulsés et renvoyés dans leur pays d'origine. Par contre, d'autres réfugiés nouvellement arrivés ont été incorporés à la classe.

D'autre part, **les absences** sont fréquentes. Les jeunes ont beaucoup de formalités à remplir vis-à-vis de l'administration allemande, notamment de la Police des Etrangers et des services de l'Aide sociale où ils doivent se présenter pendant les heures de cours (soit pour quelque chose qui les concerne personnellement, soit pour servir d'interprètes à leurs parents ou proches ne parlant pas l'allemand). A cela s'ajoutent les cas de maladie souvent d'origine psychosomatique, les visites chez le médecin et les séjours en hôpital. En outre, les filles ont parfois la charge de nombreuses tâches ménagères à la maison où elles remplacent la mère quand celle-ci est malade ou absente.



La motivation et le comportement des jeunes pendant le cours est variable selon les individus. L'attitude de chaque élève dépend de sa situation et de ce qui le préoccupe au moment des cours. Des phases de concentration souvent courtes mais quelquefois très intenses alternent avec des phases d'agitation, parfois d'agressivité ou bien d'apathie et de mutisme.

Les jeunes réfugiés sont habitués à vivre au jour le jour, dans l'instant présent et non dans le futur. Ils viennent à l'école parce qu'ils ont envie d'apprendre. Si un cours ne les intéresse pas, ils le disent avec franchise. Lorsqu'ils «sèchent» les cours, la menace d'éventuelles sanctions reste sans effet. (Si l'on considère ce que les élèves ont à affronter dans leur vie quotidienne, il convient néanmoins de leur rendre hommage pour l'énergie dont ils font preuve).

Méthodes et matériel

Le succès du projet repose sur l'**échange interculturel**. Le climat qui règne en classe est déterminant pour le succès des cours-relais. Apprendre en commun les uns des autres transforme une classe en un groupe solide et solidaire. Les jeunes réfugiés ont besoin de chaleur humaine, de se sentir acceptés tels qu'ils sont. Ils se sentent valorisés par le fait de pouvoir apporter quelque chose au groupe en parlant de leur pays d'origine, de leurs coutumes, de leurs expériences. La **langue de communication** commune à tous est l'allemand. En outre, les enseignants s'efforcent d'encourager la communication par le biais de diverses techniques artistiques comme le dessin ou la peinture, la sculpture, la musique, la danse...

Le travail se fait par «projets»: pendant la durée d'un projet, tous les cours se rattachent à un thème central dont le choix répond, dans la mesure du possible, aux souhaits des élèves. Par exemple, l'an dernier dans la classe des filles, nous avons réalisé un projet «beauté». Il nous a donné l'occasion d'aborder le vocabulaire des vêtements, des parties du corps et de la santé, de fabriquer ensemble une crème pour les soins du visage, de visiter des magasins vendant des produits cosmétiques et d'en relever les prix pour les comparer (calcul du rapport quantité/prix).

Toute activité pratique est favorable à la communication et c'est particulièrement le cas pour l'**initiation professionnelle**. Il est préférable pour les cours de «normaliser» le vocabulaire technique, de ne pas utiliser plusieurs expressions différentes pour désigner un seul et même outil et de limiter le nombre de mots à apprendre à ceux qui sont essentiels. L'initiation professionnelle permet également aux adolescents d'acquérir dans plusieurs domaines une dextérité manuelle et des connaissances qui leur serviront dans leur vie d'adultes. Certains

élèves des classes d'alpha y font preuve d'un remarquable don de l'observation et d'une très bonne mémoire.

Succès et échecs

Dans les cours-relais, les enseignants ont décidé de ne pas donner de notes. Les classes sont trop hétérogènes pour qu'on puisse y définir un niveau général. Chaque élève est un cas particulier avec ses propres succès et ses propres échecs. A la fin d'un semestre, les enseignants rédigent un court rapport concernant chaque adolescent avec une description de ses progrès et de ses lacunes ainsi que de son comportement en classe. Ce rapport est lu et expliqué personnellement à l'élève.

Le projet-pilote des cours-relais se révèle fort profitable pour la majorité des élèves. C'est bien sûr une satisfaction pour les enseignants. Naturellement, c'est une déception quand certains jeunes «décrochent», ne viennent plus au cours ou sombrent dans la délinquance (cela arrive chez les garçons). Il y a aussi des moments de tristesse pour tout le groupe quand nous apprenons qu'un adolescent ou une adolescente vient d'être expulsé(e) du jour au lendemain sans même que nous ayons eu le temps de nous dire au revoir -cela fait également partie de la réalité des «classes d'alpha»-.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les cours-relais d'alphabetisation de jeunes étrangers peu ou jamais scolarisés avant leur immigration en Allemagne sont une expérience fascinante pour nous, enseignants, tant du point de vue pédagogique que du point de vue humain. Nous ne pouvons qu'encourager des expériences similaires dans d'autres régions ou d'autres pays.

Aline BARTHELEMY

¹ *Nous entendons par langue seconde la langue qu'une personne a appris en plus de sa langue maternelle et qui est la langue de communication officielle utilisée habituellement dans le pays: par exemple, une personne kurde née en Turquie parlera le kurde au sein de sa famille et de son village mais devra communiquer en turc avec les administrations, les hôpitaux, les centres scolaires...*

Grande-Bretagne :

Parents, enfants et enseignants ensemble pour une alphabétisation familiale

L'idée de base de l'initiative qui a été lancée à Londres Borough-Southwark est de mettre ensemble l'expérience de praticiens-chercheurs, d'enseignants, de formateurs d'adultes et de parents afin d'élaborer de nouvelles stratégies d'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants.

Le quartier de Londres dans lequel nous avons mené cette expérience est caractéristique d'une vieille cité typique avec de grandes différences entre les écoles. La population scolaire de certaines écoles est composée uniquement de fils et filles de travailleurs, celle d'autres écoles rassemble des enfants d'origine multiculturelles et multilinguistiques.

Les abréviations du projet PACT peuvent être comprises de deux manières, «**Parents and Childrens Together**» ou «**Parents, Childrens and Teachers**». Dès le début de l'expérience, nous avons également lancé le concept d'alphabétisation familiale. Notre objectif premier est l'amélioration de la scolarité des enfants de niveaux primaire et secondaire. Pour cela, nous cherchons à impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants et à décloisonner les relations parents-enseignants. Les enseignants ont tout à gagner d'une meilleure intégration des parents dans l'école et d'une meilleure connaissance des difficultés en lecture et écriture des parents. Et les parents ont tout à gagner d'une compréhension des méthodes d'appren-

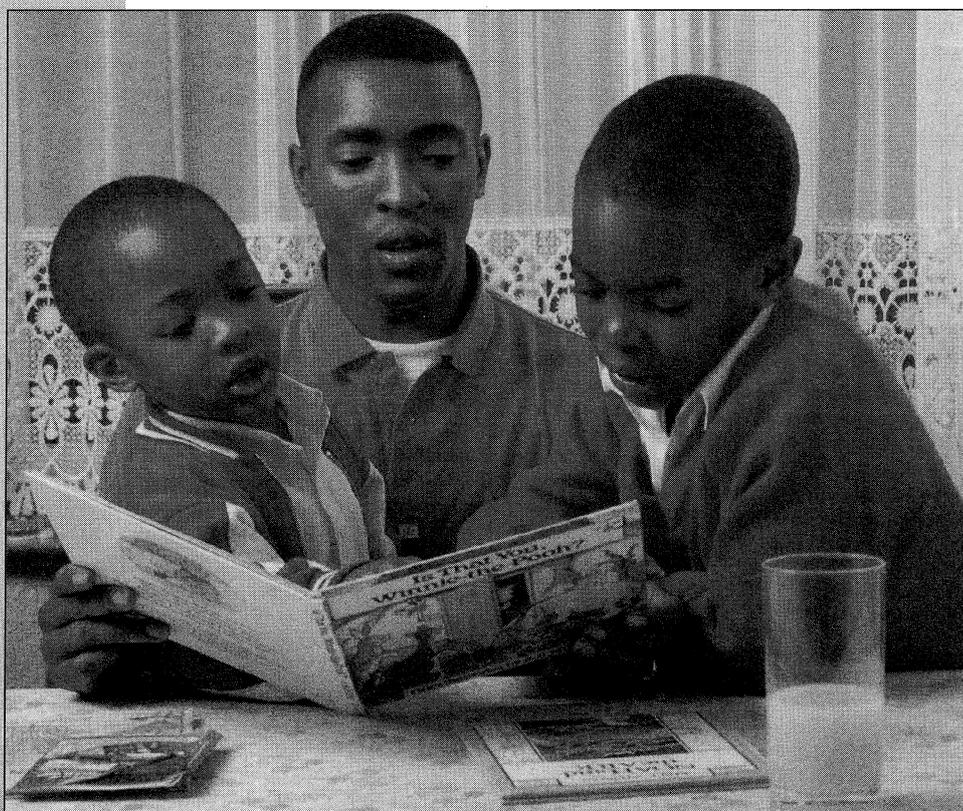


Photo ALBSU

tissage utilisées à l'école. Ensemble parents et enseignants développent une meilleure compréhension des avantages du bilinguisme pour leurs enfants. Nous avons également créé des lieux de contact où les parents peuvent avoir des informations, des avis ou de l'aide concernant leur propre apprentissage ou celui de leurs enfants.

Etant donné qu'il s'agissait d'une initiative relativement novatrice, nous avons décidé de l'aborder de multiples façons. Nous avons commencé par consulter les enseignants dans les écoles en leur proposant les différents types d'intervention que nous pouvions offrir. Les écoles ont opté pour ce qui leur paraissait le plus adéquat et réalisable.

Nous vous livrons à présent des exemples des différentes approches que nous avons utilisées et décrivons quelques-unes de nos expériences.

Enfants et parents réalisent ensemble des livres

Un des projets qui a eu le plus de succès a été de faire réaliser par des enfants et leurs parents leurs propres livres. Ces livres reflètent parfaitement les «backgrounds» culturels et linguistiques des enfants et cela bien mieux que la plupart des publications.

20

Au départ, les écoles ont invité par lettre les parents à leur donner des photos pour réaliser des livres pour leurs enfants. Une rencontre individuelle parents-enseignants fut également organisée, de manière bien plus efficace d'ailleurs. Dans certaines écoles, il n'y eut qu'un seul parent pour participer à cette première expérience mais la qualité du livre et sa réalisation par l'ensemble de la classe ont tellement motivé les enfants qu'ils ont littéralement assaillis leurs parents pour qu'ils viennent et participent à la réalisation d'autres livres. Certains parents ont même reconnu que, grâce aux enfants, ce fut leur premier contact avec l'école. Il y eut aussi cette mère venue dire qu'elle ne pouvait participer à la réalisation d'un livre vu qu'elle ne savait pas lire et écrire. Elle a depuis lors commencé à faire un livre avec l'aide d'un scripteur et est à la recherche de cours d'alphabétisation pour elle-même. Plusieurs autres parents ont saisi l'occasion pour soulever des questions concernant les progrès scolaires de leurs enfants ou leurs propres difficultés en langue anglaise (oral, lecture et écriture).

Les commentaires recueillis auprès des enfants et des parents prouvent les effets positifs d'une telle démarche: *«J'ai aimé faire le livre parce que je le faisais pour ma mère. Je l'ai lu à la maison avec mon père et ma soeur.»* *«On s'est bien amusé à faire le livre. Mon fils a prouvé ce dont il était capable. Je crois que cela l'a encouragé à lire un peu plus.»*

Beaucoup d'enfants ont décidé de passer du temps à réaliser le livre, aussi bien à la maison qu'à l'école et ont fait participer leurs parents et leurs frères et soeurs. Un enseignant faisait le commentaire suivant:

«Des parents ont apporté à l'école des livres de la maison pour les partager avec la classe. Des enfants ont développé le goût du livre et ne cessent de demander à leurs parents d'acheter des livres.»

Un enfant, en particulier, qui n'avait que peu d'usage des livres et qui refusait d'essayer de lire et d'écrire a été l'un des premiers à réaliser un livre avec sa mère et maintenant, il fait des progrès rapides en classe. Des parents ont demandé des copies des livres pour offrir à des membres de leur famille.

Formation pour les parents

Etant nous-mêmes parents et à travers nos contacts avec les parents dans les écoles du Southwark, nous avons réalisé combien les parents avaient besoin de formation et d'information dans la manière de soutenir les enfants dans leur scolarité. Nous avons offert aux parents des formations dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des maths, du choix des livres, des jeux, du bi- et multilinguisme. Ces rencontres répondaient à une attente des parents; ils ont participé tant pour connaître les moyens d'aider pratiquement leurs enfants que pour connaître les méthodes d'apprentissage.

Voici quelques commentaires attestant de cet intérêt:

«Je parlais dans ma langue à mes enfants qui ne me répondaient qu'en anglais. Je ne savais comment m'en sortir. Alors mes enfants ont accepté que je leur apprenne des mots nouveaux et cela les a aidé en anglais également.»

«Mes enfants n'aiment pas parler ma langue. Maintenant je sais qu'il est important de leur en expliquer les avantages.»

«Cela m'a donné la chance de parler des problèmes de mes enfants.»

Ces réunions ont également pris la forme de forums entre parents au cours desquels ils pouvaient rechercher des solutions aux problèmes d'éducation de leurs enfants.

La plupart de ces interventions ont eu lieu en école primaire. Cependant, deux écoles secondaires ont également participé. Dans l'une d'elle où nous avons donné des cours aux parents en lecture et écriture, nous avons organisé une formation intensive durant six semaines qui avait pour but de les préparer à aider les jeunes du secondaire qui éprouvaient des difficultés en lecture et écriture.

Certaines conclusions intéressantes ressortent du travail que nous avons mené avec les parents. Par exemple, des enseignants ont des idées préconçues sur les valeurs culturelles et religieuses des familles. Sur cette base, ils excluent des enfants de certaines activités scolaires. Avec une Charte des parents nous tentons de donner aux parents le droit à l'information. Beaucoup de parents cependant ne savent pas utiliser ce droit. Les parents manquent de confiance en eux pour aborder les enseignants et ignorent qu'ils peuvent s'impliquer dans le travail de l'école.



Consultation des parents

De notre action avec les parents, nous avons relevé les questions suivantes:

- comment maintenir la culture et la langue maternelle chez des enfants qui sont nés ici ou qui sont arrivés très jeunes?
- comment aider les enfants à se développer dans le bilinguisme?
- comment jouer un rôle actif dans la scolarisation des enfants à la maison et à l'école?
- comment aider les enfants à lire quand les parents ne sont pas sûrs de la prononciation des mots?
- comment amener les enseignants à considérer que les parents sont riches de ressources?
- comment une mère qui ne sait pas lire et écrire peut-elle aider son enfant?

Formation des enseignants

Tous les cours pour les parents étaient ouverts aux enseignants. A maintes reprises les enseignants avaient signalés qu'ils avaient beaucoup appris au cours de ces rencontres et avaient demandé des sessions semblables destinées à l'ensemble du corps professoral. Nous avons donc organisé des séances destinées spécifiquement aux enseignants:

- l'enseignement de l'orthographe
- l'utilisation en classe de la littérature des Caraïbes
- l'enfant bi/multilingue

En conclusion, nous avons constaté que le travail le plus porteur de réussites est celui qui inclut la participation des parents dans l'école. Ce travail est extrêmement passionnant et apporte des résultats positifs en termes de droits des parents. Nous espérons que ce type de travail continuera à se développer.

Foufou SAVITZKY, coordinatrice PACT
Helen SUNDERLAND, animatrice PACT
Unité de Langage et d'Alphabétisation, Southwark



Québec : Le processus d'apprentissage fonctionnel

Au Québec, le Ministère de l'Éducation a développé l'alphabétisation au sein de la formation pour adultes depuis le début des années 60. Il a récemment édité un guide à l'intention des alphabétiseurs, le Guide de formation sur mesure en alphabétisation. Ce guide propose deux orientations complémentaires: la démarche de formation sur mesure et le processus d'apprentissage fonctionnel. C'est ce dernier que nous vous présentons dans les lignes qui suivent (1).

22

Le processus d'apprentissage revêt une importance fondamentale dans l'apprentissage. Et ce, d'autant plus lorsque la personne qui apprend a des problèmes d'apprentissage liés soit à des difficultés passagères, soit à des troubles permanents. Or, en alphabétisation, les problèmes d'apprentissage sont omniprésents. Ils sont principalement liés au fait que l'analphabétisme, en plus de priver la personne des compétences minimales pour fonctionner dans la vie quotidienne (lire, écrire, calculer...), la prive également des compétences préalables à l'acquisition des compétences minimales. Par exemple, la personne analphabète possède très peu de stratégies d'apprentissage (collecte des données, sélection, organisation, raisonnement, évaluation) et cela ralentit considérablement son apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Le fait de ne pas avoir réalisé suffisamment d'expériences d'apprentissage a empêché la personne analphabète de développer des stratégies d'apprentissage. Les expériences négatives d'apprentissage et la faible perception qu'a la personne de ses propres compétences fonctionnelles ont aussi eu pour effet de court-circuiter le développement des stratégies. Il est donc indispensable d'instrumenter la personne analphabète, en l'aidant à développer les stratégies d'apprentissage qui augmenteront ses chances d'acquérir les compétences minimales. L'instrumentation, qui est une nécessité incontournable, se fait de deux manières: en enseignant le pro-

cessus d'apprentissage fonctionnel, ce qui signifie «apprendre à apprendre», et en enseignant selon le processus d'apprentissage fonctionnel, ce qui signifie «aider à apprendre».

Le résultat visé par l'instrumentation est évidemment d'acquérir des stratégies d'apprentissage -incluant autant les aspects émotifs que cognitifs- mais aussi des métastratégies, c'est-à-dire la connaissance de son propre fonctionnement en apprentissage, de même que la connaissance des facteurs de l'environnement social et privé qui en déterminent l'efficacité et la satisfaction. Pour y arriver, le processus d'apprentissage fonctionnel met à contribution quatre modes fondamentaux d'interaction avec l'environnement.

Le premier mode se caractérise par le mot «ressentir» et par le fait qu'il met l'accent sur les émotions. La principale difficulté qu'on y éprouve est l'évitement. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: vivre au présent, être ouvert à l'expérience, s'engager affectivement, se fier à son intuition. Son facteur déterminant est la motivation. C'est au premier mode que se fait la détermination des apprentissages à réaliser et la dédramatisation des appréhensions face à ces apprentissages (lorsque les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées). La personne qui privilégie le premier mode serait plutôt extravertie.



Exemples de ce que l'animateur peut faire au premier mode pour faciliter l'apprentissage.

- Aménager l'environnement de telle sorte que les adultes s'y sentent bien.
- Partir des besoins de l'adulte et le faire participer à son projet d'apprentissage (sachant qu'il ne peut y avoir de transfert réel, si des besoins réels n'ont pas été formulés au début du projet d'apprentissage). Si l'adulte répond «Je ne sais pas» à la question «Quels sont tes besoins?», il se peut que sa réponse ne signifie pas qu'il n'a pas de besoins, mais qu'il ne comprend pas ce qu'est un besoin.
- Utiliser le non-verbal, l'imaginaire, la visualisation pour aider l'adulte à se représenter quelque chose qu'il aimerait beaucoup faire.
- Vérifier la motivation de l'adulte -facteur déterminant du premier mode- et son degré de stress, de même que sa réaction aux apprentissages à réaliser. Les premières réactions sont importantes parce qu'elles sont liées aux expériences passées et qu'elles sont un indice précieux concernant l'évolution du projet d'apprentissage. «Quand les émotions sont perturbées, les cognitions sont inhibées.»
- Présenter l'apprentissage à réaliser et le situer par rapport au but poursuivi par l'adulte.
- Demander d'exprimer ce qui est ressenti, par rapport à l'apprentissage qui commence. Pour aider l'adulte, l'animateur peut énumérer différentes émotions: la peur de faire rire de soi, de devoir parler devant les autres, de ne pas comprendre aussi rapidement que les autres, de découvrir que j'ai de la difficulté à apprendre...
- ...
- Amorcer le passage au deuxième mode.

Le deuxième mode se caractérise par le mot «explorer» et par le fait qu'il met l'accent sur les perceptions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la répétition. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: recueillir des données, sélectionner des données, organiser des données, décrire des données. Son facteur déterminant est l'attention. C'est au deuxième mode que se fait l'exploration passive et active des contenus à apprendre. La personne qui privilégie le deuxième mode serait plutôt introvertie.

Exemples de ce que l'animateur peut faire au deuxième mode pour faciliter l'apprentissage.

- Présenter l'ensemble des données, liées à l'apprentissage, avec la préoccupation de favoriser une exploration

attentive, une révision et un enrichissement de l'information:

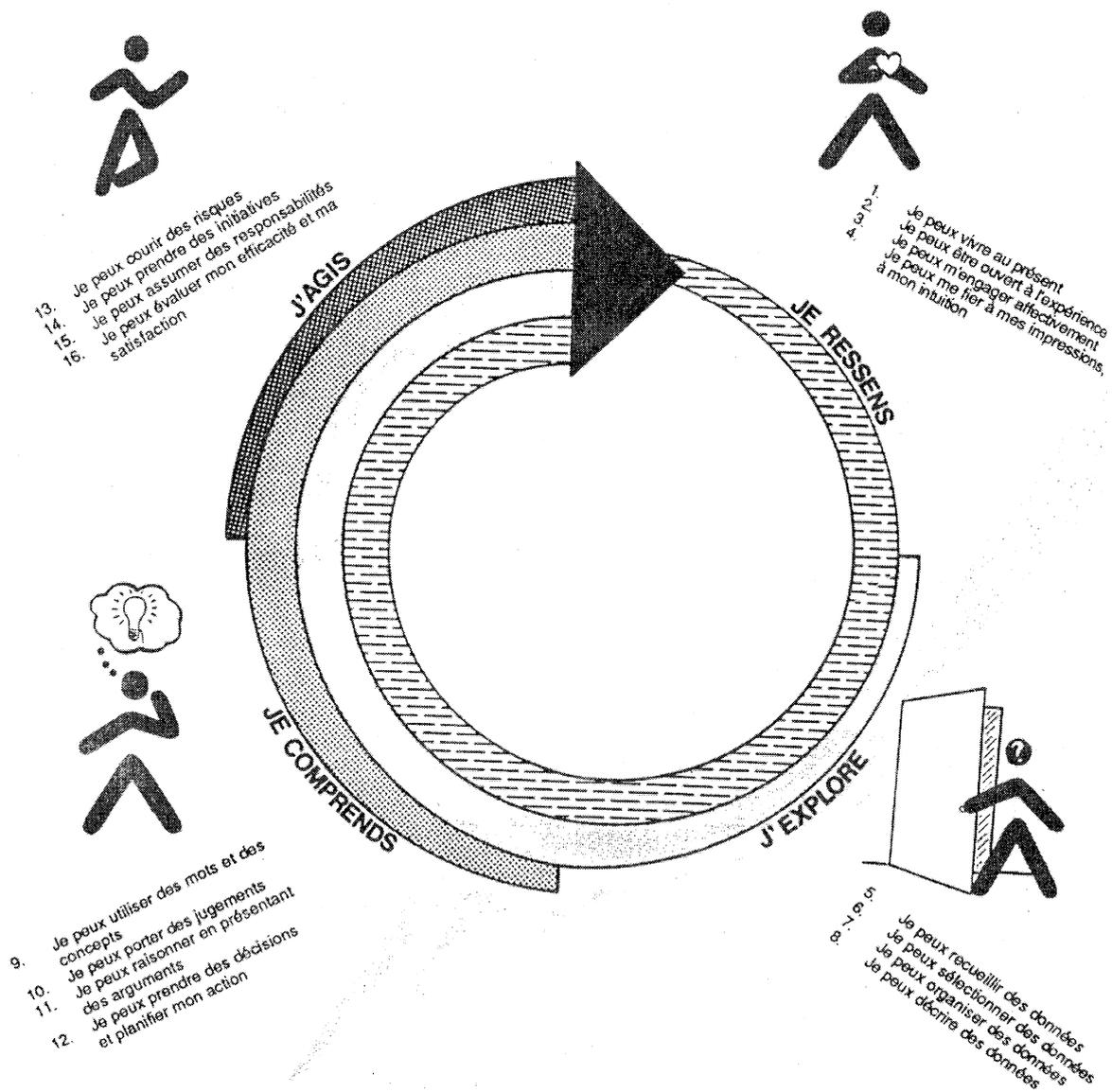
- * exploration passive (enseigner les contenus);
- * exploration active (demander aux personnes de se mobiliser pour obtenir l'information: consultation de documents, discussions en sous-groupes, entrevues, enquêtes, documentation).
- Aider l'adulte à s'organiser, à organiser les contenus traités (méthodologie du travail en apprentissage).
- Rappeler souvent le but poursuivi, dans le projet d'apprentissage, et qui sera atteint au quatrième mode, au moment du transfert des apprentissages.
- Faire des liens avec le mode précédent.
- ...
- Amorcer le passage au troisième mode.

Le troisième mode se caractérise par le mot «comprendre» et par le fait qu'il met l'accent sur les cognitions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la rationalisation. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: utiliser des concepts, porter des jugements, raisonner, décider-planifier. Son facteur déterminant est la généralisation. C'est au troisième mode que se fait la vérification de la compréhension, ainsi que l'énumération et la planification des situations où les apprentissages seront transférés dans la vie quotidienne. La personne qui privilégie le troisième mode serait plutôt introvertie.

Exemples de ce que l'animateur peut faire au troisième mode pour faciliter l'apprentissage.

- Faire un temps d'arrêt pour vérifier la compréhension:
- * faire faire des exercices: dictées, études de textes, compositions, études de cas, jeux de rôles...
- * organiser des discussions.
- * demander de résoudre des problèmes qui ressemblent aux situations de la vie quotidienne des adultes. Une loi de l'apprentissage -la loi de la similarité- démontre que plus il y a de différence entre la situation d'apprentissage et la situation de la vie quotidienne, moins il y a de chance que l'apprentissage soit transféré.
- Aider à reconnaître des situations de transfert des apprentissages dans la vie quotidienne.
- Confier des tâches qui exigent des responsabilités.
- Dédramatiser, sans les banaliser, les représentations que se fait la personne des situations de transfert. L'animateur peut lui demander de visualiser la situation, avec les élé-

Le processus d'apprentissage fonctionnel : une spirale



L'ordre des modes ne peut être changé car chacun est porteur de ceux qui le précèdent et conditionne ceux qui le suivent. La fin du processus détermine, en grande partie, comment se déroulera le processus au cours d'un prochain apprentissage.

ments qui lui font peur, et l'aider à se les représenter autrement (restructuration cognitive).

- Faire des liens avec les deux modes précédents.

- ...

- Amorcer le passage au quatrième mode.

Remarque. Il est indispensable d'inciter au transfert et de graduer les difficultés (ne pas s'attaquer à l'Everest du premier coup...). Le choix et la planification du transfert des apprentissages constituent un des aspects fondamentaux de la relation d'aide à l'apprentissage.

Le quatrième mode se caractérise par le mot «agir» et par le fait qu'il met l'accent sur les actions. La principale difficulté qu'on y éprouve est la compensation. On le décrit au regard de quatre compétences préalables: courir des risques, prendre des initiatives, assumer des responsabilités, évaluer l'efficacité et la satisfaction. Son facteur déterminant est l'application. C'est au quatrième mode que se réalise et s'évalue ce qui a été planifié au troisième mode. Sans le quatrième mode, qui constitue le transfert des apprentissages, les conditions de vie demeurent inchangées. La personne qui privilégie le quatrième mode serait plutôt extravertie.

Exemples de ce que l'animateur peut faire au quatrième mode pour faciliter l'apprentissage.

- Inciter la personne à se libérer du conformisme pour agir en «conformité» avec elle-même. Cela lui permet de découvrir, ou de redécouvrir le plaisir fonctionnel qui résulte de comportements affirmatifs, plutôt que de comportements passifs, manipulateurs ou agressifs. Le plaisir fonctionnel donne le goût de recommencer.

- Inciter la personne à appliquer ce qui a été planifié au troisième mode. La renseigner sur le fait que le «savoir» est insuffisant pour modifier les comportements de façon efficace et satisfaisante. Il doit s'enraciner dans l'expérience concrète et directe.

- Encourager les initiatives et soutenir les comportements «à risques».

- Mettre en place des mécanismes d'auto-évaluation.

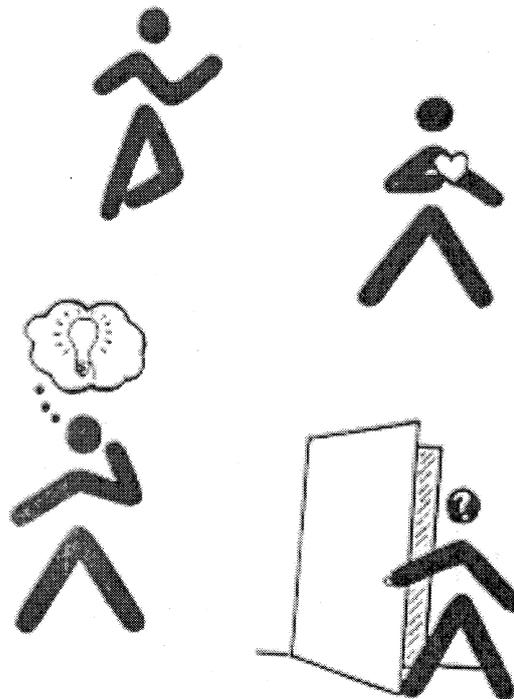
- Faire des liens avec les trois modes précédents.

- ...

- Relancer vers un nouvel apprentissage et le processus redémarre!

En conclusion, pour apprendre plus facilement et pour mieux fonctionner dans la vie quotidienne, la personne utilise le processus d'apprentissage fonctionnel:

- Elle prend le temps de se rendre compte de la façon dont elle se sent face à l'apprentissage qu'elle veut faire: sa motivation, ses peurs...
- Elle concentre son attention sur les renseignements qui lui sont nécessaires pour apprendre ce qu'elle veut apprendre.



- Elle s'arrête pour vérifier si elle a bien compris, si elle a vraiment appris quelque chose de nouveau et elle choisit une situation de vie où elle va utiliser l'apprentissage qu'elle vient de faire.
- Elle se sert, dans la vie de tous les jours, de l'apprentissage qu'elle vient de faire et améliore, ainsi, ses conditions de vie.

¹ **Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large**, Guide de formation sur mesure en alphabétisation, Direction de la formation générale des adultes, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, août 1993, 173 p.

En prêt au:

Centre de documentation du Collectif Alpha

Tél: 02/538 36 57

En vente par l'intermédiaire de:

Lire et Ecrire Communautaire

Tél: 02/502 72 01

Burkina Faso : La langue à la base du développement

Lors de la dernière Journée internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre dernier, l'association «Tin Tua» du Burkina Faso s'est vue récompensée du Prix de l'alphabétisation pour son «Programme d'Alphabétisation au Gulmu» (PAG) (1).

Depuis plus de dix ans, Tin Tua et Frères des Hommes collaborent pour la mise sur pied de ce programme d'alphabétisation en langue locale.

Le Prix a été remis par Monsieur Erik Derycke, Secrétaire d'Etat à la coopération au développement, à Monsieur Benoît Ouoba, Secrétaire exécutif de Tin Tua, lors d'une cérémonie à Bruxelles.

Deux jours plus tôt, Frères des Hommes a rencontré Benoît Ouoba qui a retracé l'aventure de Tin Tua.

«La journée mondiale de l'alphabétisation est célébrée depuis le début des années septante au Burkina Faso», explique Benoît Ouoba. «Le Prix revêt une grande importance pour Tin Tua. C'est une consécration des efforts que nous avons déployés depuis quinze ans et une reconnaissance internationale. Cette année, nous avons repoussé nos célébrations d'une semaine pour permettre ma présence en Belgique le 8 septembre à la remise du Prix.»

26

Pour Frères des Hommes également, ce prix est un encouragement à continuer son travail de soutien et d'accompagnement de groupes dans le Tiers-Monde.

Le travail de Tin Tua récompensé aujourd'hui a réellement commencé en 1986. Prenant le relais d'un programme d'alphabétisation mis sur pied par l'Etat burkinabé et qui s'était arrêté brutalement, Benoît Ouoba et ses collaborateurs lancent le «Programme d'Alphabétisation au Gulmu». C'est en janvier 1986 que le PAG a ouvert ses premiers centres d'alphabétisation en langue locale après plus de six ans de préparation.

Les activités du PAG se déroulent dans la partie est du Burkina Faso, réparties sur les provinces de Gnagna, Gourma et Tapoa. Ces provinces sont peuplées majoritairement par des populations appartenant à l'ethnie **gulmance**. Les **Gulmaceba** appellent leur pays **Gulmu** et leur langue **gulmancema**. Ils représentent le troisième groupe ethnique du point de vue de l'importance numérique au Burkina Faso où on dénombre une soixantaine de groupes ethniques. Les activités d'alphabétisation du PAG se déroulent pendant la saison sèche, de la mi-novembre à la mi-mars.

Le PAG a été longuement et soigneusement préparé avant d'être lancé. Cette préparation a comporté plusieurs étapes: un document qui porte sur les éléments de grammaire du gulmancema, une thèse de doctorat défendue par Benoît Ouoba qui fait la description systématique du gulmancema (phonologie, lexicologie, syntaxe), une étude dialectologique de la langue, la

détermination du dialecte de référence, la collecte par enregistrement et par écrit d'une centaine de contes et légendes orales pour constituer des documents de post-alphabétisation, l'édition d'un dictionnaire gulmancema-français...

Originalité et persévérance

Après plus de six ans de préparation, le PAG a enfin ouvert ses premiers centres d'alphabétisation. La persévérance n'est pas l'unique qualité des promoteurs du PAG; l'originalité de leurs méthodes a également permis d'obtenir des résultats qui ont été bien au-delà des objectifs fixés au départ: la suppression de l'internat, la contribution financière des apprenants, la prise en charge de l'alphabétiseur par le village dans lequel il dispense son enseignement,...

En effet, au contraire des programmes gouvernementaux d'alphabétisation qui exigeaient des apprenants qu'ils s'éloignent de leur famille et de leur village pour une longue période, le PAG leur permet de rentrer chez eux chaque jour. Ainsi, à la facilité d'organisation s'ajoute le maintien de la structure familiale.

Alors que certains programmes gouvernementaux payaient les apprenants pour qu'ils viennent suivre les cours d'alphabétisation, le PAG exige d'eux qu'ils prennent en charge une partie importante des frais de leur formation par une participation matérielle et financière effectives.

Enfin, alors que le gouvernement désignait lui-même les endroits où les centres d'alphabétisation allaient s'ouvrir, le PAG n'ouvre des centres que dans des villages qui en font la demande en sachant que les frais de construction du local de classe et les frais relatifs à l'arrivée d'un alphabétiseur seront entièrement pris en charge par le village.

Pour en terminer avec les originalités du PAG, il faut noter que contrairement à la plupart des campagnes officielles de

l'époque, le PAG ouvrait ses portes à tous les analphabètes désireux de s'alphabétiser, âgés de dix ans ou plus.

Ces méthodes poursuivaient l'objectif de permettre aux apprenants de s'approprier réellement leur apprentissage en diminuant le risque de désalphabétisation et en diminuant les coûts de l'apprentissage. Ainsi, le PAG arrivera à des coûts si bas que ses promoteurs se garderont de les publier en attendant que la qualité de ses formations soit reconnue à travers les performances de ses alphabétisés.

En 1988 déjà, un journal «**Laabaali - Les informations**» est créé pour permettre aux apprenants de garder les acquis de l'alphabétisation. Aujourd'hui, il est encore entièrement réalisé par les néo-alphabétisés et est tiré mensuellement à trois mille exemplaires. Il est le seul journal de ce type à avoir survécu au Burkina Faso.

De l'alphabétisation au développement

D'année en année, les centres d'alphabétisation dans les villages vont se multiplier et le groupe des apprenants va aller en augmentant. De 1986 à 1994, le nombre de centres passera de 33 à 350, le nombre d'apprenants de 732 à 10 000 et le nombre d'alphabétiseurs de 35 à 400. Pour la même période, le nombre de femmes alphabétisées est passé de 25 à 51% de l'effectif total des Gulmaceba ayant suivi les cours du PAG. En commençant tout petit, le PAG est devenu une institution importante et un acteur social de premier plan dans les trois provinces.

Mais le PAG se trouvait aussi à un tournant. Lui qui s'était destiné d'abord à alphabétiser les Gulmaceba, il avait réalisé

une révolution sociale en douceur: en amenant hommes et femmes à étudier ensemble dans les classes -une première au Burkina Faso!-, en améliorant les relations dans les couples -surtout quand les conjoints sont tous les deux alphabétisés- et dans les familles, en modifiant les relations avec l'administration et l'autorité publique. Car, à partir du moment où les membres d'un village savent lire, ils prennent des notes lorsque le responsable du district vient les informer d'une décision les concernant. Dès lors, le responsable du district ne peut plus raconter ce qu'il veut lorsqu'il vient à repasser dans ce même village. Les villageois savent maintenant lui rappeler sa première décision.

Le PAG a également débouché sur des activités économiques. En effet, des groupes de femmes, de jeunes, d'hommes adultes ont commencé à se réunir et à travailler ensemble à des projets collectifs sous la supervision du PAG. A la demande des néo-alphabétisés, des activités de maraîchage, tissage, apiculture, gestion de banques de céréales sont apparues. Cette nouvelle situation a amené l'ensemble des alphabétisés et les promoteurs du PAG à créer une association «**Tin Tua (ATT) - Développons-nous nous-mêmes**». Celle-ci, tout en luttant contre l'analphabétisme, met désormais l'accent sur les activités génératrices de revenus et de conservation de l'environnement en même temps qu'elle travaille à la création d'une vie associative qui puisse permettre un plus grand épanouissement de ses membres. C'est ainsi que des délégués des nouveaux groupes, les alphabétiseurs, les superviseurs, les autorités coutumières et des étudiants se sont retrouvés en août 1989 pour créer l'Association Tin Tua (ATT) qui continue à organiser l'alphabétisation, mais qui accompagne également les projets économiques. Une des caractéristiques de l'ATT est que, pour être reconnu, un groupement doit compter plus de 50% de membres alphabétisés.





Le français, langue nationale

Le dernier développement du PAG est la mise au point d'une méthode d'apprentissage du français, langue nationale du Burkina, pour permettre aux superviseurs et responsables de groupements de s'ouvrir à d'autres formations.

28

En effet, comme la plupart des membres ne parlent que la langue maternelle et que cette langue n'est parlée que dans la partie est du pays, un problème de formation et d'ouverture se posera très vite pour les responsables de ces groupements. C'est pour satisfaire ce besoin, qui sera de plus en plus pressant avec le développement de Tin Tua, que les responsables de l'association ont entrepris de mettre au point une méthode de formation qui prend en compte les acquis de l'alphabétisation pour l'apprentissage du français, langue nationale, et d'une autre langue nationale de grande diffusion.

Cette formation ne se limite cependant pas à l'apprentissage du français. Elle permet également un approfondissement de la langue maternelle en même temps qu'elle développe les connaissances en calcul mais aussi en matière d'environnement, de soins de santé et d'hygiène, de lutte contre les MST et le SIDA. Elle leur fait en outre mieux connaître leur culture par des récits historiques et le monde par la géographie.

Aujourd'hui, Tin Tua compte environ 10 000 membres et est devenue une association bien connue dans le paysage du Burkina Faso. Elle est presque quotidiennement visitée par des groupements et des associations qui veulent non seulement s'inspirer de sa méthode mais souhaitent également être accompagnés par Tin Tua. L'exemple de PAG-ATT dépasse aussi les frontières du Burkina Faso. Des groupes du Niger voisin viennent également la visiter pour apprendre sa méthode.

Fête à Soaligou

Au moment où sont écrites ces lignes, les préoccupations de Tin Tua sont assez éloignées de tous les problèmes quotidiens.

Les membres de Tin Tua célèbrent leur Journée mondiale de l'alphabétisation dans le village de Soaligou, département de Piela, province de Gnagna. Parmi tous les villages où Tin Tua a ouvert un centre d'alphabétisation, Soaligou est celui qui a le taux d'alphabétisés le plus élevé. Un recensement récent a montré que sur les 550 personnes que compte le village, 453 personnes de plus de 10 ans ont été alphabétisées!

Philippe PIETTE
Responsable de communication
Frères des Hommes

¹ *Le 8 septembre Fonds est une initiative commune d'Alfabetisering Vlaanderen et des organisations de coopération avec le tiers-monde (NCOS), appuyée par la Fondation Roi Baudouin. Ce Fonds récompense chaque année, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, une initiative intéressante dans le domaine de l'alphabétisation chez nous et dans le sud. Cette année, pour le sud, l'Union Nationale des Femmes Sahraouies a partagé le Prix avec le Programme d'Alphabétisation au Gulmu.*

La prochaine campagne d'éducation au développement que va lancer Frères des Hommes, après la fin de sa campagne actuelle, sera centrée sur l'alphabétisation comme moyen de développement et d'intégration sociale au Sud et au Nord. Tin Tua sera le partenaire privilégié de Frères des Hommes dans cette campagne.

El Salvador : Alfabetizando unidos para un futuro de paz

Le Comité Intersectoriel pour l'Alphabétisation de la Zone Orientale (CIAZO) est une coordination d'associations de base développant, entre autres activités, l'alphabétisation des adultes.

En ce sens, sa structure est relativement proche de celle de Lire et Ecrire. Il nous a dès lors paru intéressant d'envisager à la fois son développement structurel et de décrire son action en référence au contexte socio-politique du Salvador.

Structure et organisation

Le CIAZO est une des organisations coordonnant l'alphabétisation au Salvador. Son programme est mis en oeuvre par une équipe technique centrale, des promoteurs au niveau local et des alphabétiseurs bénévoles.

Il fédère des organisations sectorielles qui sont des fédérations de coopératives, des institutions universitaires, des organisations travaillant dans le domaine de la santé, des associations de femmes, des organisations de communautés (sub)urbaines, des organisations de communautés rurales, des organisations de rapatriés et de déplacés internes. Les promoteurs de ces organisations jouent un rôle de multiplicateurs des cercles d'alphabétisation en les mettant sur pied au sein des coopératives et communautés membres des organisations. Les cours sont assurés par des alphabétiseurs volontaires.

En 1993, les organisations sectorielles membres du CIAZO étaient au nombre de 22. Chaque promoteur d'organisation avait 5 à 8 communautés ou coopératives sous sa responsabilité parmi lesquelles fonctionnaient 8 à 9 cercles d'alphabétisation. Chaque cercle comptait en moyenne 12 participants encadrés par un ou deux alphabétiseurs bénévoles.

En 1993, l'alphabétisation fonctionnait selon deux niveaux: le niveau 1 qui correspond au premier degré de l'enseignement primaire et le niveau 2 ou post-alphabétisation qui correspond au deuxième degré. Un niveau 3 a démarré en 1994.

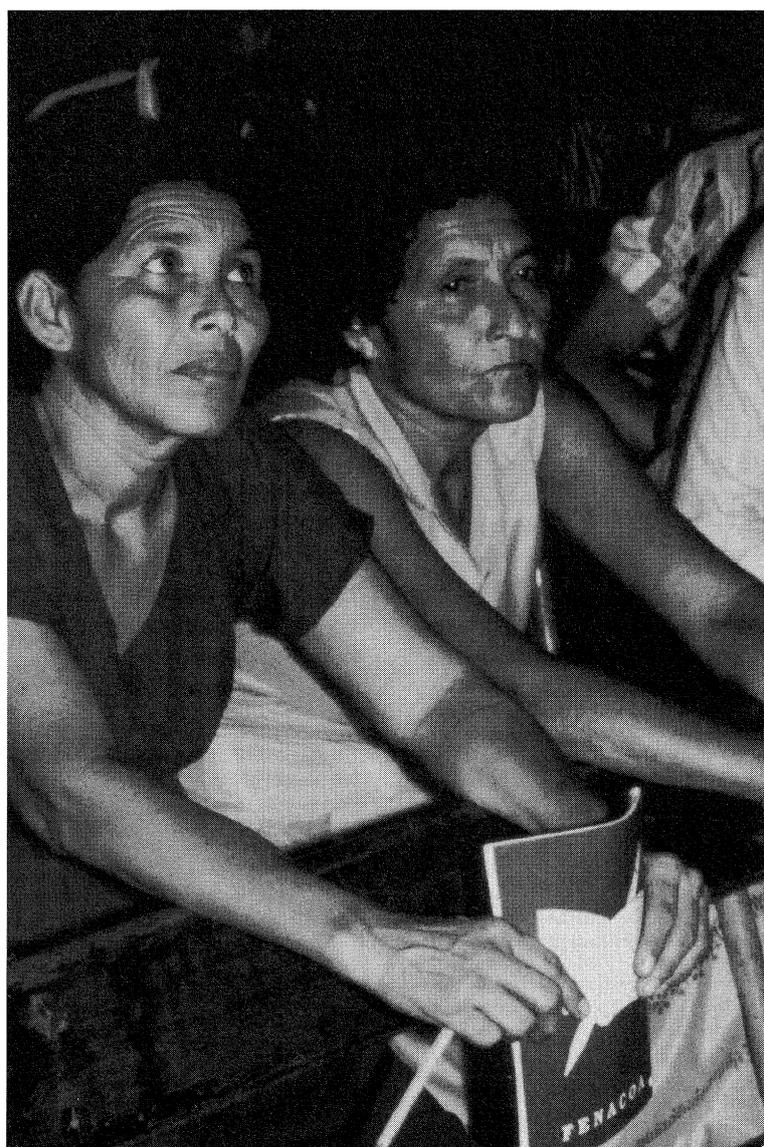
Au niveau 1, il y avait, toujours en 1993, au sein de 193 coopératives et communautés, 199 cercles d'alphabétisation comptant au total 3401 participants pour 235 alphabétiseurs.

Au niveau 2, les chiffres étaient de 55 cercles rassemblant 905 participants et 61 alphabétiseurs.

Contexte socio-politique

Le CIAZO a connu un frein dans son développement suite à la recrudescence de la guerre après l'offensive du FMLN fin 1989.

Ainsi de nombreux cercles ont suspendu leurs activités à cause de la guerre. Malgré la reconnaissance officielle des efforts du CIAZO, des bandes paramilitaires sont interve-



nues plusieurs fois avec l'intention d'interdire le programme, l'accusant d'activité subversive. Des alphabétiseurs ont disparu ou ont été assassinés.

L'armée a lancé une grande opération à la mi-1991 dans les zones conflictuelles, ce qui a provoqué la suspension de la majorité des cercles d'une des organisations.

Depuis 1992, suite notamment à la signature des accords de paix en janvier et à la réalisation d'un calendrier strict d'application des accords, la situation a évolué et le contexte de travail du CIAZO s'est modifié.

Le nombre d'organisations de base fédérées dans le CIAZO a ainsi connu une croissance certaine ces dernières années tant au sein même de la zone orientale qu'en dehors de celle-ci, dépassant largement les départements orientaux. CIAZO est actuellement présent dans 13 des 14 départements du pays.

Le CIAZO fait partie d'une tendance politico-philosophique qui a également son expression dans un des partis politiques membres du FMLN. Mais au sein du CIAZO, les frontières idéologiques sont actuellement dépassées: beaucoup d'organisations membres du CIAZO appartiennent à d'autres tendances philosophiques.

30

Au niveau du contenu du travail, CIAZO a également connu une évolution ces dernières années: de l'alphabétisation d'adultes, il a élargi ses activités vers l'éducation populaire de base, tant pour les enfants que pour les adultes.

De plus, à la demande de communautés de réfugiés rapatriés, l'éducation populaire d'enfants constitue une nouvelle piste de travail pour le CIAZO.

Enfin, la concentration et la démobilisation consécutive des membres du FMLN a permis au CIAZO de réaliser un travail d'alphabétisation avec ces derniers. Cet effort est suivi par une formation de type agricole. Le but de cette formation est de faciliter l'intégration des ex-combattants dans la vie socio-économique du pays.

La crise économique entraîne cependant d'autres problèmes depuis l'instauration du processus de paix, problèmes qui sont principalement liés à la concurrence entre activités de survie et activités d'éducation.

Alphabétisation et mouvement populaire

Depuis 1992, le mouvement populaire a gagné un espace politique au Salvador. Comme le taux d'analphabétisme est un des obstacles les plus grands à l'ancrage du mouvement populaire, l'alphabétisation jouit d'un développement potentiel très large. Ainsi, le mouvement populaire, à la recherche d'un renforcement dans le contexte national, veut élaborer une alternative réelle à l'éducation officielle. Le grand défi stratégique du CIAZO est donc de développer un système éducatif qui corresponde aux nécessités et aux caractéristiques du mouvement populaire: l'éducation populaire.

Ce but, le CIAZO y travaille par l'élaboration graduelle de matériel didactique pour l'éducation d'adultes analphabètes. L'objectif est d'atteindre un niveau équivalent au sixième degré de l'école primaire traditionnelle. De même du matériel de post-alphabétisation est en cours d'élaboration.

Principes de l'éducation populaire

L'alphabétisation au Salvador s'inspire largement des principes et concepts pédagogiques que Paolo Freire a élaboré dans le Nordeste brésilien dans les années 60.

Ainsi l'alphabétisation contribue au développement des communautés de base et plus particulièrement à la construction de la démocratie et de la paix dans un pays ravagé par 15 ans de guerre civile. La pédagogie doit correspondre à la réalité vécue par la population et alphabétiser consiste à former les participants à lire de manière critique leur propre réalité et à écrire leur propre histoire.

Ainsi en alphabétisation (niveau 1), le manuel de base s'intitule «*Alphabétiser pour la paix*». L'emploi et l'analyse de mots clefs permettent une acquisition de vocabulaire, une discussion et une prise de conscience à propos de la réalité suggérée par chacun de ces mots.

A titre d'exemple, voici une séquence pédagogique: la phrase qui sert de base à la discussion, le mot clef et sa décomposition syllabique ainsi que l'étude des syllabes

Phrase: *Companeros campesinos, caminemos unidos*
 (Compagnons paysans, avançons ensemble).

Mot clef: *campesinos*

Décomposition syllabique:	cam	pe	si	nos	
	cam	com	cum		
	pe	pa	pi	po	pu
	si	sa	se	so	su
	nos	nas	nes	nis	nus

L'éducation est un processus entre personnes qui partagent la possibilité d'avoir une influence sur la réalité. Nous rassemblons les gens pour discuter, pour partager, pour apprendre.

La difficulté réside dans le manque d'estime de soi de la population, ce qui est aussi une critique envers le gouvernement qui n'a jamais créé les conditions favorables à une «éducation pour tous».

Beaucoup d'alphabétiseurs n'ont jamais eu l'occasion de faire des études, les autres n'ont pas dépassé le sixième degré de l'enseignement primaire. Cependant, ces personnes connaissent beaucoup de choses, les ateliers de formation le prouvent. Il leur manque peut-être les outils pour résoudre les problèmes mais ils ont une vision claire de la situation. Ils savent quels sont les changements dont le Salvador a besoin.

Dès lors, c'est un défi pour le CIAZO que d'augmenter l'estime de soi. Un autre défi consiste à améliorer l'application de la méthodologie. Nous considérons parfois que l'éducation c'est «apprendre plus», que ce que nous ignorons nous devons l'apprendre... Ce n'est pas cela mais c'est partager ce que nous savons et l'analyser pour chercher ensemble des solutions. Le programme d'alphabétisation est plus qu'un outil pour apprendre à lire et à écrire, c'est un mécanisme pour favoriser l'expression des gens et la recherche en commun de nouvelles solutions. Je crois qu'un grand effort se réalise au Salvador.

(*La Chicharra* (La Cigale), journal du CIAZO, n°9/novembre-décembre 1993)

proches permettant la construction d'autres mots.

Au niveau 2 (post-alphabétisation), la formation est organisée selon des modules thématiques. Les thèmes sont les suivants: nous les êtres humains, nos droits, notre organisation, notre peuple (culture et histoire), notre pays, nous changeons (autodéveloppement et autogestion).

Problèmes rencontrés

Comme cela a été évoqué plus haut, le CIAZO a rencontré dans son développement des problèmes liés à la guerre, provoquant entre autres suspension de cercles et désertion d'alphabétiseurs.

Par contre, depuis le processus de pacification, la réalité socio-économique constitue le frein principal au développement du programme d'alphabétisation. Ainsi, la participation au cercle implique pour la population un effort quotidien qui risque d'entrer en conflit avec la lutte pour la survie, notamment pendant la saison des récoltes. Certains alphabétiseurs volontaires éprouvent les mêmes difficultés et en abandonnant leur cercle, celui-ci disparaît.

D'autres problèmes sont liés à la structuration interne du CIAZO et à son organisation, notamment suite à la croissance rapide du nombre de cercles d'alphabétisation. Il en a résulté des carences au niveau de la formation et de l'encadrement. A titre d'exemple, ce sont les promoteurs des organisations sectorielles qui devraient théoriquement former et assurer le suivi auprès des bénévoles. Dans la pratique, cela s'est avéré très difficile mais l'équi-

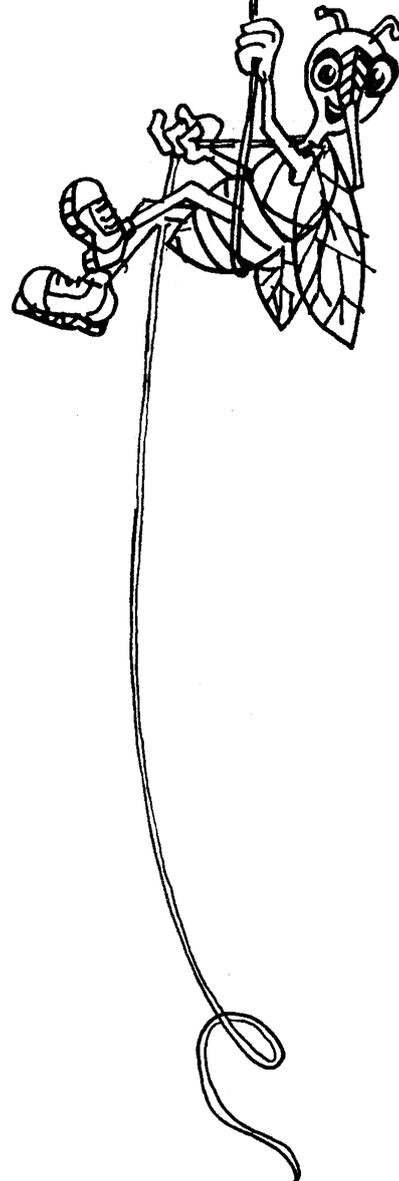




Photo Oxfam - Belgique

La educación
es una respon-
sabilidad de
todos

!y
todas!



pe centrale n'a par ailleurs pas les moyens d'être suffisamment présente au niveau de la base.

De même, certaines difficultés sont liées à la réalité mouvante des organisations. Qu'il s'agisse de restructuration interne ou de redéfinition des priorités ou encore d'un changement de personne au niveau des promoteurs, des problèmes de continuité se posent.

Conclusions

Depuis le début du projet, tant le pays que l'institution CIAZO ont évolué. La paix a rendu le travail du CIAZO plus facile. Mais les problèmes économiques représente aussi des défis majeurs.

Suite au développement du mouvement populaire et de son corollaire l'éducation populaire, le CIAZO a diversifié ses activités. Il doit dès lors faire face à un double défi: celui de la participation au développement de la société civile et des relations entre ses différentes composantes et celui de ne pas s'éparpiller dans toutes les directions.

Le CIAZO est devenu une référence à l'intérieur et à l'extérieur du Salvador. Néanmoins, tous les problèmes ne sont pas encore résolus, notamment la participation effective des organisations de base, la systématisation des expériences, le suivi régulier des cercles, la formation continue des alphabétiseurs, des promoteurs et des techniciens.

Le désir du CIAZO de devenir plus indépendant des sources financières externes présente également un défi de taille pour l'organisation.

Texte rédigé à partir de documents d'OXFAM-Belgique et d'informations apportées par deux Salvadoriens lors d'une rencontre au Collectif Alpha en 1991.

... Paniers à lire...

Paniers à écrire...

Romans, récits de vie, recueil de nouvelles, de poèmes, recettes de cuisine, contes,...

De plus en plus de livres sont publiés par des associations, maisons de quartier, centres de formation, bibliothèques, ... Reflets d'autant de projets d'écritures menés avec ceux qui, en France, en Suisse, en Belgique, au Québec, ... vivent au quotidien hors de la culture instituée.

Nous voulons rassembler ces écrits, aujourd'hui dispersés, et les faire voyager vers tous ceux: illettrés, jeunes exclus de l'école et du travail, habitants des quartiers populaires, ... qui écrivent ou voudraient écrire.

Les rassembler dans des «**Paniers à lire**» qui circuleraient d'un groupe à l'autre, d'un pays à l'autre, à la demande.

Pour y déposer un nouveau livre.

Pour lancer ou étoffer un projet d'écriture et d'édition.

Pour le plaisir de la rencontre et du dialogue avec d'autres écrits.

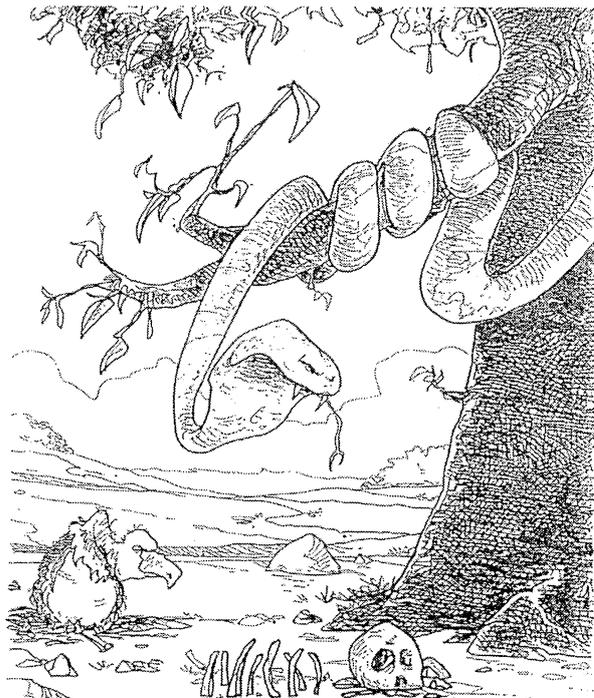
Ainsi, ces «**Paniers à lire**» permettraient:

- la création de liens entre les différents groupes;
- la mise en réseau des textes produits par chacun, qui, en s'insérant dans un mouvement, sortiront de l'anonymat et de la marginalité;
- l'enrichissement des pratiques d'écritures, la stimulation de la création et de la créativité par le «pillage» des idées des autres;
- l'observation de la manière dont ces écrits s'ancrent dans la réalité contemporaine et développent une vision du monde qui leur est propre.

Avec le soutien de l'UNESCO, nous pouvons aujourd'hui démarrer ce projet.

Nous espérons vivement pouvoir compter sur votre collaboration et nous attendons avec impatience vos publications; vos demandes de réservation d'un «**panier à écrire**»; vos remarques, critiques et suggestions; les références de livres publiés par d'autres organismes;... (1).

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



Là-bas est un paradis

«... Tu sais, je pense à une histoire que ma grand-mère me racontait souvent. Elle et les anciens du village l'avaient entendue dans leur jeunesse. On dit que sur la terre, il existe un pays nommé Kanusir: cette terre est sainte, les gens y sont bons, la haine et la jalousie n'ont pas de place là-bas. Mais ma grand-mère me disait qu'il était difficile de trouver Kanusir, ceux qui l'avaient trouvé étaient des gens très bons, et c'était souvent pour sauver une vie en péril. Le sol est du sable, couleur or. Il y a que des arbres avec des fruits de toutes les couleurs, et même les fruits exotiques sont plus appétissants qu'ailleurs, leur jus est onctueux, leur goût inoubliable. Les oiseaux ont des chants majestueux. Le bleu du ciel rappelle celui des mers des Caraïbes et mieux encore. Les hommes et les femmes sont très beaux, leur visage est illuminé par le soleil, leurs yeux sont profonds. Les femmes ont des cheveux lumineux, parsemés de reflets, et longs jusque sur leurs hanches. Les hommes et les femmes ont de grandes tuniques, ou des robes blanches qui leur donnent cet air reposant. La vie là-bas est un paradis...»

Sur presque deux ans, environ septante personnes de 18 à 52 ans, avec leurs formateurs, accompagnées par Ahmed KALOUAZ, écrivain grenoblois et Yann MADE, illustrateur marseillais ont écrit collectivement ce roman.

Il a été produit par le CEFREP + (Courte Echelle, les FRancas, Echange et Promotion, Carrefour Informatique, Greta De Saint-Etienne Ondaine et Protection Judiciaire de la Jeunesse) en association avec d'autres partenaires.

En vente au prix de 50FF (+ frais de port) aux:
FRancas de la Loire
B.P. 313
42015 Saint-Etienne Cedex 2
France.

¹ Si possible, accompagnées d'un «dossier de presse» explicitant le cadre de sa réalisation et, en trois exemplaires afin de pouvoir faire circuler simultanément trois «paniers à lire».

Québec : Des outils pour l'alphabétisation populaire

En février 1981, des groupes d'alphabétisation populaire du Québec fondaient le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Le nouvel organisme avait alors les rôles suivants: un lieu d'échange et de réflexion sur les pratiques en alphabétisation et un front sur le financement de l'alphabétisation populaire. Treize années plus tard, de concert avec ses 35 groupes membres, le RGPAQ travaille toujours à la promotion, au développement de l'alphabétisation populaire ainsi qu'à la défense des droits des personnes analphabètes.

Dans l'objectif de développer, d'échanger et de diffuser les pratiques pédagogiques spécifiques à l'alphabétisation populaire, le RGPAQ a, au cours des années, édité différentes publications.

La série «*Un visa pour l'alpha pop*» constitue une banque d'outils de formation et d'autoformation destinés aux groupes populaires d'alphabétisation et aux animatrices.

34

Les titres:

- *Animation et alphabétisation*, guide pratique
- *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*
- *Approches et méthodes*, un livre dont vous êtes le héros: Aventures dans le labyrinthe des approches et méthodes en alphabétisation
- *Comment créer... du matériel pédagogique*
- *Le langage intégré*
- *L'évaluation des apprentissages en alpha populaire*
- *La sauce à calculer... ou les mathématiques en alphabétisation populaire* (vidéo)
- *Agir ensemble démocratiquement.*

A paraître:

- *Activités d'apprentissage en mathématiques pour les groupes populaires en alphabétisation*
- *L'outil de formation pour les nouvelles formatrices en alpha populaire*
- *Production et évaluation de documents didactiques en alpha populaire.*

Publiée depuis l'hiver 1991, la revue «*Le Monde alphabétique*» permet de faire connaître les réflexions, les pratiques, les expériences, les réalisations et les productions provenant des groupes populaires en alphabétisation, de même que des témoignages de participants et participantes. La revue assure le rayonnement des pratiques en alphabétisation populaire autonome auprès des intervenants préoccupés par cette problématique au Québec, au Canada et dans l'ensemble de la francophonie.

Les dossiers:

- *La métacognition*
- *Faciliter l'apprentissage en alphabétisation populaire*
- *Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec*
- *Les femmes et l'alphabétisation*
- *Alphabétisation populaire et emploi*
- *La place des mathématiques en alphabétisation populaire.*

«*Le Livre de l'Année internationale de l'alphabétisation*», quant à lui, est un recueil d'une centaine de textes conçus et rédigés par des participants et participantes des ateliers d'alphabétisation populaire. Un livre qui permet de mieux saisir les différentes facettes de l'analphabétisme et de mieux comprendre les personnes analphabètes.

Outre l'intérêt informatif et réflexif que représentent ces publications, elles sont les témoins de l'histoire et de l'évolution de l'alphabétisation populaire au Québec.

Marie-Hélène DESHAIES
Responsable à la pédagogie

En prêt au:

Centre de documentation du Collectif Alpha
Tél: 02/538 36 57
(exceptés «*La sauce à calculer*» et
«*Agir ensemble démocratiquement*»)

En vente par l'intermédiaire de:

Lire et Ecrire Communautaire
Tél: 02/502 72 01

Créativité et processus intellectuels

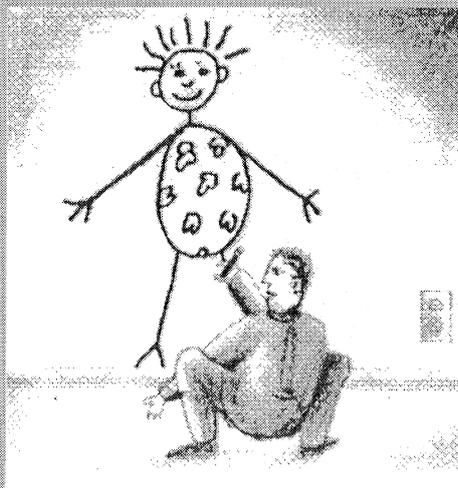
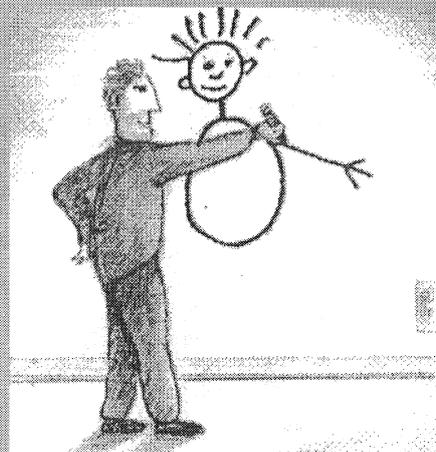


Dans une perspective fonctionnelle, la créativité est une aptitude de l'individu à produire des idées nouvelles en combinant et (ou) en organisant des éléments déjà existants. Sous cet angle, la créativité est une facette du processus intellectuel. Chaque individu dispose de deux façons de saisir la réalité, un processus convergent et un processus divergent.

L'intelligence convergente, c'est la fonction structurante et organisatrice du processus intellectuel. c'est le raisonnement linéaire, la logique de type mathématique. C'est la

capacité de fonctionner dans le monde tel qu'il est, de résoudre les problèmes par la logique et de trouver la réponse qui semble, dans ce contexte, contenue dans la question même.

L'intelligence divergente est la fonction intuitive et imaginative du processus intellectuel. Elle a pour rôle de produire des idées nouvelles et inhabituelles, c'est l'aptitude à reconstruire un monde différent de celui qui est proposé, c'est revivre de l'intérieur les enseignements proposés pour les adapter à soi-même. C'est la capacité de trouver des idées nouvelles par association, par analogie, à travers le rêve fantastique et l'imagerie mentale.



Ces deux formes d'intelligence coexistent, se complètent et régissent des moments différents du processus intellectuel. Même s'il est impossible de faire la part de l'éducation, il semble bien cependant que certaines personnes manifestent plus d'aptitudes convergentes alors que d'autres ont plus de facilités dans la divergence...

De toute évidence, le système scolaire a fait et fait encore appel, sauf exceptions, essentiellement à notre intelligence convergente et il est permis de se questionner sur bon nombre d'échecs scolaires étiquetés

«manque d'intelligence», «manque d'intérêt», etc. Quel aurait été le résultat d'une pédagogie faisant appel aux aptitudes divergentes de ces élèves? Et que dire des pratiques actuelles en alphabétisation, quelle approche favorisent-elles? Tout(e) pédagogue lucide doit nécessairement se poser la question.

Extrait de:
Un visa pour l'alpha pop:
Comment créer..., Michelle SAUNIER, pp. 17-18



Lille : Edition d'un catalogue bibliographique à l'usage des formateurs

Centre de formation et d'insertion, CREAFI veut permettre l'accès aux livres, aux revues, aux catalogues, aux dictionnaires et à tout autre support écrit, à un public en difficulté de lecture et d'écriture. La bibliothèque en est l'outil principal.

Le Catalogue-Livres qu'il va éditer prochainement en est un autre. Plus précisément, ce catalogue vise à recenser des ouvrages accessibles aux jeunes et adultes faiblement lecteurs à partir de l'expérience de leur utilisation à la bibliothèque de CREAFI.

Rôle de la bibliothèque

L'idée d'installer une bibliothèque «faibles lecteurs» au sein de CREAFI date de la création même du centre de formation. Aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture «différemment» supposait de donner à la créativité et à l'autonomie de la personne une grande place dans cet apprentissage.

Pour responsabiliser les stagiaires, un système d'emprunt autogéré a été instauré. Quant à l'approche de la créativité, plusieurs livres ont été spécialement sélectionnés.

Les difficultés du public illettré à franchir les portes d'une bibliothèque sont connues par tous ceux qui travaillent avec ce type de public: ces portes représentent beaucoup plus qu'une barrière physique.

Pour CREAFI, il ne s'agit pas de se substituer à une Bibliothèque municipale ou autre mais d'essayer de servir de **tremplin**, d'être une passerelle entre sa petite bibliothèque interne et la bibliothèque de quartier avec laquelle il travaille en étroite collaboration.

Lorsque CREAFI a emménagé récemment dans de nouveaux locaux, il a étudié la mise en place de la bibliothèque. Aujourd'hui, une salle est réservée à cet effet. Un coin «faibles lecteurs» a été spécialement aménagé. Dans cet espace, le public se sent à l'aise et peut fouiner dans les livres sans craindre le regard des autres. C'est avant tout un espace de confiance. Tous les documents sont en accès direct et peuvent être empruntés.

Le «Catalogue-Livres»

Issu de l'expérience de travail au sein de la bibliothèque de CREA-FI, le *Catalogue-Livres* est un outil de référence à l'usage des formateurs travaillant dans les domaines de l'alphabétisation et de l'illettrisme. Il se présente sous la forme d'une bibliographie sélective permettant à toutes les personnes travaillant auprès d'un public en difficulté de lecture et d'écriture de se constituer une mini-bibliothèque de base, avec l'avantage de connaître les effets sur le public des ouvrages cités et des pistes de travail possibles.

Fiche d'identité

Trois parties composent le catalogue:

- 1ère partie: la philosophie du travail à CREA-FI, le public, les méthodes
- 2ème partie: analyse exhaustive de livres utilisés dans le cadre d'ateliers de sensibilisation aux livres auprès d'un public jeune et adulte
- 3ème partie: 50 fiches documentaires de référence présentant chacune un ouvrage de façon détaillée dans sa forme et dans son fond.

Le catalogue se présente sous forme de classeur afin de permettre aux formateurs d'ajouter éventuellement de nouvelles fiches. Les index, auteurs/titres/mots clés, facilitent la recherche des ouvrages.

Les auteurs:

- Brigitte COPPIN (psychologue)
- Laurent DEMICHEL (formateur-animateur)
- Clara PLACENTI (documentaliste-formatrice)

Date de parution: décembre 1994

Commande: à CREA-FI rue du Marché 125 à 59000 Lille au prix de 350FF (prix de lancement), 500FF ensuite.

Renseignements:

Clara PLACENTI
Tél: 00-33-20-13 97 98

L'intérêt du *Catalogue-Livres* est la rencontre de trois pratiques différentes qui s'admettent sans s'exclure: celle d'un formateur-animateur d'atelier de lecture, celle d'une documentaliste et animatrice d'atelier d'écriture et celle d'une psychologue.

L'essentiel de la philosophie qui soutient la rédaction du catalogue réside en ce que le public ait une représentation claire des fonctions de chacun et que l'institution ne soit pas le lieu d'une nouvelle confusion à ce niveau. Il s'agit bien d'une «nouvelle» confusion car, par la pratique, on est amené à entendre chaque jour combien la place de la personne dans le temps et l'espace de la famille, du social, du politique, du culturel est source de confusions.

C'est ce que les professionnels de la formation qualifient de «manques de repères, demandes affectives, refus, inhibitions ou paresse». C'est ce sur quoi les formateurs en français butent parfois en constatant l'impossibilité du stagiaire à se situer dans le temps grammairien ou dans celui de la conjugaison, dans la dif-

férenciation du masculin et du féminin, du singulier et du pluriel des noms, de l'impossibilité angoissante de la personne à situer librement le sujet, le verbe, le complément dans la phrase, et ce, malgré les répétitions qui, pour certains, datent du temps de l'école.

Il ne s'agit nullement de poser le constat définitif d'une impossibilité d'accès à tout apprentissage linguistique mais au contraire de s'offrir le «luxe» d'évaluer les voies d'impasses du moment pour amener la personne à exprimer ce qu'elle connaît (et non ce qu'elle ne peut ou ne veut connaître) et surtout de reformuler avec elle les «théories» qui fondent ses connaissances. Cette logique de raisonnement propre à chacun se doit d'être identifiée et reconnue par le formateur et peut-être, avant tout, devrait-il s'approprier une formulation de sa propre logique.

En d'autres termes, il s'agit de s'autoriser la possibilité d'analyser et de formaliser le quotidien des pratiques inter-disciplinaires afin de mieux identifier le désir d'un dispositif dit de «lutte contre l'illettrisme».

Brigitte COPPIN et Clara PLACENTI
CREAFI

Une fiche type

Lettres Singulièzes

TOME 1
Creafi - Clap

✦ (1)

LETTRES SINGULIERES
Concours Régional d'Écritures
Lille: CREAfi, 1992
T.1: 180p.; T.2: 212p.
ISBN: 2-9506248-1-2 (2)
Prix: 130F
Cote Dewey: 840.79 (3)

- ◆ RESUME: «Lettres singulièzes» recueille les textes ou des extraits de textes des 402 participants au 2ème Concours Régional en direction de jeunes et d'adultes qui se disent avoir ou qui ont des difficultés de lecture et d'écriture (...)
Il ne s'agit pas d'aborder la lecture de ces textes sans être averti du caractère surprenant, déroutant parfois, de l'aventure. Au détour du chemin, un texte balbutié, composé de mots qui ne s'ordonnent pas en phrases, derrière un bosquet poétique... vous découvrirez peut-être un paysage africain ou une scène de la vie quotidienne du Boulonnais... peut-être encore vous arrivera-t-il d'entendre une plainte (...)
- ◆ TYPE DE DOCUMENT: - Recueil de textes
- ◆ GENRE: - Littérature
- ◆ FORME: - Un texte signé par page
 - Caractères moyens lisibles
 - Titres des textes en plus gros caractères
 - Des calligraphies de Ghani ALANI illustrent l'ouvrage en noir et blanc
 - Papier couleur ivoire
- ◆ FOND: - Lettres singulièzes est composé de deux tomes:
 * Tome 1: - Récits de vie et témoignages personnels
 - Contes
 - Récits fantastiques - récits de rêve
 - Portraits
 * Tome 2: - Réflexions sur un thème
 - Poèmes-associations de mots
 - Histoires réelles et descriptions
 - Correspondance et chansons
 - Classement alphabétique des auteurs
 - Table des organismes et individuels ayant participé au concours
- ◆ CRITERES RETENUS: - Textes écrits par des personnes en difficulté de lecture et d'écriture
 - Poésie, richesse, diversité des textes
 - Lisibilité
 - Vocabulaire facile
 - Beau papier
 - Belles calligraphies
- ◆ PISTES DE TRAVAIL: - Atelier d'écriture et de lecture à partir des textes
 - Chercher un texte au hasard et essayer de le classer dans une rubrique
 - Travail autour de chaque rubrique
- ◆ VOIR AUSSI: - Dans la même collection: Lettres vives (Concours Ecritures 1991, Ed. CREAfi/CLAP)
- ◆ MOTS CLES: - Ecriture

¹ L'apprenant pourra lire le document, le découvrir sans aide.

² International Standard Book Number (numéro d'identification du livre au niveau international).

³ Classification utilisée en bibliothèque municipale en France et permettant de retrouver le livre sur les rayons. En Belgique, la classification utilisée en bibliothèque publique est la Classification Décimale Universelle (C.D.U.).



Renseignements et inscriptions:
Ligue de l'Enseignement
et de l'Education Permanente
place Rouppe 29 - 1000 Bruxelles
Tél: 02/511 25 87

Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente

Les formations qui suivent ont pour objectif de mieux outiller les participants à l'action (enseignement, formation, animation, travail social, etc.).

- Initiation à l'improvisation
- L'art du clown
- La prise de parole au micro
- La créativité intellectuelle: outils et processus
- La prise de décision responsable par l'analyse institutionnelle
- Gestion de projets
- Ecoute active et accueil
- Sensibilisation à la médiation
- Famille et immigration: l'impact de l'immigration sur les modèles culturels issus des pays d'origine étrangère
- Le français comme langue seconde et l'apport de l'ethnolinguistique
- Histoire de vie: analyser sa trajectoire personnelle et sociale et redéfinir ses objectifs de vie
- Ecriture, dramaturgie et réalisation
- Initiation à la Commedia dell'arte
- Changer le climat de sa classe ou de son groupe de formation: application du programme de développement affectif et social (Prodas)

Université de Paix

Formations, animations, interventions: une autre manière d'aborder les conflits.



- Eduquer à la paix par le jeu coopératif
- La médiation pénale
- La médiation à travers la famille
- La négociation au quotidien
- Initiation au processus de communication non-violente selon la méthode de Marshall Rosenberg
- La non-violence au quotidien
- Des réponses à la violence physique
- Comment suis-je face au pouvoir?
- Le pouvoir et l'argent
- Se libérer du sentiment de culpabilité
- Guérir les relations

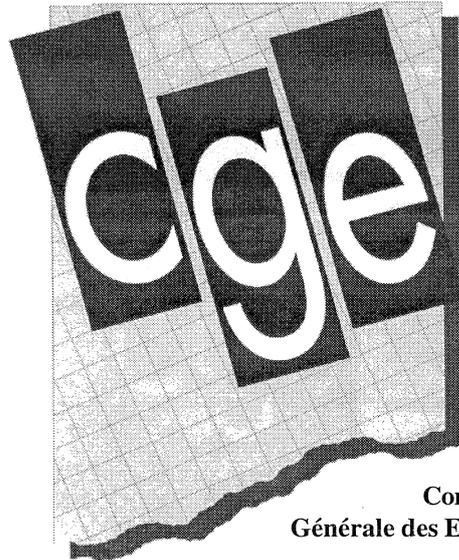
A qui s'adressent ces formations?

A toute personne motivée personnellement ou professionnellement qui désire acquérir de nouvelles connaissances ou qui souhaite se perfectionner dans son travail. Elles sont aussi l'occasion d'évoluer et de retrouver un nouveau dynamisme dans sa vie personnelle et/ou professionnelle.

Autres services:

- Formations et interventions intra-organisations sur mesure
- Service de médiation générale pluraliste et indépendant

Renseignements et inscriptions:
Université de Paix
boulevard du Nord 4 - 5000 Namur - Tél: 081/22 61 02



**Confédération
Générale des Enseignants**

La CGE invite tous les travailleurs des centres d'alphabétisation et de formation pour adultes, des écoles de devoirs à réfléchir sur les relations école/monde associatif, sur la spécificité et sur le projet pédagogique de chacun de ces partenaires.

Des formations à la demande sont organisées:

- Démarches interculturelles (2 ou 3 jours)
- Les pratiques d'atelier d'écriture (3 jours)
- Les partenaires pédagogiques du monde associatif

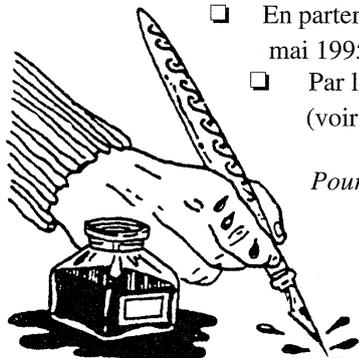
Pour tout renseignement:
CGE - rue du Méridien 22 - 1030 Bruxelles
Tél: 02/218 34 50

Projets d'écriture

Le Collectif Alpha développe depuis plusieurs années des ateliers d'écriture au sein des groupes et propose des formations de formateurs sur le même sujet.

D'atelier en atelier, d'autres projets sont nés dont trois seront réalisés cette année:

- Créer un **lieu d'écriture** en dehors d'un contexte d'apprentissage du «lire» et de l'«écrire». Faire de l'écriture un bien partagé en travaillant en partenariat avec des écrivains, des formateurs et des participants.
- En partenariat avec la Maison de la Francité, organiser un **colloque** de deux jours les 12 et 13 mai 1995: «**Ecriture: Attention travaux!** Théories et pratiques de l'écriture collective».
- Par le biais de paniers à lire, mettre en circulation les écrits produits par des participants (voir notre rubrique «Partenaires»).



Pour tout renseignement:

Collectif d'Alphabétisation, a.s.b.l.
rue de Rome, 12 - 1060 Bruxelles
Tél: (02) 538.36.57

La dynamique partenariale entre le monde scolaire et extrascolaire

Fruit de trois années de recherche-action, cette brochure offre des pistes pour la réalisation la plus efficace d'un partenariat. Elle reprend, dans une perspective non-normative, les différentes étapes dans la mise en place et le fonctionnement d'un partenariat. Son objectif est d'aider les acteurs à s'orienter dans cette dynamique nouvelle.

Les partenariats de Schaerbeek et d'Anderlecht, qui ont réalisé la brochure, proposent des animations dans les associations, partenariats, établissements scolaires, sur la mise en place et le fonctionnement d'un partenariat. Ces animations s'adapteront à la situation locale.

Pour tout renseignement:

Partenariat de quartier
rue de la Poste 156 - 1030 Bruxelles
Tél: 02/217 11 14

Parcours d'écriture

En septembre 1993, était lancé à Liège, Huy et Verviers un travail de création avec Hamadi à partir de photos de famille.

Ce projet sera finalisé lors d'un **spectacle** le 15 décembre 1994 à la Bibliothèque des Chiroux à Liège où des comédiens théâtraliseront les écrits des apprenants.

Pour tout renseignement:

Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme
rue Soeurs de Hasque 9
4000 Liège
Tél: 041/23 74 70



Recherche financée par la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation - Direction générale de l'Organisation des Études

Dossier sur les formations

L'A.P.P.A., Association des Praticiens en Psychologie Appliquée, a édité, pour la cinquième année consécutive, un dossier consacré aux formations complémentaires pour psychologues, pédagogues, travailleurs sociaux, éducateurs, enseignants,...

Certaines formations décrites dans le dossier concernent particulièrement les enseignants ainsi que les animateurs-formateurs de centres d'alphabétisation et d'écoles de devoirs. Par exemple: formation à l'écoute relationnelle, informatique pédagogique, pédagogie interculturelle, évaluation des apprentissages, pratique de l'évaluation formative, analyse de pratiques de formation, «apprendre, ça s'apprend», P.N.L., analyse transactionnelle, P.E.I.,...

Le dossier est en vente au prix de 250F.

Pour tout renseignement:

A.P.P.A.
Résidence Bois de Courrière 1
7100 Besonrieux (La Louvière)
Tél: 064/54 83 39



Sindbad est un titre symbolique qui évoque le marin-voyageur, l'insatiable découvreur des mille et une nuits. Comme le marin.

Sindbad propose aux belges et aux populations d'origine étrangère, un lieu de rencontre permettant de découvrir ou de mieux connaître l'«autre», souvent moins étrange qu'il n'y paraît.

Sindbad est bilingue, français ou arabe selon les nécessités. Les parties arabes sont sous-titrées.

Deux axes encadrent les regards de *Sindbad*: les sujets sociaux, d'une part, et les sujets culturels, d'autre part. Le tout à travers le reflet de la vie associative, véritable creuset de la cohabitation.

Sindbad vous donne rendez-vous un week-end sur deux le samedi à 18h25 et le dimanche à 17h30 (rediffusion) sur R.T.B.F. 21.

Sindbad est également diffusé sur TV5 Europe un jeudi par mois à 10h30 et rediffusé le vendredi qui suit à 04h00.

40

A propos des bébés lecteurs

Vous avez lu l'article *La lecture aux bébés, médiation vers les adultes et outil d'intégration*, paru dans le n° de mai-juin 1994 du Journal de l'alpha et vous êtes intéressé par la démarche. Nicole Cossin, auteur de l'article, est prête à répondre à vos questions et à discuter avec vous de la mise en place de ce type d'animation.

Contactez-la: Nicole Cossin, rue de l'Argentine 88 - 1310 La Hulpe, Tél: 02/653 23 09

Lire et Ecrire Infos

❖ **L'Essentiel**, l'actualité simple comme bonjour, journal à destination de tous ceux qui s'intéressent à l'actualité et qui éprouvent des difficultés à lire un quotidien, vous sera envoyé tous les mois pour la somme 250F pour un an (10 numéros).

Rédaction et abonnements: FUNOC
avenue Général Michel 1B - 6000 Charleroi
Tél: 071/31 15 81
Compte n° 360-0278171-78

❖ Centres de documentation:

- en Wallonie: contacter la régionale la plus proche
- à Bruxelles: Collectif Alpha - 12, rue de Rome - 1060 Bruxelles - Tél: 02/538 36 57 (ouvert les mardis, mercredis et jeudis de 9h à 16h30 ou sur rendez-vous)

❖ **Les dons** supérieurs à 1000F versés sur le compte n° 001-1626640-26 de Lire et Ecrire bénéficient de la déductibilité fiscale.

Supports d'écriture

Outre l'écriture spontanée ou les ateliers d'écriture, des supports simples (une consigne, une question, des mots, un texte) permettent de réaliser de petites activités d'écriture... Nous vous en présentons ici quelques-uns qui ont été expérimentés à la prison de Namur avec un groupe qui préparait le CEB. Ils peuvent être repris ou adaptés pour travailler avec des groupes d'autres niveaux. Ils peuvent aussi servir d'inspiration pour en inventer d'autres...

■ *Ecrire un texte ensemble mais avec la consigne suivante: «Chacun vient, à son tour, écrire au tableau 5 mots maximum». Cela donne un résultat baroque et surprenant quand tout le monde n'est pas d'accord sur l'orientation à donner au texte. Luttés d'influence et joutes avec, pour toutes armes, une craie et un peu d'imagination...*

Il était une fois dans l'ouest du désert une diligence qui faisait son chemin, puis elle cassa un essieu. Le cow boy changea la roue, en jetant des regards inquiets, vu qu'il se trouvait sur le territoire indien. Quand il eut fini de travailler, il monta à l'avant pour repartir, mais les fatigues accumulées l'endormirent vite. Des cris et des fusillades le réveillèrent en sursaut: deux enfants de quatre ans et leur mère, pris de panique, s'encouraient et les rêves du cow boy cessèrent. Vu qu'il venait de l'est, il n'eut pas le temps de faire un geste pour sauver sa vie. Il venait de recevoir une balle dans son chapeau. Il dit alors: «Seigneur, j'ai des gosses et plus de chapeau. Catastrophe! Mais que vais-je faire?»

■ *Cette fois-ci, la consigne est un peu différente. Chacun propose une phrase à tour de rôle mais l'ensemble du groupe donne son avis et suggère des modifications, si nécessaire, pour arriver à un texte plus suivi...*

Histoire inachevée...

Le type, petit, hirsute, était assis au bord de la mare, les mains plongées dans la boue. Il cherchait en vain quelque chose qu'il avait perdu. Je me suis approché de lui qui, s'effrayant, sortit son portefeuille pour me le donner. Etonné, je lui dis que je cherchais la Maison du Lac où j'avais eu de grands

souvenirs qui me marquaient encore car c'était là que mon expérience avait commencé. Il me regarda sans comprendre, semble-t-il, mais ses yeux se remplirent de larmes; il se remit à fouiller la boue. Là je compris que ce que cet homme cherchait concernait ma présence ce jour-là. En effet, j'étais chargé d'élucider un meurtre particulièrement mystérieux qui avait eu lieu dans la Maison du Lac, celle où, trente ans plus tôt, j'avais passé mon enfance. On n'avait pas de piste mais, sans le vouloir, cet homme allait nous conduire à la réussite de notre enquête. N'attendant plus de réponse à ma question sur l'emplacement de la maison, je me dirigeai vers la colline, me fiant à mes vagues souvenirs...

■ *Voici 10 noms communs issus d'un article de presse. A vous d'essayer de découvrir le sujet de cet article et de le réécrire. Surprise assurée en ce 6 décembre!*

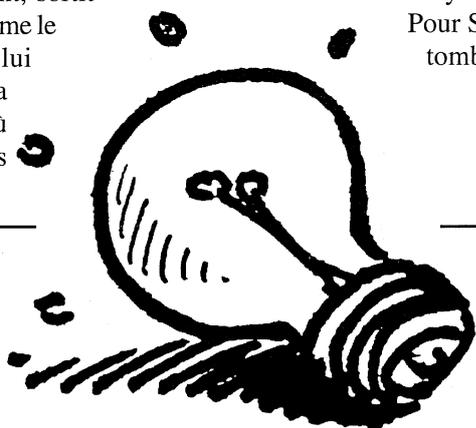
la poste, le vieux barbu, les sponsors, la tombe, les marques, la firme, la tétine, les enfants, les facteurs, les lettres

La Saint-Nicolas approche. On est le 5 décembre et déjà la poste est engorgée. Tous les enfants de Belgique écrivent à leur vieux barbu préféré et les firmes de jouets éditent de nouveaux catalogues. On peut y trouver tous les articles pour enfants, de la tétine à la console SEGA. Tout cela ne fait pas l'affaire des facteurs qui se noient sous l'afflux de lettres.

Lui, le vieux barbu, est déjà dans tous les grands magasins et il est accompagné du Père Fouettard qui joue le sponsor pour l'une ou l'autre marque de jouets. Mais la FGTB veille. Les affaires vont mal partout et le syndicat appelle les facteurs et les postes à la grève. Pour Saint-Nicolas, il y a de quoi se retourner dans sa tombe!

Un professeur de maths barbu de passage
au cours de français

Fiche



Pédagogique

■ Prenez un morceau de phrase commun, par exemple: «écoute de la musique». Demandez à vos élèves de répondre aux questions: «qui, quand, où, pourquoi, comment». Mélangez énergiquement les réponses. Reconstituez le tout en phrases qu'ils enjolivent à leur goût. Voici le résultat. Exquis n'est-il pas?

A tout moment de la journée, Pinocchio écoute de la musique classique, planante, imaginaire, à fond, pour rêver dans la classe. Il rêve aux autres, à ses fantasmes, puis les réalise. Il se rend compte qu'il est en bois. C'est donc juste un rêve... Cela ne peut pas être la réalité.

Les fourmis

■ Je suis toujours debout sur ma mine. Nous étions partis ce matin en patrouille et je marchais le dernier comme d'habitude. Ils sont tous passé à côté, mais j'ai senti le dé clic sous mon pied et je me suis arrêté net. Elles n'éclatent que quand on retire son pied. J'ai lancé aux autres ce que j'avais dans mes poches et je leur ai dit de ne pas revenir, et je pourrais essayer de me jeter à plat ventre, mais j'aurais horreur de vivre sans jambes... Je n'ai gardé que mon carnet et le crayon. Je vais les lancer avant de changer de jambe et il faut absolument que je le fasse parce que j'en ai assez de la guerre et parce qu'il me vient des fourmis.

Boris VIAN

Que feriez-vous si vous étiez à sa place?

Je sens bien que je n'y survivrai pas. Survivre à quoi? A la guerre. Cette guerre qui a fait tant d'orphelins, de veuves, tant de soldats sont morts pour leur Patrie. Jamais je n'aurais pensé devoir tuer un homme, et là, j'en ai tué sans raison. S'il existe une raison pour devoir prendre la vie à un être, ce n'est sûrement pas pour la Patrie, pour son Pays. (Engagez-vous! Il est de notre devoir de défendre notre Pays contre l'envahisseur ennemi). Je savais qu'il fallait m'engager pour défendre ma famille, ma maison, tout ce que j'ai eu tant de mal à acquérir. Mais là, je me demande si j'ai fait le bon choix. Fuir! M'exiler dans un autre pays! Non, j'ai toujours affronté les

problèmes seul, et seul je suis face à mon dernier problème. L'ultime, le dernier, et je ne me suis jamais senti aussi seul au monde...

Eric

Autoportrait

■ J'ai trente ans passés. J'ai la taille bien faite quoique petite. Ma maladie l'a raccourcie d'un bon pied. Ma tête est un peu grosse pour ma taille. J'ai les yeux gros, l'un plus enfoncé que l'autre du côté où je penche la tête. J'ai le nez d'assez bonne prise. Mes dents, autrefois perles carrées, sont de couleur de bois et seront bientôt de couleur d'ardoise. Mes jambes et mes cuisses ont fait, premièrement un angle obtus, puis un angle égal et enfin un angle aigu. Mes cuisses et mon corps en font un autre et ma tête se penchant sur mon estomac, je ressemble pas mal à un Z. J'ai les bras raccourcis aussi bien que les jambes et les doigts aussi bien que les bras. Enfin, je suis un raccourci de la misère humaine.

Paul SCARRON

Après lecture de ce texte, décrivez-vous ou décrivez une personne réelle ou imaginaire. Votre description peut porter sur l'apparence physique, sur le caractère, sur ce que la personne décrite aime, déteste, sur ses émotions, ses réactions,...

Milou voudrait conter un récit, mais il a du mal à laisser sa voix aller jusqu'au bout de son récit. Son émotion le bloque. Il tente à plusieurs reprises de surmonter son angoisse mais la peur qui l'habite a pris le dessus. Dans une tentative désespérée, il tentera une dernière fois d'aller, de sa voix, dire le récit de sa fable. Mais l'angoisse qui l'habite a pris le dessus. Il abandonnera épuisé de fatigue par ses vaines tentatives vouées chaque fois à l'échec.

(Inspiré d'un texte de Valéry LARBAUD).

Nouredine

Et d'autres encore:

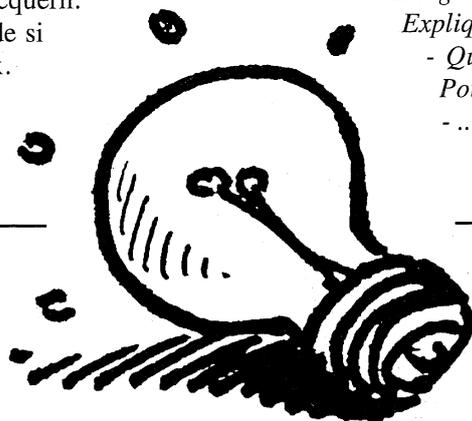
- *Imagine que tu as 15 ans. De quel métier rêves-tu? Explique... Tout est possible!*

- *Quelle époque du passé te plaît-elle le plus? Pourquoi? Où et quand aurais-tu aimé vivre?*

- ...

ADEPPI

Fiche



Pédagogique

Contacts

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

LIRE ET ECRIRE Région Bruxelloise
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Région Wallonne
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
☎ 02/502.72.01

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

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

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

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

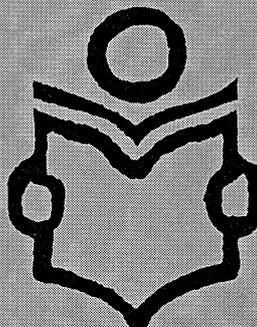
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Soeurs de Hasque, 9
4000 Liège
☎ 041/23.74.70

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 des Relis Namurwès, 1 à 5000 Namur
☎ 081/74.10.04

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

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



c'est possible!

Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50

Comité de rédaction: Didier CAILLE, Pascale GANY,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Augustin MUKILE, Jean-Luc PIRARD, Catherine STERCQ,
Annick WUESTENBERG.

Secrétaire de rédaction: Catherine TERRASSON

Photocomposition, mise en page et impression :

PAGE-IN sprl
route de Huy 49 - 4287 Lincet
☎ 019/63.53.77 ou 02/649.64.00

Editeur responsable:

Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):

Réseau d'alphabétisation en Belgique: 300 fb ; Autres: 500 fb

A verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
(par mandat postal pour l'étranger) avec la mention Journal de l'alpha

