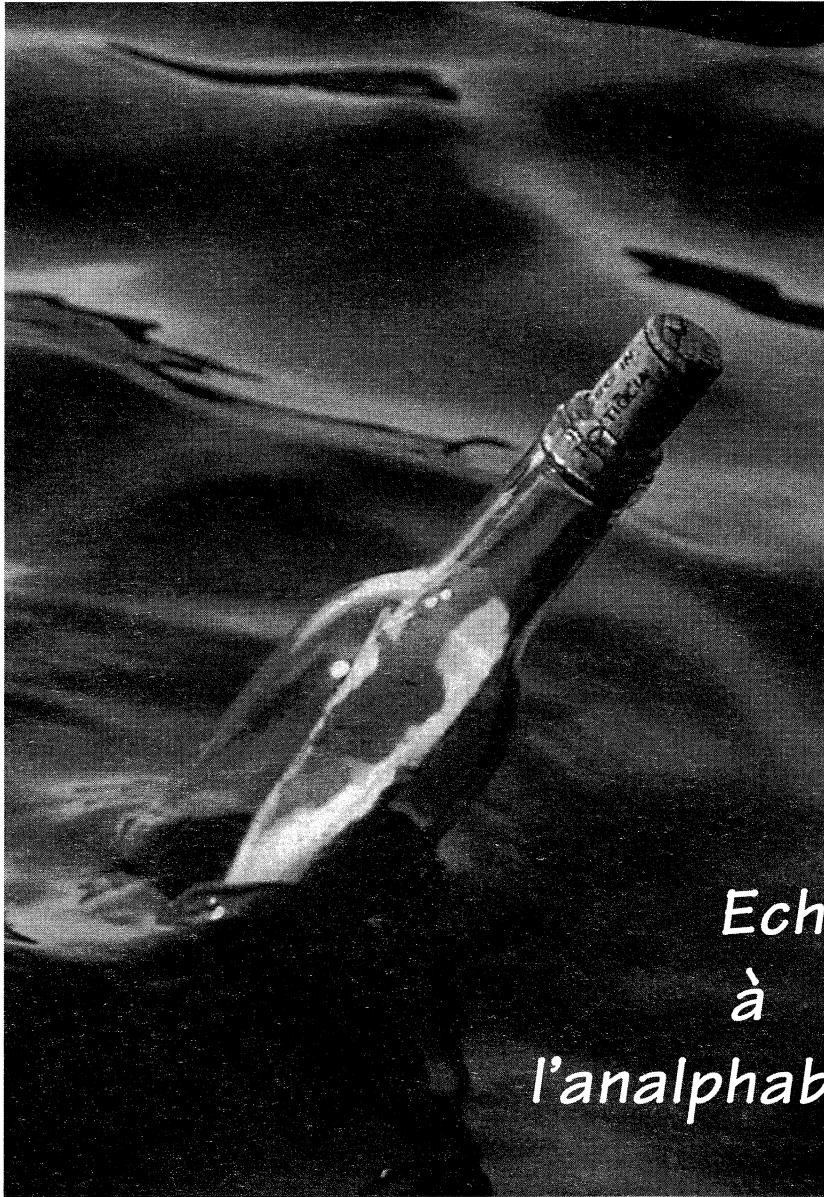


Le journal de l'alpha



*Echec
à
l'analphabétisme?*

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Juin-Juillet 98
N°105

Contacts

LIRE ET ECRIRE en Communauté française
LIRE ET ECRIRE Wallonie
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 Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
© 02/534.38.78

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
Quai Sakharov, 31
7500 Tournai
© 069/22.30.09

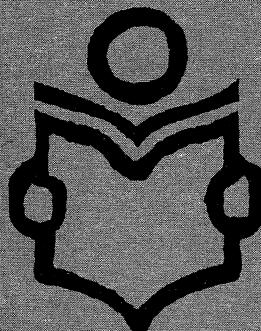
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
© 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
© 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
© 081/74.10.04

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

*Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Service de l'Education permanente
de la Communauté Française - Direction générale
de la Culture et de la Communication
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:

Catherine BASTYNS, Didier CAILLE, Muriel DESBOIS,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Véronique HERMAN,
Catherine TERRASSON (secrétaire de rédaction),
Annick WUESTENBERG.

Les citations d'apprenants insérées dans les textes
(sauf pp. 19-22) sont tirées de :

- *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation*,
J. BLAMPAIN, Contradictions Bruxelles, L'Harmattan
Paris, 1997.

- *Le Journal de l'alpha*.

Mise en page et impression : PAGE IN sprl - © 019/63.53.77

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
avec la mention "Journal de l'alpha" (par mandat postal pour l'étranger).

Dossier:

Echec à l'alphabétisme?

Du refus ou du désir de s'alphabétiser 6

L'ordre alphabétique 12

On n'a pas retrouvé la boîte noire 15

Apprentissage du français dans un parcours d'intégration 19

Illusions et réalités!!! 23

(In)formations 27

Echec à l'analphabétisme?

Jean-Paul Hautecoeur écrivait dans Alpha 90 que le “fameux besoin d’alphabétisation”, par lequel beaucoup d’alphabétiseurs justifient l’adéquation de leur intervention, est plus une pression de l’extérieur qu’un fait manifeste d’un tiers de la population adulte¹. Ainsi, un grand nombre de personnes pourtant considérées comme analphabètes ne ressentiraient pas le besoin de s’alphabétiser.

De fait, d’après les résultats d’une enquête menée au Québec², la moitié des personnes interrogées n’estimaient pas très important de savoir bien lire et bien écrire en général, 38% ne les jugeaient pas importants pour travailler, 60% n’éprouvaient pas le besoin de faire la lecture aux enfants, 89% déclaraient n’avoir jamais été pénalisées à cause de la lecture et de l’écriture...

Plusieurs hypothèses tentent d’expliquer cette résistance. Deux d’entre elles nous paraissent pertinentes.

Une première consiste à expliquer l’absence de besoin d’alphabétisation par le statut social des personnes. “Il faut avoir été scolarisé ou avoir grimpé dans l’échelle socio-professionnelle pour valoriser les objets écrits et la communication graphique. Il faut valoriser ce mode de promotion sociale pour se reconnaître analphabète, ou pour désirer en sortir. Il faut savoir ou croire qu’avec l’écriture on va changer sa vie pour s’engager dans une aventure d’apprentissage³.”

4 Selon cette hypothèse, l’analphabétisme serait davantage la projection d’un besoin des classes scolarisées et cultivées sur une frange non (ou peu) scolarisée de la population. Celle-ci se voit ainsi définie en terme de manque à tel point que, pour certains de ses membres, l’illettrisme et l’échec finissent par devenir constitutifs de leur personnalité. Pour Jean-Pierre Vélis, “il y a des gens qui se mettent volontiers dans une situation d’assistés. Il n’est pas rare qu’on rencontre des jeunes et des adultes qui disent d’emblée: ‘je suis illettré’, et qui le démontrent par tous les moyens! C’est une espèce de reconnaissance, et puis ça explique qu’ils ne trouvent pas de travail...⁴”.

Une autre hypothèse souvent évoquée, et qui n’est pas sans lien avec la première, est que les écrits existants reflètent la vision du monde des lecteurs: 80% de la production écrite est consommée par 13% des lecteurs. Ce qui veut dire que si les non lecteurs ne lisent pas, c’est sans doute parce qu’il n’existe pas d’écrits reflétant leur propre vision du monde ou dans lesquels ils trouvent des points de repère qui permettent de la baliser⁵.

En réponse à cette analyse plutôt pessimiste, des initiatives se sont développées. Leur but n’est pas de “faire plus de la même chose” mais de “faire autre chose”, tout en poursuivant toujours la finalité de mettre l’illettrisme en échec, de le sortir de la sphère des handicaps sociaux.

Un premier courant, qui se définit parfois comme une “contre-alphabétisation” considère, en effet, que l’alphabétisation en soi appartient à une époque révolue. Se fondant sur une “illusion quant à sa nécessité” et sur une “vision magique de ses potentialités”, elle ne répond finalement qu’au besoin des alphabétiseurs eux-mêmes de justifier leur action.

Au “déficit” linguistique, scolaire et culturel, les partisans de ce courant opposent, en positif, des actions culturelles visant à faire valoir les différences, à trouver de meilleures conditions d’expression endogène, à ouvrir de nouveaux espaces de communication.

Il s’agit d’une inversion radicale des valeurs et du sens de l’alphabétisation puisque le but de ce type d’action ne consiste plus à atteindre des objectifs initialement fixés mais à accorder l’action à la réalité. Ce ne sont pas les analphabètes qui changent mais les animateurs dans une transformation des règles de l’échange, des rapports interculturels.

Un deuxième courant ne considère pas, quant à lui, que le travail sur l’écriture et la lecture soit périmé mais plutôt qu’il doit être entièrement transformé.

Dans cette perspective, ce n’est pas sur la conversion aux écrits existants qu’il faut axer l’alphabétisation mais sur la naissance d’une nouvelle littérature. Comme dit Foucambert: “Si un jour 80% de la population lit, ce sera sur d’autres écrits et pour d’autres raisons qui font qu’aujourd’hui 15% de la population lit⁶”. Il reste donc aux illettrés à créer de nouvelles littératures mettant en scène leur vision du monde. A nouveaux lecteurs, nouveaux écrivains...

Le rôle des alphabétiseurs est alors de créer les conditions pour qu’une réelle possibilité d’écrire soit ouverte pour les non écrivains, pour que se multiplient ateliers d’écriture, journaux réalisés par les participants, romans et nouvelles écrits individuellement ou collectivement, récits de vie,... Et pour que ces écrits puissent être lus par ceux qui sont d’habitude les exclus de la lecture, il leur faut encore créer un lieu d’édition pour tous ces écrits nouveaux, les faire circuler, mettre sur pied des événements d’écriture... De nombreuses initiatives se sont déjà développées en ce sens et se développent encore aujourd’hui.

Chacun l’aura compris, ce dossier questionne notre action et les choix qui la déterminent. Il s’intéresse aux positions occupées par les uns et les autres dans l’espace socioculturel et aux valeurs que ces positions orientent. Un dossier qui interpelle les origines mêmes de notre investissement dans la lutte contre l’analphabétisme. Un dossier qui incite à multiplier les recherches et à initier des pratiques qui redonnent à ceux que nous n’avons pas encore l’habitude de nommer positivement la place qui leur revient, celle qu’ils voudront prendre dans une société qui, chaque jour plus intensément, se définit comme une société de lettrés.

La réflexion se poursuit.

¹ Jean-Paul HAUTECOEUR, *Offre généreuse, demande bloquée...*, in *Alpha 90*, Ministère de l’Education du Québec et Institut de l’Unesco pour l’Education, p.136.

² *Recherche-action sur le développement de l’alphabétisation au Québec*, Direction générale de l’Education des Adultes, Ministère de l’Education, Québec, 1987.

³ Jean-Paul HAUTECOEUR, *op. cit.*, p. 135.

⁴ Jean-Pierre VELIS, *La France illettrée*, Seuil, 1988, p.146-147.

⁵ Patrick MICHEL, *Du récit de vie au roman collectif: naissance d’une nouvelle littérature?*, in *Le Journal de l’alpha*, n°66/mai-juin 1991.

⁶ *Conférence à Bruxelles en 1988.*

Du refus ou du désir de s'alphabétiser

“Je lui demande seulement de me donner une bonne raison de ne pas vouloir apprendre à lire”, me répond, pleine de bonne volonté et de désespoir, l’assistante sociale du CPAS à qui je téléphonais pour dire que Monsieur X s’était effectivement présenté dans notre association et qu’il ressortait de notre entretien que son choix était clair. Il refusait absolument d’apprendre à lire et assumait, en toute liberté, les conséquences de son choix, soit un éventuel retrait du minimex.”

Ma recherche sur la place des illettrés dans les dispositifs d’insertion socioprofessionnelle et sur les conditions de leur prise en compte¹ interroge cette brève histoire. Pourquoi Monsieur X refuse-t-il l’alphabétisation? Pourquoi l’assistante sociale lui propose-t-elle une formation d’alphabétisation? Quelles seraient les conditions de prise en compte de Monsieur X dans un dispositif d’insertion socioprofessionnelle?

Le refus d’alphabétisation

Les raisons de refuser de s’alphabétiser sont nombreuses et toutes excellentes. Nous constatons souvent que face à un diagnostic d’illettrisme, le traitement consiste automatiquement en une prescription d’alphabétisation. Or le diagnostic peut être mal posé. Définir l’illettrisme est malaisé. En effet, selon le point de vue où l’on se place, les estimations varient entre 0.42% et 70% d’illettrés dans la population adulte.

Les difficultés de nommer: “analphabètes”, “illettrés”, “semi-analphabètes”, “analphabètes fonctionnels”,... et de définir ne sont pas des hasards. Ces publics n’existent pas. Ils sont désignés tels en fonction de critères socio-économiques et poli-

tiques extérieurs à l’individu. L’analphabétisme, l’illettrisme, ne sont pas des caractéristiques de l’individu. Leurs définitions, perceptions, représentations changent en fonction du contexte et renvoient au stade de développement d’une société donnée. Ainsi, si au 19^{ème} siècle, il suffisait de savoir signer pour échapper à tout soupçon d’analphabétisme, aujourd’hui on est qualifié de “public à risque” avec un diplôme d’enseignement secondaire en poche.

Il peut donc y avoir de nombreuses différences d’interprétation. Une première bonne raison de refuser une formation d’alphabétisation étant de ne pas se considérer comme analphabète ou illettré.

Ensuite, le traitement peut être inadapté. L’alphabétisation n’est pas un remède miracle qui guérira de l’alcoolisme ou permettra de trouver un emploi. L’alphabétisation n’est pas un préalable à l’insertion, elle en est une conséquence. S’il ne faut pas nécessairement savoir lire pour travailler, il est parfois nécessaire de travailler pour pouvoir apprendre à lire. L’analphabétisme trouve ses racines dans l’absence de raisons de lire. Les illettrés ne savent pas lire parce que la société n’a pas besoin qu’ils sachent lire. Le plus souvent on attribue la responsabilité de l’analphabétisme au contexte familial, au milieu “peu porteur”, voire à l’individu “peu motivé”. Ce n’est pas le milieu ou l’individu qui sont peu porteurs, c’est d’abord la société. Il y a un rapport constant entre ce que l’on s’autorise à faire, à être et la place, le pouvoir, que le corps social nous attribue, nous reconnaît.

Etre lecteur, suivre une formation d’alphabétisation, implique:

- la possibilité de se distancier, de sortir de l’ici et maintenant;
- de savoir que cette distanciation apportera un plus, un surcroît de pouvoir sur soi et sur le monde;

6

- Dans votre travail, cela vous gêne-t-il?
- Non, je travaille bien. Je suis obligée de faire attention plus que les autres. Je réfléchis, je fais très attention. Ça va.
- Et pour les achats de votre ménage?
- Je sais toutes les couleurs de toutes les marques des produits que je me sers. Quand je veux changer de marque, une copine m’accompagne. Après, je me rappelle des couleurs de la nouvelle marque. On a beaucoup de mémoire, nous autres.
(...)

- le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupation qui nous pose comme destinataire d'écrit et comme interlocuteur.

Quel statut? Quels pouvoirs? Quelles possibilités de distanciation? Quelle communauté d'appartenance pour ceux à qui nous proposons une formation d'alphabétisation? Ils ne sont pas dupes.

Il leur reste l'analphabétisme comme identité, statut, signe de distinction, comme défense; comme choix de liberté face au contrôle bureaucratique; comme résistance à nos croisades et refus de conversion à notre écrit, écrit bourgeois qui modélise la vision du monde d'une minorité de lecteurs; comme refus d'assimilation... Autant de bonnes raisons de refuser l'alphabétisation.

La difficulté de commencer une formation d'alphabétisation

A un autre niveau, les assistants sociaux sous-estiment fréquemment les difficultés rencontrées par ceux qui souhaitent s'alphabétiser. Difficulté de surmonter la dévalorisation de soi, la crainte angoissante d'un nouvel échec. Difficulté de changer son rythme de vie, son organisation au sein de la famille: la formation impliquera une émancipation vis-à-vis des parents, du conjoint, des enfants. Difficulté financière: se former coûte cher. Même si les formations sont gratuites, il y a la garde des enfants, les déplacements éventuels, l'abandon d'activités économiques, des frais plus importants d'habillement, de convivialité (offrir un café au formateur, sortir avec le groupe).

Difficulté liée à l'objet de formation: l'écrit. Apprendre à lire ou à écrire met en jeu l'ensemble des déterminants sociaux et culturels et des systèmes de valeurs de l'individu. S'alphabétiser est toujours bien autre chose qu'un simple apprentissage technique.

Mais pourquoi donc proposer une formation d'alphabétisation à un analphabète?

Aujourd'hui, les illettrés sont exclus des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle stricto sensu, c'est-à-dire centrés sur une formation profession-

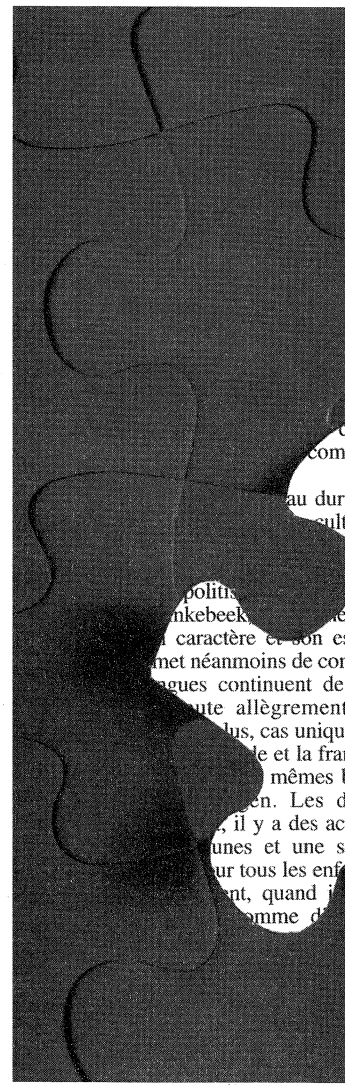
nelle "qualifiante" avec un objectif d'emploi à court terme. Ils sont systématiquement orientés vers l'alphabétisation, considérée comme un préalable à une préformation, elle-même prérequis à... Et ce, quelle que soit leur demande.

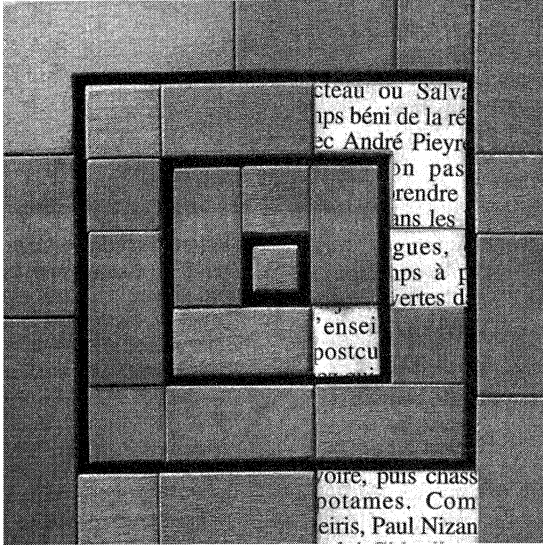
Si quelqu'un souhaite travailler le plus rapidement possible, pourquoi lui proposer le long détour et l'immense investissement personnel d'une formation d'alphabétisation? Il y a des postes de travail qui ne nécessitent aucune capacité en lecture/écriture et il y a parfaitement moyen de concevoir des ateliers de recherche active d'emplois accessibles aux analphabètes².

Si quelqu'un souhaite une formation professionnelle, pourquoi lui proposer également ce long détour? De nombreux analphabètes travaillent et maîtrisent leur métier. Le savoir technique peut s'acquérir de multiples façons. Certaines de celles-ci n'excluent pas a priori les analphabètes.

Ce sont les représentations sommaires des illettrés et des problématiques d'illettrisme, notamment des liens "écrits /emploi" et les peurs et difficultés des orienteurs, travailleurs sociaux, formateurs,... face à un public qui ne dispose pas des canaux de communication habituels qui renforcent la linéarité des dispositifs et l'exclusion des illettrés.

Enfin cet envoi vers l'alphabétisation peut être lu comme un renvoi vers la marge -l'alphabétisation et ses bénévoles- d'un public dont on n'aurait plus besoin ou dont on pourrait se passer, comme les vieux. Les illettrés exclus de l'insertion professionnelle parce qu'il ne serait pas rentable de les insérer. Renvoi vers le "social" ou





l'“occupationnel” sous le prétexte de justice et de démocratie: le droit à l'alphabétisation. Que le contrôle social transforme en obligation: il faut pouvoir remplir les dossiers et savoir où chacun se trouve.

8

Et si quelqu'un souhaite ce long détour et est prêt à s'y investir, pourquoi l'en empêcher? Car, si les agents d'insertion sont prompts à orienter les illettrés vers l'alphabétisation, ils sont parfois tout aussi prompts à les en retirer. Comme si l'alphabétisation était un parking salle d'attente. Sans en comprendre l'enjeu. Enjeu de mutation et non d'adaptation. Enjeu de qualification culturelle et sociale, mais aussi enjeu de qualification économique.

Les conditions de prise en compte

Prendre en compte les illettrés nécessite d'éviter la formation “alphabétisation d'abord”. Sans intégration dans un projet global, la formation voie de garage: “gestion sociale du chômage”, la formation “qualification ou rien”, la formation “remède miracle”.

Prendre en compte des illettrés implique de construire avec eux des itinéraires adaptés à leur projets d'insertion. Ce qui nécessite de casser la linéarité, d'élargir l'espace-temps, d'élargir l'es-

pace formation en multipliant les entrées possibles (accès direct à l'emploi, formations en entreprise, alphabétisation, alternance emploi-formation-alphabétisation...), d'interroger les différents agents d'insertion.

Prendre en compte les illettrés implique donc de connaître ce public comme acteur économique.

Des publics

Il n'existe pas un mais des publics illettrés. Publics différents, confrontés à des problèmes différents dans leur recherche d'insertion socioprofessionnelle, ayant des demandes et attentes différentes et nécessitant dès lors réponses et dispositifs d'insertion diversifiés. L'illettrisme traverse des catégories possibles d'une population. Il peut donc être abordé sous chacun de ses points de vue:

- avoir 20 ans, sortir de l'école et être illettré;
- avoir 40 ans, 20 ans d'expérience professionnelle et être illettré;
- être fonctionnaire et illettré ou sous-prolétaire et illettré;
- être femme et illettrée...

Que mettre en avant: les différences? les points communs? Face aux pratiques et aux discours totalisants, les “praticiens” de l'alphabétisation, formateurs comme chercheurs, soulignent sans relâche, avec raison, l'hétérogénéité des publics illettrés.

Des points communs

Deux points nous paraissent cependant communs aux illettrés:

Une recherche de statut et d'identité

Ce premier point n'est pas spécifique aux illettrés. Les contextes et conditions qui amènent à faire une démarche de formation et à la poursuivre sont les mêmes, que l'on soit universitaire ou analphabète: “L'enseigné est lui-même au coeur d'un système d'actions et de représentations où il cherche probablement, sous le concept d'identité, à définir une cohérence vivable entre ses multiples responsabilités familiales, professionnelles, associatives et autres; entre ses multiples appartenances³.”

Cependant cette recherche d'identité peut se poser de manière cruciale pour l'illettré, s'il s'est identifié à la représentation négative dominante de l'illettrisme. Ainsi, J. Patry estime que la conséquence la plus grave de l'analphabétisme, son effet le plus apparent, se situe au niveau de l'identité: l'identification ayant pris le pas sur l'identité. Identification à une image, à un statut, à un style de vie, à un état inférieurisé. L'identification confirmée, renforcée par des personnes significatives, de telle sorte que le fonctionnement lors des interactions quotidiennes avec l'environnement a été profondément perturbé⁴.

Un objet de formation particulier, l'écrit

La relation de l'homme à l'écrit est loin d'être banale. Elle se définit par un rapport social et culturel et puise ses racines dans le sacré. Écrit, objet particulier, mythique, tel que quand "on ne sait pas lire et écrire", non seulement "on ne sait rien", mais "on n'est rien". Aussi apprendre à lire et à écrire met en jeu l'ensemble des déterminants sociaux et culturels et des systèmes de valeurs de l'individu. S'alphabétiser est toujours bien autre chose qu'un simple apprentissage technique.

Des différences

Pour revenir aux différences, on distingue fréquemment les personnes qui ne savent "rien", dites

analphabètes, des personnes qui savent "un peu", dites illettrées ou "analphabètes fonctionnels".

On distingue aussi:

- les Belges qui ont, dans leur écrasante majorité, été scolarisés de longues années;
- les jeunes scolarisés en Belgique, vivant dans un milieu immigré et qui sont, en conséquence, en situation de bilinguisme;
- les étrangers non alphabétisés dans leur langue qui cumulent les problèmes d'apprentissage du français comme seconde langue et d'apprentissage des mécanismes de lecture, écriture, calcul⁵.

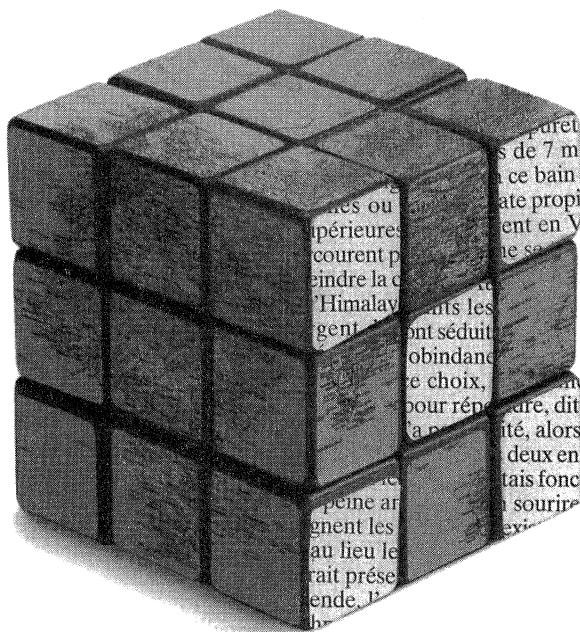
Nous pensons que si ces différences doivent être prises en compte, c'est au niveau des aspects plus spécifiquement pédagogiques des dispositifs.

Aux autres niveaux, les contextes socio-économiques et psychologiques individuels qui surdéterminent la relation à l'écrit, nous paraissent prédominants dans le type de difficultés rencontrées.

Du désir de s'alphabétiser

On constate que les personnes ne s'inscrivent pas au cours au moment de leur première insertion professionnelle (15, 18, 20 ans), mais bien quand elles commencent à "s'installer", se stabiliser, tout en ayant encore "tout l'avenir devant soi" (25, 35 ans). Ou, au contraire, quand "l'avenir est derrière soi", qu'on a bâti sa maison, élevé les enfants et qu'on peut prendre du temps pour soi et appliquer au pied de la lettre la recette de Michel Serres pour rester jeune: "lire tous les jours un texte un peu compliqué".

De manière générale, on constate, en ce qui concerne les immigrés, que ceux-ci font la démarche de s'inscrire soit à leur arrivée en Belgique (dans les 5 premières années de leur installation), soit après 15 à 20 années. On peut se demander ce qui motive alors leur inscription puisqu'ils se sont passés durant tant d'années de l'apprentissage du français. Rêve enfin réalisable, les conditions matérielles le permettant en laissant des "loisirs"? Changement de statut prévisible à la fin de la carrière professionnelle? Ou perte brutale de son statut de travailleur (chômage, mutuelle) qui amène à en rechercher un nouveau?



Pour un travailleur, et d'autant plus s'il est immigré, le travail est une raison d'être. La perte de celui-ci entraîne la perte d'un statut, d'une identité, d'un "nous travailleurs". Pour les immigrés, la perte du sens du voyage de l'immigration. Alors on va "à l'école", parce qu'aller "à l'école" est ce qui se rapproche le plus "d'aller au travail". On quitte la maison tous les matins avec sa mallette où le cahier a remplacé le thermos. Ou bien, parce que "s'il vaut mieux se livrer à un «vrai travail» que lire, il vaut mieux lire que ne rien faire". Recherche d'une nouvelle identité, d'un nouveau positionnement face à la vie qui change, au retour au pays qui ne se fait pas, recherche d'un nouveau groupe d'appartenance.

En 1990, à partir d'une étude sur les relations à l'écrit d'anciens participants aux formations du Collectif d'alphabétisation, nous avons proposé une typologie basée sur quatre "logiques" différentes: logique de progrès, logique de projet, logique d'insertion sociale ou de loisirs actifs, logique d'identification. Cette typologie nous paraît intéressante pour poser les problèmes d'insertion socioprofessionnelle des illettrés.

10

Progrès

Ce groupe se définit d'emblée comme lecteur. On sait lire mais on suit la formation pour avoir un plus. Ce sont ceux que Hauteceur définit comme "analphabètes par déclassement technologique". Ils ne se positionnent pas d'abord en termes de changement. Il s'agit plutôt de se maintenir à la hauteur vis-à-vis du travail mais aussi des enfants: "qui n'avance pas recule de groupe". Logique de recyclage. Il ne peut être considéré comme exclu, il est dans un processus de dynamique sociale. La majorité d'entre eux travaille.

Projet

Ce groupe se voit en terme de changement. L'écrit est un outil nécessaire pour mener à bien un projet:

Je veux apprendre à lire et à écrire afin d'avoir accès à une formation comme entraîneur de foot. C'est mon rêve. Mais si je ne parviens quand même pas, je m'inscrirai en Habitat.

élever des enfants, changer de travail ou en retrouver, se qualifier, s'intégrer à la société belge.

Loisirs actifs et insertion sociale

Ce groupe est celui des "laissés-pour-compte": pré-pensionnés, chômeurs de longue durée... La disparition de leur statut social de travailleur enlève sens à leur vie. Sans travail, pas de statut. Alors on va à l'école pour retrouver un groupe, une communauté, retrouver une nouvelle "inscription sociale". Dans un lieu légitime, "on ne perd pas son temps, on travaille".

[En formation], je rencontre des gens qui me comprennent. Je ne suis pas seul comme d'habitude à longueur de journée. Je me fais de nouveaux copains mieux que ceux que je rencontre habituellement.

Ecrire, recopier. Quoi? Cela n'a pas d'importance, on n'est pas là pour comprendre, on est là pour produire. Cependant, derrière cet aspect se dégage une soif de connaissance...

Aussi, on n'a jamais fini de connaître. Ce qui permet à certains ayant non seulement perdu leur travail mais également leur réseau de solidarité familiale et sociale, de rester à "l'école", seul lieu légitime de reconnaissance sociale.

Identification

Pour ce groupe, celui qui constitue selon certains, le "noyau dur" de l'illettrisme, l'alphabétisation est vécue comme un désir et comme une obligation. Ce groupe a constamment un discours paradoxal: "je sais: je suis un bon travailleur", mais aussi: "je ne sais pas: je ne suis rien". Ils ont intériorisé une image aliénante d'eux-mêmes imposée par la société et ont un rapport à l'écrit mythique.

Par moment, on a l'impression que tout est possible, que demain on sera des gens comme les autres avec les mêmes rêves, les mêmes envies et le même savoir et que peut-être demain nous aussi peut-être que...

Une logique, des logiques

Si une logique peut correspondre à une personne, le plus souvent les différentes logiques pourront être à l'oeuvre chez une même personne, soit en se succédant dans le temps, soit en se superposant. Voici un exemple qui illustre bien les quatre logiques repérées.

A. est une jeune femme belge. Son mari a une "bonne" situation dans un "bon" milieu. Ils ont un projet, ils veulent un bébé. A. a des difficultés pour écrire. Elle fait beaucoup de fautes d'orthographe et vit cette situation comme un handicap. Cela la gêne beaucoup dans le milieu où elle vit. Elle lie son désir d'enfant à un problème d'orthographe et en parle à son médecin qui l'oriente vers le Collectif d'alphabétisation. Elle suit une année de cours, entame une deuxième, accouche d'un garçon. Durant cette année, elle sollicite beaucoup les formateurs, non pas au sujet de l'orthographe, mais bien au sujet des soins à donner au futur bébé. L'année suivante, elle entame des études d'aide-familiale.

A. illustre bien les logiques mises en évidence:

- La demande de formation est liée à un projet (avoir un bébé). Projet qui, comme tout projet, entraîne un changement, une modification d'équilibre. Les demandes de formations sont toujours liées à de telles modifications (divorce, entrée des enfants à l'école, mariage des enfants, licenciements, changement de fonction à l'intérieur de l'entreprise).
- Il n'y a pas de liens entre la demande de formation exprimée et le projet exprimé: associer *capacité d'élever un enfant à niveau en orthographe* relève d'un rapport au savoir "fasciné" et d'un rapport à soi "aliéné". On est dans la logique de l'identification.
- La demande de formation se transforme en une demande de "maternage". Le Collectif, et plus spécialement une formatrice, servira de substitut maternel l'année de sa grossesse et lors de l'accouchement. On se trouve dans une demande de type insertion sociale: remplacer un tissu familial et relationnel absent et déstructuré.
- Son projet réalisé, A., dans une logique de progrès, entame une nouvelle formation, se donne un nouveau projet: une formation professionnelle.

Si cet itinéraire est exemplatif des différentes logiques à l'oeuvre dans un projet de formation et d'insertion, il n'est cependant pas exemplatif des difficultés que rencontre la majorité du public visé. A. en effet n'a pas de difficultés particulières, bien que chômeuse, elle est "insérée", jeune, stable et sans problèmes financiers, son mari ayant une bonne situation. Même si elle fait des fautes, elle sait lire et écrire, et la filière qualifiante choisie (aide-familiale) est facilement accessible pour elle.

Sans problèmes particuliers, la réinsertion socioprofessionnelle de A. a mis trois ans. Elle aurait pu gagner un an en n'ayant pas son bébé. Elle aurait peut-être pu être "remise au travail" rapidement car elle était caissière auparavant. Mais elle n'aurait réalisé aucun de ses projets, ni réglé aucun de ses problèmes, la bloquant et la fragilisant face à de nouvelles difficultés d'insertion socioprofessionnelle.

Catherine STERCQ
Collectif Alpha

Texte publié dans *Travailler le social*, N°8/1993-94, Cardijn Publications, pp. 77-88

- 1 C. STERCQ, *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*, Bruxelles, Editions De Boeck, 1994.
- 2 Depuis 1998, Lire et Ecrire Bruxelles est subsidié par l'ORBEM pour mettre sur pied un module de Recherche Active d'Emploi (RAE). Nous ne manquerons pas de vous en reparler dans un prochain numéro du Journal de l'alpha.
- 3 R. SAINSEALIEU, *L'introuvable relation emploi-formation*, dans L. TANGUY (sous la direction de), *Formation continue et formations initiales: interférences de recherches sociologiques. Un état des recherches en France*, La Documentation française, 1986.
- 4 J. PATRY, *L'évolution de la conscience de soi chez les personnes analphabètes*, Québec, Alpha 88, Ministère de l'Education.
- 5 Rappelons avec insistance que les étrangers scolarisés dans leur langue maternelle ne sont ni analphabètes, ni illettrés.



L'ordre alphabétique

*L'alphabétisation semble aller de soi. Comment contester le droit de tous à l'éducation?
400.000 personnes en Communauté française sont recensées comme ayant des difficultés
pour lire, écrire, calculer: une réalité scandaleuse à laquelle il importe d'apporter des réponses...
Evidences à interroger. Ambivalences à pointer.*

Voilà longtemps qu'on inculque aux personnes "concernées" une image d'elles-mêmes comme ayant des difficultés à lire, écrire, calculer, une image centrée sur le manque, une image qui rétrécit ce qu'elles sont, ce qu'elles peuvent. Elles ne demandent pas l'alphabétisation sans qu'on le leur suggère, sans qu'on ait pensé pour elles que ce serait leur bien, sans qu'on les conditionne à en faire la demande, sans une espèce d'ordre qui leur est donné d'entrer dans l'ordre alphabétique.

La désignation du mal

Y a-t-il seulement des analphabètes?

Il y a 20 ans, on ne trouvait des analphabètes que dans les communautés "immigrées". La population autochtone, selon l'UNESCO, ne comportait pas plus de 0,5% d'analphabètes. Il y a 10 ans, on en relevait 300.000 en Communauté française de Belgique. Actuellement, Lire et Ecrire en déclare 400.000 (soit 1/10ème de la population). Non que le nombre d'analphabètes ait augmenté. C'est la conception même de l'analphabétisme qui a évolué. A mesure que la crise de société s'installe et s'approfondit, on en repère de plus en plus et de plus en plus de personnes sont invitées à se penser comme "analphabètes", à intérioriser que, s'il n'y a pas de place pour elles dans la société en changement, c'est parce qu'elles manquent de formation de base. Elles porteront elles-mêmes la responsabilité de leur marginalité, notamment socio-économique. On crée de plus en plus d'initiatives de formations, mises à niveau, cours d'alpha. On concerne de plus en plus la population (campagnes, mobilisation de la poste, du voisinage par l'appel à aider un proche¹). Et les demandes de formation sont en augmentation. L'on désigne avec insistance le mal à éradiquer; les "apprenants" s'autodésignent comme porteurs du mal. Comme une peste sociale. La maladie aura ses soignants, ses sauveurs, ses experts.

Un langage s'élabore avec sa terminologie, ses significations: "analphabètes", "analphabétisme", "apprenant", "formateur"... ses formules: "analphabétisme fonctionnel", "analphabétisme de retour", "un public ayant des difficultés de lecture", "lire, écrire, calculer, c'est possible"... Un langage qui s'articule souvent autour d'une imagerie caritative et réductrice soulignant le handicap et la peur de l'analphabète dans son entourage; son audace un beau jour de s'adresser à une association, l'accueil reçu, les progrès réalisés... Une valorisation de l'aide: dans le tract de Lire et Ecrire, le mot "aide" est un véritable leitmotiv. Une imagerie qui élimine la complexité et la richesse d'expérience des personnes ainsi ciblées, trop ciblées.

Or, les analphabètes ne le sont pas. Ils ont les capacités pénétrantes de lire leur vie, les événements, l'ordre social. Souvent plus que pas mal de lecteurs chevronnés. Ils ont des savoirs qu'ils éteignent sous la désignation d'analphabètes.

L'exclusion agréée

Le concept d'analphabète fige et simplifie une réalité complexe. Il trace une frontière entre le territoire alphabète et ceux qui n'en sont pas et se formeront à en être les sous-citoyens. De toute façon les sous-citoyens, même après la formation. On en fait des êtres sans alphabet, sans signe pour marquer leurs traces, marqués de la trace du manque qu'on leur prête. On augmente leur ignorance, peut-être pour cacher la nôtre.

L'on dresse d'eux un tableau angoissant: cycle scolaire chaotique, conditions de vie difficiles, sans emploi parce que n'ayant aucune qualification. On les enferme dans un cycle noir dont ils ne pourront sortir que par le recours aux centres d'alphabétisation.

L'éducation est un enjeu clef dans une société. Doit-elle pour autant être opération de sauvetage? L'enjeu est-il de pointer des exclus du savoir, de les définir comme tels, de leur inculquer cette image d'eux-mêmes, de leur suggérer ou imposer l'inscription à un centre d'alphabétisation ou de formation, d'y mettre au travail des formateurs à statut précaire, des bénévoles désireux d'aider les autres? N'y aurait-il pas lieu de sortir complètement de l'optique alphabétisante? L'enjeu serait-il de promouvoir des espaces éducatifs et formatifs où se côtoieraient des populations mêlées échangeant l'écriture et d'autres savoirs et compétences. Ne faut-il pas en finir avec le confinement des soit disant exclus du savoir?

Etrange société qui donne l'ordre de savoir lire, écrire et calculer à ceux qu'elle exclut. Car il s'agit d'un ordre caché quand on déclare: "Lire, écrire, calculer, c'est possible" et qu'au même moment, l'on enferme les personnes dans l'analyse que "Savoir lire, écrire et calculer est devenu aujourd'hui une condition indispensable pour que la vie soit plus qu'une survie"². Affirmation d'ailleurs non démontrée. L'ordre donné ordonne d'appartenir à l'ordre alphabétique, hors duquel il n'y a pas de survie.

L'ordre alphabétique comporte l'illusion que "savoir lire, écrire et calculer" c'est obtenir une place dans la société, dans l'ordre social. Forts de cet espoir, beaucoup découvrent la désillusion de rester dans l'exclusion malgré le travail accompli. Comme si l'alphabétisation était le rite de passage vers la position d'exclusion agréée.

Des savoirs ignorants

Elle est bien réelle la souffrance liée aux difficultés que vivent telles personnes en rapport à l'écriture, souffrance de l'expérience scolaire passée, souffrance de la mémoire de ce passé, souffrance des regards actuels. Elle ne demande pourtant ni sauveteurs, ni aidants. Elle est bien réelle la difficulté concrète et quotidienne, mais elle ne définit pas tout le rapport des personnes aux savoirs, elle est l'entée la plus étroite dans leur univers.

Savoir signer son nom ne veut rien dire. Savoir lire quelques mots ne veut rien dire. Si vous nous apprenez comment ne plus dépendre des autres.

Si le manque et la souffrance doivent être pris en compte, ce n'est pas à partir du plein des formateurs, ce n'est pas dans un rapport manque/plein, non-savoir/savoir, mais plutôt dans un échange où le manque des "formateurs" sera pris en compte aussi,

...ne, « mélang
... marxisme à l'orie
... d'hindouisme ortho
... orsé d'une pointe de dé
... atie ». Dans ce Kerala où
... muniste a su se fondre
... l'héritage britannique et
... rès conservateur système
... s castes sans jamais rien re-
... mettre vraiment en question.
... les hommes battent leur
... femme sans vergogne, les in-
... touchables, interdits d'exis-
... tence, effacent jusqu'à la trace
... de leurs pas et les divorcées ne
... souvent jamais le pardon. De
... ammachi, la grand-mère, au
... mmissaire de police, en pas-
... ant par Pillai, la grande gueu-
... communiste de service, tous
... se vengent quand Ammu
... ente, l'espace d'un éclair
... amoureux, de se débarrasser
... « comme d'une vieille peau
... de serpent », du poids de
... l'Histoire, des convenances e
... le... jugés.

... u Salman Rushdie
... dhathi Roy. La même
... éative, la même lu-
... venance. Mais
... petits riens es-
... ant tout ? - u
... rbe roman sen-
... eux et boulever-
... ns la réalité in-
... au bord d'u
... s de la na
... ou des pe
... ie et
... d'ai
... res, d
... leu
... ait d
... ur in
... am
... 10
... 1

ce manque inscrit jusqu'au coeur de leur savoir lui-même. Tout savoir n'est-il pas imprégné de manque, de douleur, de défi à la vie, à la mort? N'y a-t-il pas lieu de remettre en cause toute position hiérarchique, toute frontière savoir/non-savoir et de retrouver notre commune incapacité d'être et de savoir? Celle-ci est d'ailleurs mise en évidence par les marges de la société. Dans la mesure même où ces dernières sont la part de la société qui s'échappe de l'ordre, dans la mesure justement où elles sont taxées d'ignorance et d'incapacité, elles mettent en évidence comment toute la société ne s'appartient pas à elle-même, comment toute la société est ignorante et incapable de se lire, s'écrire, s'agencer, devenir. La carence rejetée sur certains est la carence de l'ensemble. Et les "analphabètes" ont de quoi enseigner la société, de quoi lui apprendre une écriture, une lecture, un mode de calcul.

Je trouve que le savoir se trouve partout et qu'on le vit tous les jours. Depuis notre naissance jusqu'à notre mort, on apprend tous les jours.

Langages multiples

Sur le terrain, des pratiques concrètes dépassent le strictement scolaire, font place à la riche et complexe expérience de personnes. Elles sont le fait des initiatives tant des participants que des formateurs. Il y aurait lieu d'aller plus loin encore. Les animateurs de l'alphabétisation peuvent-ils agir en assumant la profonde ambivalence de la démarche d'alphabétiser? Peuvent-ils même sortir de l'ordre donné d'alphabétiser et réinventer plus profondément le rapport au savoir, en croisant leur propre expérience complexe d'ignorer en sachant, avec celles des savoirs "analphabètes"?

Il n'y a pas lieu de se rabattre sur des recettes. Nous pouvons tous rechercher des pistes de pratique nouvelle. Le langage est multiple; il ne se réduit pas à ce français standard que l'on enseigne et qui enferme dans ses expressions et ses significations à sens unique. L'on pourrait dès lors, dans les groupes, chercher comment permettre que de multiples langages, et même de multiples français, s'y parlent, s'y lisent, s'y écrivent, notamment ceux qui passent par ces écrits dits "incorrects". L'on pourrait, dans les groupes, travailler comment chacun ("formateur" y compris) fait, invente, hésite, se trompe, recherche, reprend ses lectures, écritures, paroles, formules et mots, ratures et bégalements. L'on pourrait y échanger sur comment et à quoi le mot, le texte pour chacun ouvre et ferme, chercher comment créer du langage multiple, chacun y apportant son possible et sa difficulté propre.

Omer ARRIJS

Alpha Mons-Borinage

¹ Voir le tract de Lire et Ecrire: *Aidez un proche!*

² *Ibid.*

On n'a pas retrouvé la boîte noire

Je me souviens, il y a quelques années, Omer Arrijs, homme de longue expérience dans le domaine de l'alphabétisation, nous disait lors d'une rencontre au Collectif Alpha: "Si j'ai appris à lire à trois ou quatre personnes, c'est beaucoup". Quelque peu bousculé, je me suis dit, ce jour-là, qu'il était intéressant de se poser sans détour cette même question. Je donne cours depuis 12 ans, est-ce que je connais des adultes non scolarisés durant leur enfance qui sont devenus des lecteurs suite à leur passage au Collectif Alpha? Vient ensuite la question de savoir pourquoi ces personnes, peu nombreuses, ont réussi là où tant d'autres ont échoué.

En réponse à ma première question, j'en ai dénombré sept et je vous les présente.

Eugénie a grandi au Congo sans pouvoir aller à l'école. Arrivée en Belgique par mariage, elle a commencé vers trente ans quelques cours d'alpha chez des Soeurs. Ses enfants ayant grandi, elle est venue suivre des cours plus intensifs chez nous. Aujourd'hui, elle aime lire le soir avant de dormir. Elle a un faible pour Barbara Cartland.

Nawal est d'origine algérienne. Toute petite, elle a été placée comme domestique dans une famille algérienne de la bourgeoisie francisée. Elle y apprend le français et le goût pour les grandes controverses intellectuelles en servant le thé aux beaux messieurs en djellaba blanche. A 18 ans, elle arrive en France, travaille dans une usine du Nord et grimpe sur les barricades en mai 68. De là, elle monte sur Bruxelles. Après avoir été danseuse de cabaret, gérante de commerce et bien d'autres choses encore, elle se décide à prendre sa retraite et à apprendre à lire. Elle s'est inscrite au Collectif, a appris à une vitesse étonnante et est aujourd'hui une vraie lectrice. Ses préférences: les revues et les livres sur les chiens.

Mounia, Sherazade et Ahlam sont toutes trois marocaines. Vivant à la campagne, elles n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école pendant leur enfance. Elles sont arrivées adolescentes en Belgique, "trop tard" pour aller à l'école.

Mounia a commencé à apprendre à lire en cachette avec son petit frère, à l'âge de 15 ans. Quand elle est arrivée au Collectif, elle se débrouillait déjà bien. Aujourd'hui, par périodes, elles aime lire Tahar Ben Jelloun, Amin Maalouf ou des recueils de poèmes. A d'autres moments, elle ne lit rien d'autre que son courrier.

A 25 ans, Sherazade était analphabète. Cinq ans plus tard, c'était une dévoreuse de livres; elle en empruntait un par semaine à la bibliothèque du centre, depuis les *Lutin Poche* et les *Folio Benjamin*, les premières années, jusqu'à Driss Chraïbi, les dernières années, en passant par les *Castor Poche* et les *Je bouquine*. Elle a présenté son CEB sur la révolution industrielle dans le textile sous les yeux médusés des inspecteurs. L'exemple à toujours garder en tête pour ne pas désespérer!

Contrairement à Mounia et Shérzade, Ahlam ne connaissait pas un mot de français en arrivant au Collectif à l'âge de 19 ans. Après quatre ans de cours assidus, elle a appris à parler français et à lire couramment tout en continuant à parler arabe en famille. Comment a-t-elle fait? Mystère. La dernière année, sa passion était d'emprunter des livres de contes et des récits de vie proches de la sienne.

Fairouza, arrivée par mariage en Belgique, a eu deux enfants, a divorcé dix ans plus tard et, analphabète, est venue au Collectif, aiguillée par le CPAS. Très soutenue par ses enfants, elle a appris à lire pendant cinq ans. Aujourd'hui, elle aime lire le soir avant de dormir. Son dernier livre de chevet était *La vie devant soi*.

Enfin, sauvant l'honneur des hommes, Mamady a grandi dans un petit village du Nord de la Côte d'Ivoire. Parti en ville pour devenir musicien, il a erré dans l'Afrique de l'Ouest avec sa guitare basse et il s'est essayé à la lecture en déchiffrant des romans-photos avec des copains. Arrivé en Belgique, il s'est tout de suite inscrit au Collectif. Après trois ans, il aimait lire de gros livres. Je me souviens d'une de ses dernières années où il nous racontait *Maria Van Damme* en feuilleton hebdo-



d'après Christian CAREZ

madaire, n'omettant aucun détail des aventures mouvementées de la demoiselle.

16

A côté de ces sept personnes, il y a tous les autres. Il y a ceux qui ne progressent pas et qui abandonnent, il y a ceux qui persévèrent mais ne progressent pas, il y a tous ceux qui progressent mais qui arrêtent parce qu'ils trouvent du travail, ont des problèmes de santé, se marient ou ont des enfants... Il y a même celle qui était tout à fait bloquée pendant deux ans, qui a arrêté parce qu'elle a eu un enfant, qui est revenue trois ans plus tard et qui, cette fois, a miraculeusement démarré à l'essence super. Mais elle vient d'avoir un deuxième bébé...

Une chose au moins m'apparaît clairement, c'est que beaucoup nous échappe. Dans l'apprentissage d'une personne, nous maîtrisons peut-être 20% et les 80% restant ne sont pas de notre ressort. Ainsi pourquoi, parmi trois personnes analphabètes, l'une deviendra lectrice au bout de cinq ans, une autre apprendra quelques rudiments vite oubliés pendant les vacances et la troisième stagnera à un niveau "moyen" après avoir bien démarré? Pourquoi certains empruntent des livres dès la première année et d'autres, après cinq ans, n'ont pas encore réalisé que les livres et magazines ne faisaient pas partie du décor? Pourtant ces personnes vivent dans le même milieu et ont les mêmes formateurs appliquant les mêmes méthodes... Ainsi,

j'ai beau chercher, je ne vois pas bien ce que les sept personnes que j'ai citées pourraient avoir en commun entre elles et en quoi elles pourraient se différencier globalement des autres.

On pourrait dire que l'animateur en alpha est perpétuellement confronté à une boîte noire: d'où viennent les réussites de certains, les échecs et les blocages des autres? Comment diminuer le nombre élevé de ceux qui n'apprennent pas ou si peu? Bien sûr, le nombre élevé d'échecs est un puissant stimulant pour la recherche théorique et on n'a pas manqué d'idées pour les expliquer ni de propositions pour les combattre.

On a d'abord incriminé la méthode. L'approche syllabique évacue la question du sens produit à tel point que les déchiffreurs ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Bon. La réponse pédagogique fut la méthode globale, la méthode naturelle inspirée de Freinet¹, voire la pédagogie de Paulo Freire... Progrès assurément, mais les problèmes sont loin d'être résolus...

Alors, on aborde la question sous l'angle plus sociologique de l'illettrisme: les analphabètes ne savent pas lire parce qu'ils vivent en dehors du monde de l'écrit et n'ont pas conscience de ce que l'écrit peut recouvrir comme fonctions, sens, intérêts multiples... La réponse fut de créer des environnements d'écrits réels servant de points de départ aux apprentissages². De cette époque date l'apparition des bibliothèques dans les centres alpha. Bien, mais...

Foucambert ajouta que si les illettrés ne lisaient pas, c'est aussi parce que les écrits existants ne reflètent que la vision du monde des lecteurs et pas celle des non lecteurs³. On se mit donc à susciter,

*J'ai besoin d'écrire ce que je ressens. Subitement, ma main est partie et cela vient tout seul. Quand je travaille, que je nettoie, les phrases me viennent. Je les oublie mais quelques jours plus tard, elles me reviennent et je les écris.
Je suis ambitieuse. J'aimerais travailler avec des écrivains pour apprendre le métier. J'ai encore des difficultés à mettre sur papier. Petit à petit, j'apprends certaines règles. Le jour où je connaîtrai toutes les règles, j'écris toute ma vie et je suis partie.*

voire à publier des écrits réalisés par les adultes en alphabétisation: récits de vie, recueils de textes, romans collectifs, recueils de contes... C'était "écrire avant de lire" et ce renversement était sûrement très judicieux.

Insatisfaits pourtant, certains cherchèrent plutôt dans le domaine cognitif et introduisirent un travail autour de la gestion mentale, de la logique, des prérequis et de la métacognition⁴.

Sur un plan que l'on pourrait appeler psycho-ethnolinguistique, certains se sont par ailleurs attachés à étudier ce que la lecture et l'écriture pouvaient mettre en jeu au niveau de l'identité personnelle et sociale. Ils ont orienté leurs recherches vers l'utilisation de certains livres et de certaines pratiques d'écriture comme moyen pour le sujet apprenant, souvent tiraillé entre deux mondes opposés, de relier passé, présent et avenir et de se recomposer une image de soi cohérente et mobilisatrice⁵.

Personnellement, je me suis enthousiasmé pour la plupart de ces approches et, avec le recul, je n'en renie aucune. Mais on ne peut pas dire pour autant que l'une d'entre elles se soit révélée déterminante pour la réussite de l'alphabétisation. Probablement parce qu'elles ne se situent que dans cette zone de 20% qui est de notre ressort. Au gré de ces améliorations successives, il y eut toujours des personnes qui apprenaient à lire quelle que soit la méthode utilisée et d'autres qui n'y arrivaient pas, tout en bénéficiant des dernières innovations pédagogiques.

La "boîte noire" où s'enracine l'apprentissage ou le non apprentissage de la lecture reste donc largement intacte. Une des raisons de cela tient dans le fait que la lecture ne s'enseigne pas mais qu'elle s'apprend. Cela veut dire que l'acquisition des mécanismes de la lecture dépend intensément de l'activité du sujet qui apprend. Cette acquisition dépend en réalité de la qualité et de l'intensité de l'interaction que le sujet décide d'avoir ou non avec les signes écrits car, pour arriver à tirer du sens d'un texte écrit, il faut nécessairement que le sujet produise une intense activité mentale d'intégration d'attitudes et de stratégies multiples. J'ai déjà vu un certain nombre d'analphabètes qui sont devenus lecteurs en autodidacte et c'est probablement la meilleure des méthodes car elle est davan-

tage garante de l'activité d'interaction produite par le sujet⁶.

J'étais un crayon entre les mains de Monique. Elle me rougeait, elle me taillait, elle me martyrisait... mais n'écrivait jamais avec moi.

Le problème est que le déclic qui met en mouvement ce processus d'interaction et le fait durer est largement hors de notre portée. Il est le produit hautement individuel d'une série de facteurs complexes de nature sociologique, psychologique et cognitive dont l'articulation, au niveau du sujet apprenant, reste encore bien mystérieuse.

Que l'alphabétisation ne puisse pas être une science exacte ne doit pas nous empêcher de continuer à réfléchir, expérimenter et innover dans les limites étroites où peut s'exercer notre pouvoir car celui-ci, pour réduit qu'il soit, peut parfois s'avérer déterminant pour la personne qui nous fait la demande d'apprendre à lire. Et même si je n'en suis pas toujours convaincu, je garderai l'optimisme de la volonté tant que l'on ne m'aura pas complètement prouvé le contraire!

Patrick MICHEL
Collectif Alpha

- ¹ Robert BRODKOM, Anne LOONTJENS, Catherine STERCQ, *Comment débiter l'apprentissage de la lecture avec des adultes*, Collectif Alpha, 1986.
- ² Patrick MICHEL, *Quand des illettrés deviennent lecteurs*, Collectif Alpha, 1987.
- ³ Patrick MICHEL, *Des lecteurs orphelins de leur littérature*, in C.G.E., *A l'école de l'interculturel*, ouvrage coordonné par Noëlle DE SMET, Natalie RASSON, *Vie Ouvrière*, 1993.
- ⁴ Patrick MICHEL, *Rapport au savoir et alphabétisation: pour une pédagogie active dans l'univers intellectuel*, in *Le Journal de l'alpha*, n°101/octobre-novembre 1997.
- ⁵ Patrick MICHEL, *Voyage du sens. Sens du voyage*, in *Echec à l'Echec*, n°105/mars 1995.
- ⁶ Une bonne illustration en est donnée dans *Les mots* de Jean-Paul SARTRE (Gallimard, 1964): il y explique comment il a appris à lire seul.



face d'une fibre circula
et d'une réelle confro
des idées. Sans pa
ains conservateu
rs de l'ombr
me du milie

Apprentissage du français dans un parcours d'intégration

Lire et Ecrire Liège a réalisé en 1995-96 une recherche-action auprès des femmes immigrées en formation d'alphabétisation. L'objectif principal de cette recherche était de décoder les répercussions de l'apprentissage du français sur leur identité personnelle et sur leurs relations à l'environnement socioculturel.

Nous avons mené une recherche auprès de femmes immigrées pas/peu scolarisées ou ayant obtenu une qualification, pour la plupart, dans le pays d'accueil. Les rencontres se sont déroulées dans les associations d'alphabétisation, le plus souvent sous la forme d'interviews collectifs.

Par ce biais, nous avons tenté de cerner leurs motivations sociales et personnelles, de comprendre les enjeux qui sont liés à leur apprentissage, des enjeux qui se jouent sur le long terme, puisque plusieurs d'entre elles visent, par leur maîtrise du français, l'intégration de leurs enfants au sein d'une société qu'elles mystifient quelquefois.

C'est une parole hachée, mais néanmoins prolifique, des mots articulés difficilement, un discours retenu, puis libéré, que nous avons recueillis, synthétisés, analysés... Tout au long de ce travail, nous avons essayé de respecter au mieux l'espoir constant que l'autre ait entendu ce qu'il fallait vraiment entendre.

Conditions favorisant l'expression

Le contexte et le type de formation suivie déterminent l'expression et l'autonomie des femmes dans la prise de parole.

Ainsi, lorsque la rencontre était plaisante, bien introduite par la formatrice, accompagnée d'une collation, les échanges étaient plus fréquents, même quand le questionnement se faisait plus précis et que leur pensée se devait d'être plus structurée. Par contre, dans une atmosphère moins conviviale, plus cadrée dans l'heure de formation, les échanges se modulaient différemment, réduits au départ, puis relayés par une ou deux femmes¹ se

voulant représentatives des autres. Dans ce cas, la spontanéité disparaissait, les mots faisaient les phrases, les silences étaient nombreux et le "je ne sais pas" jaillissait.

De même, plus les femmes sont partie prenante de l'association, plus elles sont proches de leur formatrice, et plus l'apprentissage, même s'il est difficile, les libère de la peur de l'autre et d'elles-mêmes. Par contre, les contextes de formation plus formalistes freinent un épanouissement personnel.

Cependant, même dans un contexte favorable, l'autorité que la majorité des femmes accorde aux formateurs et à nous-mêmes est constante. Nous savions mieux qu'elles définir leur pensée, nous savions ce qu'elles vivaient, certaines voulaient nous offrir un chèque en blanc sur leur histoire de vie: "Vous savez tout vous, Madame. Moi je ne sais pas".

Il est évident que les conditions sociales affectent cette représentation de l'autorité. Les quelques femmes diplômées n'avaient pas la même attitude, elles cherchaient très souvent à vérifier par la reformulation de leurs propos la justesse de nos interprétations.

Rapport à l'oralité

Les femmes rencontrées ne peuvent maîtriser ce qu'elles laissent échapper comme sens et doivent, presque toujours, deviner les interprétations de l'autre.

Un malaise face à l'expression de la langue. Une non confiance relative dans l'acte discursif et dans l'acte d'interprétation des allocutaires. Mais quel en est le poids dans leur vie quotidienne? Comment ces sentiments diffus sont-ils gérés?

Nous n'avons que des ébauches de réponses, surtout chez les femmes peu scolarisées. Ainsi, si elles reconnaissent avoir du mal à parler, à comprendre les Belges, elles disent aussi peu en souffrir. Paradoxalement, elles admettent que dès qu'elles peuvent s'exprimer et comprendre l'autre, c'est comme si "elles sortaient de prison".

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage du français oral est jugé utile, nécessaire à une intégration sociale réussie pour elles, et surtout pour leurs enfants. C'est essentiellement par rapport à la vie quotidienne, aux situations de communication fonctionnelles que se situe leur demande.

Lire et écrire, un rêve...

Par ailleurs, la recherche a permis de constater que l'investissement émotionnel est nettement plus important dans l'apprentissage de l'écrit que dans celui de l'oral. Pouvoir lire et écrire représente pour elles le rêve absolu.

20

De fait, c'est une véritable souffrance qu'elles expriment par rapport à la non maîtrise du discours écrit. Un sentiment bien compréhensible quand on sait que la plupart d'entre elles n'ont pas fréquenté l'éco-

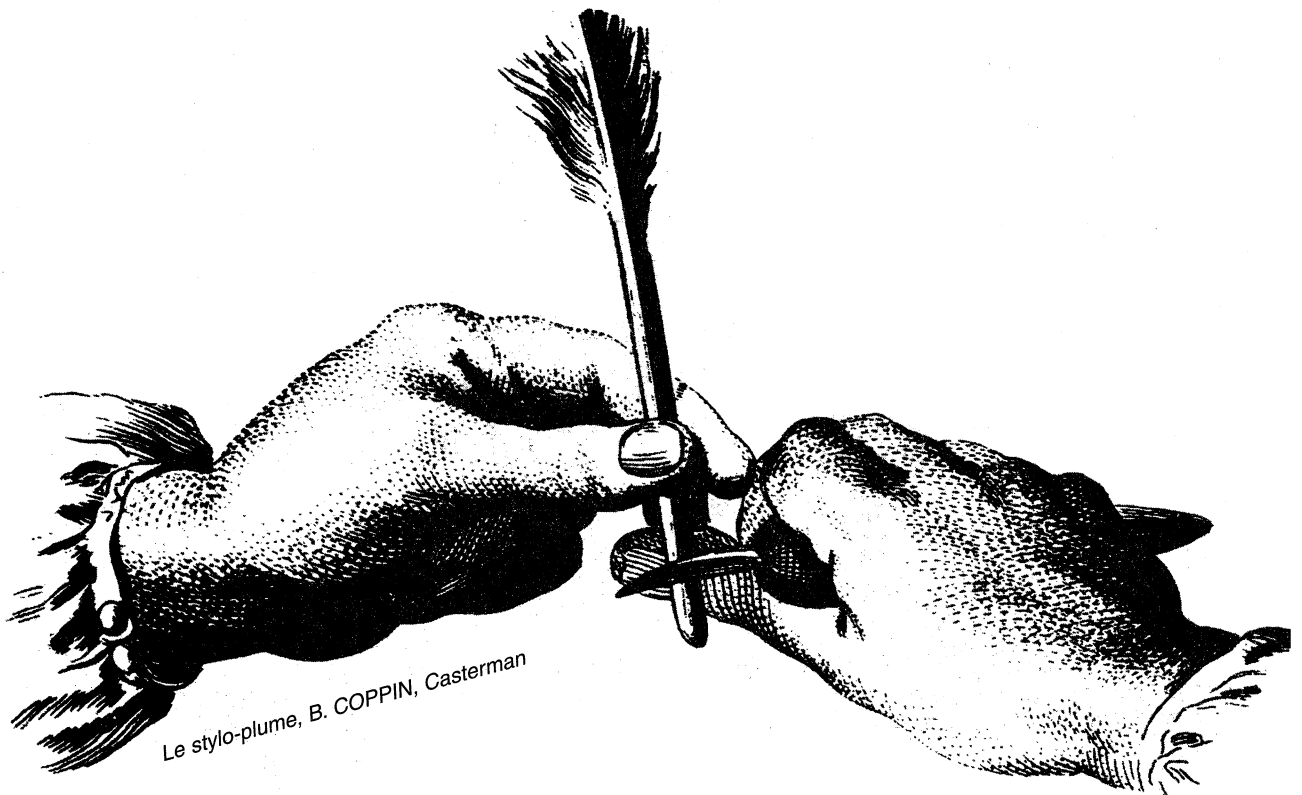
le durant leur enfance. Cette non scolarisation renforce, chez ces femmes, leur idéalisation de l'apprentissage et oriente leur demande de formation: elles souhaitent retrouver dans les cours d'alphabétisation un apprentissage de type scolaire qui se matérialise, par exemple, par l'utilisation d'un cahier dans lequel on recopie ce que le professeur écrit au tableau.

Ainsi, disposer dans les cours de certains outils renvoyant à l'image de l'école, les rapproche de leurs enfants qui peuvent lire leur cahier, les faire répéter, les corriger... C'est, pour elles, un véritable encouragement.

Ainsi, il semble que le rapport à l'apprentissage du français oral soit vécu comme un passage vers l'identification à la culture belge tandis que l'apprentissage écrit mène à l'obtention d'un nouveau statut social, d'une nouvelle identité.

Suivre une formation

C'est la volonté personnelle de rencontrer la communauté belge ou l'obligation, via le CPAS, qui amène les femmes à prendre le chemin de la formation.



Lire, c'est faire ce qui m'était interdit.

Quelquefois, leur statut de mère est déterminant. Ainsi, le milieu scolaire des enfants leur fait prendre conscience de l'intérêt de comprendre et de parler la langue. Si elles ne maîtrisent pas le français, elles s'excluent d'office de toute participation à la scolarité de leurs enfants, étant entendu que traditionnellement ce sont les femmes qui sont chargées de l'éducation des enfants.

Nous avons également constaté qu'elles entament d'autant plus vite une formation qu'elles sont qualifiées ou qu'elles souhaitent "appartenir" à la culture belge.

Si ces conditions ne jouent pas, elles peuvent attendre 10 ans, voire plus, avant d'entamer un cycle de cours.

Pourtant, une fois le processus de formation entamé, elles s'y attachent, même si leur absentéisme est fréquent ou l'investissement relatif.

Suivre une formation leur donne, en outre, une possible indépendance vis-à-vis de la famille, de l'interprète ou de la communauté d'origine. De nouvelles possibilités de communication et de participation leur sont ouvertes. Pour beaucoup, ce n'est pas négligeable même si elles n'ont pas envie d'en "profiter" de suite.

Apprendre à écrire et à lire, c'est une vengeance sur mon père.

De même, le simple fait de quitter le lieu d'habitation pour le lieu de formation, de manier bic et cahier (même si certaines n'arrivent pas à tenir un bic entre les doigts) est un enjeu important pour la valorisation d'une identité personnelle à laquelle elles ne sont pas prêtes à renoncer.

Le français au quotidien?

Très rares sont, en réalité, les femmes pour lesquelles le recours au français devient systématique. Les femmes seules qui souhaitent rester ici, les femmes jeunes, qualifiées, celles qui sont mariées à un Belge sont les plus téméraires dans l'usage qu'elles font du français. Pour elles, pou-

voir communiquer dans la langue du pays d'accueil constitue un enjeu social important.

Mais chez la majorité d'entre elles, un élargissement du recours au français est manifeste. Il se fait en fonction des besoins qui s'élargissent en même temps que la maîtrise de la langue. Ainsi, après quelques années de formation, l'évolution est bien perceptible. Il y a une intégration progressive du français dans les échanges verbaux, en premier avec les enfants.

Seules les femmes pour lesquelles l'utilisation de la langue d'origine représente une nécessité sociale ou familiale (refus du mari de voir leur épouse s'exprimer en français,...) continuent à parler uniquement en langue d'origine. C'est ce qui explique la résistance à l'apprentissage que l'on observe chez certaines. Elles craignent de s'éloigner de leur mari et ne sont pas toujours prêtes à l'assumer.

Une intégration pas toujours facile

La plupart des femmes interrogées ont vu se renforcer le processus de leur adaptation à l'environnement social, culturel et économique belge.

Lire, c'est apprendre à connaître la vie et même l'amour.

C'est au niveau des relations avec leurs enfants que l'on observe le plus de changements. Les enfants s'adaptant plus vite et intégrant plus vite le système de valeurs du pays d'accueil, elles sont amenées à abandonner leur rôle traditionnel de mère pour osciller entre leur souhait et celui des enfants. Mais ce n'est pas facile. Plusieurs d'ailleurs, parmi les femmes analphabètes ou peu scolarisées, reconnaissent se replier sur elles-mêmes et vivent leurs enfants comme une menace pour leur autorité.

Malgré des modifications parfois importantes de leur comportement, il semble que le pays d'accueil reste pour beaucoup une référence difficile, même si elle est fortement valorisée. La peur reste un sentiment fréquemment invoqué: peur de mal dire, de mal comprendre, de mal faire, sentiment qui suscite stress et insécurité. Il faut de longues

années de cohabitation et une maîtrise de plus en plus grande de la langue pour que ce sentiment s'atténue ou disparaisse.

Conclusion

Au terme des interviews, c'est la complexité des attitudes et des comportements face à la volonté d'appréhender une langue nouvelle qui est interpellante. Les contradictions de ces femmes dans leur rapport à l'apprentissage du français sont multiples: envie/peur, besoin/volonté, écrit/oral,...

Ces attitudes et sentiments ambivalents renvoient à la place que la société d'accueil leur donne, ou plutôt leur laisse, au contexte qui conditionne leur insertion sociale.

Comment ces femmes pourraient-elles être davantage disponibles à l'apprentissage de la langue quand on connaît leur vécu social (tracasseries financières, administratives, discours raciste, exclusion de leur représentation au sein de la communauté féminine belge)?

Comment peut-on apprendre efficacement une langue, avoir une disponibilité intellectuelle suffisante quand on n'est pas sûre d'être acceptée, de

trouver sa place, de la garder, quand l'intégration est tellement fragile?

Quand je saurai lire, ce sera aussi beau que l'amour.

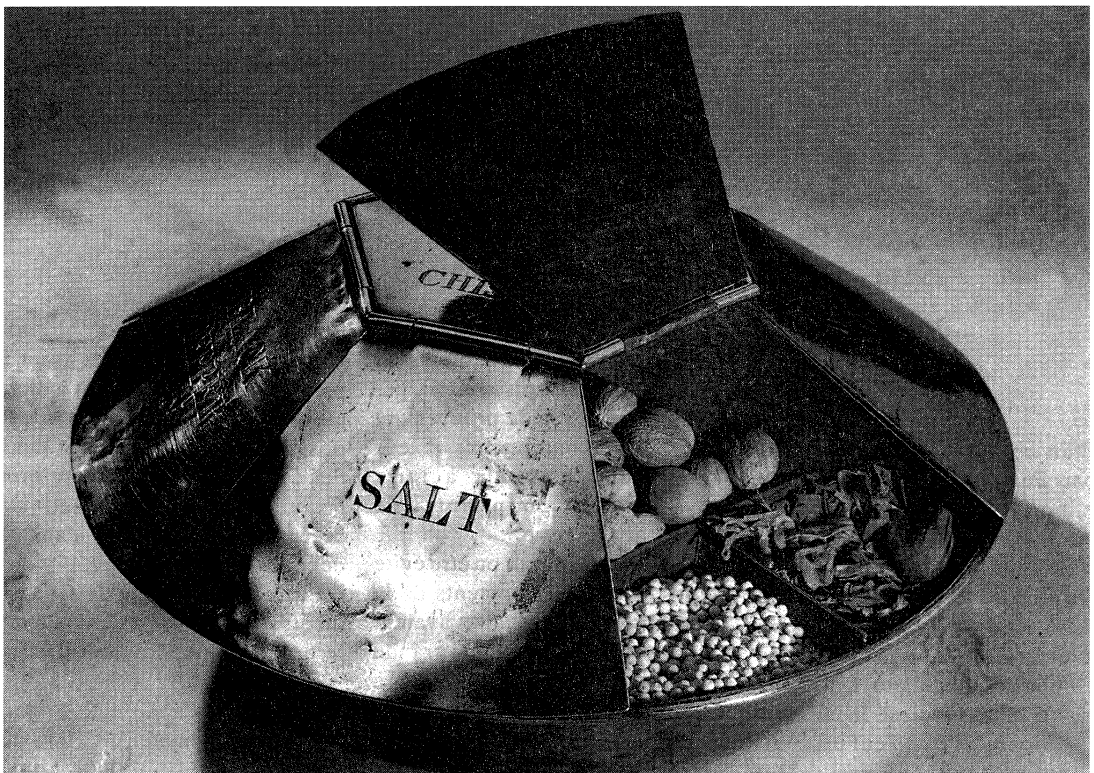
La langue se veut un outil de communication, afin de s'entendre, de se comprendre. Comment symboliquement, affectivement, psychologiquement pourraient-elles se l'approprier pleinement si elles ont le sentiment qu'elles n'ont pas droit à la parole ou que leur parole reste périphérique?

C'est finalement aux conditions d'exercice de la citoyenneté que renvoie l'apprentissage de la langue. Malgré des conditions souvent difficiles, ces femmes essaient de se donner les moyens de réussir leur insertion et celle de leur famille, en jouant l'interface de la culture d'origine et de la culture belge.

Anne-Marie ANDRUSYSZYN
Lire et Ecrire Liège

22

¹ *Soit la plus ancienne du groupe, soit la plus âgée, soit la plus jeune.*



Illusions et réalités!!!

Je suis alphabétiseur, j'aide des adultes à se sentir mieux avec l'écrit, je leur permets de s'exprimer, je suis à leur écoute, je cherche ce qui les fera progresser, je m'efforce de ne pas faire de l'enseignement frontal, je pratique des méthodes actives, je me forme et me tiens au courant de ce qui peut me relancer, je partage avec mes collègues nos expériences et nos connaissances, je suis un travailleur consciencieux et politisé, je suis payé pour faire le travail que j'aime, j'en passe et des meilleures que vous pourrez compléter par vous-mêmes.

Quelle belle profession de foi, n'est-il pas? Quel beau programme! Quel métier merveilleux! Quelle sensation d'utilité! Ouais! Admettons! Quoique... Tentons de voir cela plus en détail!

Je suis alphabétiseur, j'aide des adultes à se sentir mieux avec l'écrit, je leur permets de s'exprimer, je suis à leur écoute, je cherche ce qui les fera progresser,...

Alphabétiser, nous dit le dictionnaire, c'est apprendre à lire et à écrire à des individus ou un groupe social.

Illusion!!!

Les participants du Collectif viennent avec une demande plus ou moins précise en ce qui concerne la lecture et l'écriture: "Je veux apprendre le français." Et débrouille-toi avec ça!

Je suis censé leur apprendre, parce que, moi, je sais lire et écrire. Mais est-il raisonnable de (leur laisser) croire qu'ils pourront lire et écrire comme moi un jour?

Réalité!!!

Cependant, il me paraît évident que tout participant qui vient suivre les cours progresse dans sa connaissance de la langue. Même si certains donnent l'impression de stagner ou d'avancer à tous petits pas, quelqu'un qui vient, même à mi-temps, acquiert une certaine autonomie en français: reconnaître son adresse, prendre seul les transports en commun, remplir certains formulaires, s'arrêter devant un livre, écrire à sa famille, etc.

Je m'efforce de ne pas faire de l'enseignement frontal, je pratique des méthodes actives,...

Les méthodes actives vont de pair avec une façon "horizontale, circulaire, conviviale" de donner cours. Le prof n'a pas comme seul et unique rôle de dispenser son savoir, mais d'amener les élèves à un maximum d'autonomie. Et voilà la maïeutique de Socrate...

Illusion!!!

Je suis celui qui sait, celui qui va donner la divine manne céleste du gai savoir et du bon français. La majorité des participants s'installent donc -au propre et au figuré- face au détenteur de la vérité, devant -mais un peu plus bas- celui qui a la chance d'être payé pour leur donner ce qu'ils pensent être indispensable pour arriver à sortir de leur situation, à l'améliorer, à l'oublier.

Ils ont une idée de ce que c'est qu'apprendre, faite de souvenirs plus ou moins mauvais de l'école, dans le cas de Belges, images d'Epinal grappillées au long d'une existence faite de devoirs et de sacrifices, dans le cas de ces mères qui ont toujours été femmes sans avoir joui d'être petite fille, idées préconçues encastrées par une sorte de mémoire collective planétaire, dans le cas de ceux qui ne figureraient pas dans les deux autres cas.

Ils sont déçus, voire désorientés et découragés, si je n'assume pas ce rôle de prof savant au travers de cours magistraux, tels que grammaire, arithmétique, etc. Alors, je garde ma table devant le tableau et les participants s'installent en U devant moi, bouche bée, les femmes d'un côté, les hommes de l'autre.

Réalité!!!

Le combat de tous les jours pour défendre et -pourquoi pas?- imposer des idées que l'on sait bonnes, cohérentes, sources de progrès et d'épa-

nouissement, est long, usant, fatigant, parfois même insatisfaisant et décourageant.

Mais il est indispensable et nécessaire. Je continue de me moquer gentiment des femmes qui renvoient les hommes de l'autre côté de la classe, je continue de refuser de dire "comment ça s'écrit" tant que le participant n'a pas "co-pillé" sur ses voisins, vérifié dans ses textes et le dictionnaire, douté et cherché, comparé et hésité.

Je constate que les anciens ont parfaitement intégré cette manière d'agir et de travailler qui leur donne plus de pouvoir sur leur apprentissage. Ceci facilite l'intégration des nouveaux.

*Apprendre à lire et à écrire
C'est prendre un nouveau chemin
Zui n'a pas de fin
C'est prendre un train qui va très loin*

*Ne pas savoir lire
C'est comme ne pas prévoir assez de pain
Pour le lendemain*

*Ne pas savoir écrire
C'est porter un lourd fardeau
C'est comme une maison sans eau*

*Aller vers l'écriture
C'est aller vers la lumière
Pour y voir plus clair
C'est comme tirer un bateau à la mer
Et faire le tour de la terre*

*Le plus merveilleux
C'est entrer et sortir d'un livre comme on veut*

Les participants comprennent que c'est en partant de leurs écrits, de leur vécu, de leurs idées et de leurs rêves qu'ils pourront se sentir plus à l'aise avec cette orthographe mythique et si difficile à maîtriser. Chaque fois que je recopie des textes non corrigés, j'éprouve comme une jouissance à découvrir ce que chaque mot déchiffré contient comme richesse et comme progrès. J'ai l'impression d'entrer dans un autre monde que celui auquel mes études d'instituteur m'avait préparé: celui du langage de l'autre, celui des mots cachés, celui de la découverte pure.

Je découvre, à chaque texte nouveau, que les participants ont plus à dire qu'à emmagasiner, plus à créer qu'à assimiler, plus à écrire qu'à recopier.

Je me forme et me tiens au courant de ce qui peut me relancer, je partage avec mes collègues nos expériences et nos connaissances...

Illusion!!!

Je ne trouve plus le temps, ni de me former, ni même de m'informer. Je suis pris par une spirale de stress et de contraintes qui parfois me dépassent, souvent m'angoissent et presque toujours m'envahissent.

Alors je joue sur ma "bouteille". Tant mieux si ça ne marche pas trop mal, tant pis si j'ai l'impression de m'appauvrir. J'ai la chance d'être dans une équipe qui se parle, communique et échange. Mais je suis plus à l'aise dans mon splendide isolement et dans mes réflexions personnelles que dans l'échange systématique de pensées.

Ceci n'est pas une confession mais une constatation.

Réalité!!!

Le rôle de l'équipe du centre de Forest est primordial. Nous avons la chance de savoir, de connaître, d'écouter, de raconter ce qui se fait dans nos groupes respectifs.

L'échange de démarches est régulier et toujours accueilli avec plaisir et intérêt. C'est à la fois riche et valorisant.

Je pense que ce qui me permet de me ressourcer et d'avancer, malgré la somme d'occupations, c'est le dialogue et la confiance des autres formateurs d'une part, le respect et l'intérêt de chacun pour l'autre d'autre part.

Je suis un travailleur consciencieux et politisé, je suis payé pour faire le travail que j'aime, j'en passe et des meilleures que vous pourrez compléter par vous-mêmes.

Illusion ET réalité!!!

Je ne me sens pas consciencieux ni politisé. J'ai, au fond de moi, une plus grande attirance pour l'anarchie que pour un quelconque système politique établi ou à construire. Je copierais bien le chanteur Renaud lorsqu'il écrit:

*Gueuler contre la répression
En défilant Bastille Nation
Quand mes frangins sont en prison
Ca donne une bonne conscience aux cons
Aux "nez-de-boeuf" et aux "pousse-mégots"
Qui foutent ma révolte au tombeau.
Si je m'retrouve la gueule par terre
Sûr qu'ça s'ra d'la faute à Bader,
Pour l'instant ma gueule, elle est sur le zinc
D'un bistrot des plus cradingues.
Mais faites gaffe! J'ai mis la main sur mon flingue.*

Il a aussi écrit une chanson où il fait parler sa fille:

*Veulent me gaver comme une oie avec des matières indigestes
J'aurai oublié tout ça quand j'aurai appris tout le reste
Soulève un peu mon cartable, l'est lourd comme un cheval mort
Dix kilos d'indispensables théorèmes de Pythagore
Si j'dois m'avalier tout ça, alors j'dis: "Halte à tout!"
Explique-moi papa: c'est quand qu'on va où?*

La seconde, je la garde intacte. Je ne veux pas y toucher. Elle contient toute ma haine de l'école et toutes mes angoisses parentales et militantes.

En adaptant la première, cela pourrait donner un truc comme ça:

*Gueuler contre la situation
En défilant sur la Jonction
Quand mes voisins n'ont pas un rond
Ca nous fait passer pour des cons
Aux yeux des p'tits rigolos
Qui foutent nos idées au tombeau.
Ceux qui s'retrouvent dans la misère*

*Vivent chaque jour l'enfer
Ceux qui n'ont pas d'chance de boulot
N'ont plus d'espoir pour leurs marmots.
Partout dans l'monde, c'est la déglingue
J'ai peur qu'il n'y ait plus que des flingues.*

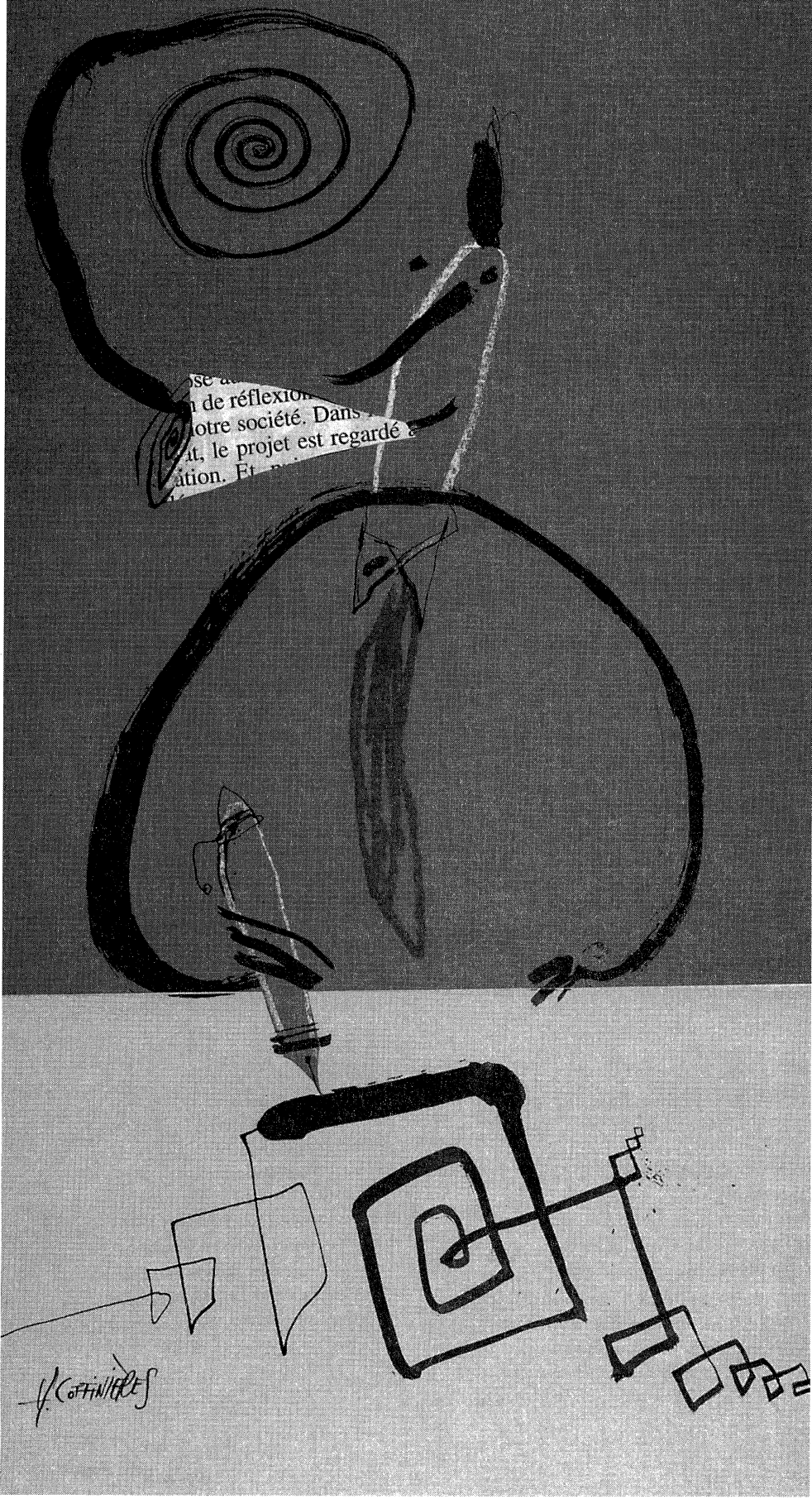
Je ne me sens pas coupable de ne pas pénaliser les participants sous contrat qui arrivent en retard ou ne sont pas assez réguliers. Ce n'est sans doute pas faire preuve de beaucoup de conscience civile, mais ça me met en ordre avec la mienne. (De conscience, of course!).

Je réalise que le combat qui est dans ma tête et dans mes mots est sans doute au-dessus de mes forces, mais je ne vois pas comment l'arrêter ou le postposer ou le nier ou l'oublier ou en changer l'orientation.

Patrick ADAM
Collectif Alpha

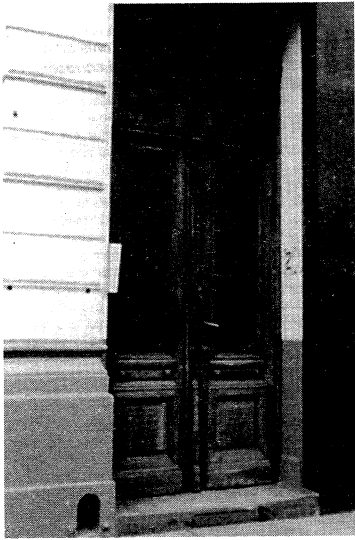


*Comme toi mon amie, j'avais peur.
Peur d'une page blanche, devant moi.
Peur d'un crayon noir, entre les doigts.
Dans mon coin, je ne suis pas restée pour pleurer
Car deux amies m'ont aidée.
Et j'ai appris à lire et à écrire.
J'ai appris à redresser la tête.
J'ai appris à avoir confiance en moi.
Et c'est à elles que je le dois.
C'est avec joie aujourd'hui
Que je broie du crayon noir
Sur une page blanche.
Enfin, je suis indépendante!*



se a
n de réflexion
otre société. Dans
at, le projet est regardé
ation. Et

H. COFFINIERES



Vous cherchez des locaux?

L'asbl *Lire et Ecrire* (en Communauté française) propose de **partager ses locaux** (rue Dansaert 2a, métro Bourse) avec une autre association. Libre à partir du 1er juillet 98.

Espace disponible:

- 2 bureaux (2 x 14 M²)
- grande salle de réunion (occupation à définir ensemble)
- cuisine commune

Participation au loyer: 12.000F/mois (+ charges)

Pour tout renseignement, contacter:

Lire et Ecrire en Communauté française

Catherine Bastyns ou Pietrina Lodico

Tél: 02/502 72 01

Fax: 02/502 85 56

Millelire: Histoires en route

Le CASI-UO, le CBAI, Radio Si, l'ICCM et le Foyer ont mis sur pied un projet de **publication d'histoires sans frontières**. Trois opuscules reprenant huit histoires courtes (vécues ou fictives) ont été publiés en différentes langues, la langue originale du texte et sa traduction en français ou en néerlandais.

Cette initiative s'inspire d'une initiative italienne, Stampa Alternative à Rome. Des livrets de recueil de textes sont vendus dans différents lieux fréquentés par la majorité de la population, y compris par ceux qui ne lisent (pratiquement) pas, comme les pompes à essence,... à un prix modique (l'équivalent de 20 FB).

Par cette initiative, les promoteurs de Millelire entendent réaliser un triple objectif:

- donner la chance à des jeunes et moins jeunes talents d'origines diverses d'écrire et d'être publiés;
- rendre accessible des textes littéraires à des personnes qui ne fréquentent pas les librairies et les bibliothèques;
- stimuler la réflexion artistique autour de la thématique des frontières humaines.

Pour le moment, les trois opuscules déjà publiés sont disponibles gratuitement au:

CASI-UO

Rue de l'Abondance 40 - 1210 Bruxelles

Tél: 02/223 22 70



