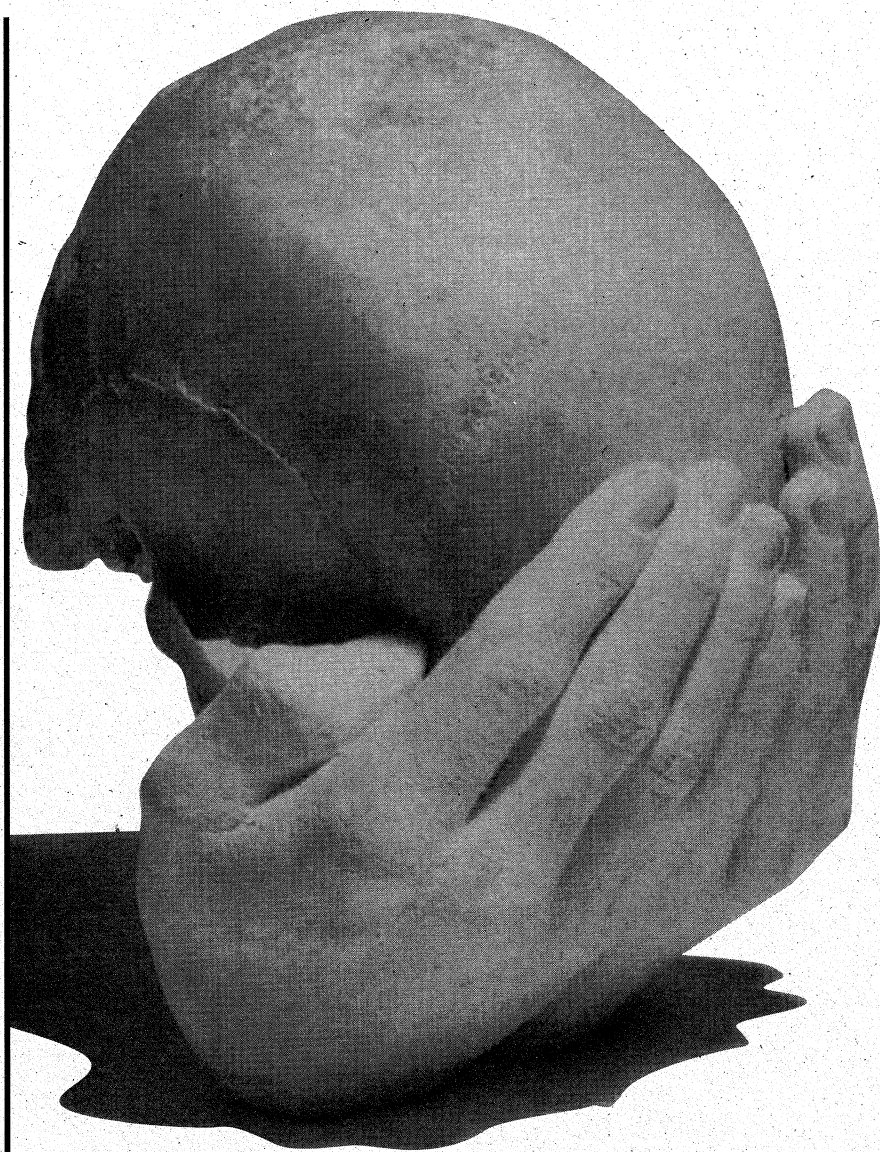


# Le journal de l'alpha



*Difficultés d'apprentissage*

Périodique bimestriel  
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Avril - Mai 2000  
N°116

LIRE ET ECRIRE en Communauté française  
Rue Antoine Dansaert, 2A  
1000 Bruxelles  
© 02/502.72.01 - fax: 02/502.85.56

LIRE ET ECRIRE Wallonie  
Quai de Flandre, 7  
6000 Charleroi  
© 071/20.15.20 - fax: 071/20.15.21

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon  
Boulevard des Archers, 21  
1400 Nivelles  
© 067/84.09.46 - fax: 067/84.42.52

LIRE ET ECRIRE Bruxelles  
Rue d'Andenne, 79  
1060 Bruxelles  
© 02/534.38.78 - fax: 02/538.59.50

LIRE ET ECRIRE Centre-Borinage  
Rue des Amours, 3  
7100 La Louvière  
© 064/26.09.74 - fax: 064/23.80.25

LIRE ET ECRIRE Charleroi - FUNOC  
Avenue des Alliés, 19  
6000 Charleroi  
© 071/31.15.81 - fax: 071/33.32.19

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental  
Quai Sakharov, 31  
7500 Tournai  
© 069/22.30.09 - fax: idem

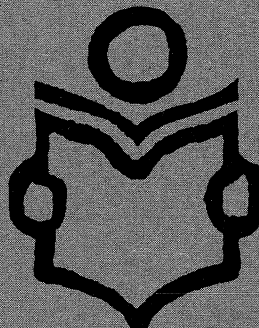
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme  
Rue Saint-Laurent, 170A  
4000 Liège  
© 04/226.91.86 - fax: idem

LIRE ET ECRIRE Luxembourg  
Grand Place, 7  
6880 Bertrix  
© 061/41.44.92 - fax: 061/41.41.47

LIRE ET ECRIRE Namur  
Rue Relis Namurwès, 1  
5000 Namur  
© 081/74.10.04 - fax: 081/74.67.49

LIRE ET ECRIRE Verviers  
Rue Peltzer de Clermont, 36  
4800 Verviers  
© 087/35.05.85 - fax: 087/31.08.80

*Le Journal de l'alpha  
est publié avec le soutien  
du Service de l'Education permanente  
et  
du Service de la Langue Française  
(Direction générale de la Culture)  
du Ministère de la Communauté française*



*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 :**

Anne-Marie ANDRUSYSZYN, Catherine BASTYNS,  
Laurence BEER (secrétaire de rédaction),  
Didier CAILLE,  
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),  
Helena LOCKHART, Véronique RAISON,  
Corinne TERWAGNE, Annick WUESTENBERG

**Illustration de couverture :**

Sylvie RONFLETTE, sans titre, 1999

**Mise en page et impression :**

PAGE IN sprl - © 019/63.53.77

**Editeur responsable :**

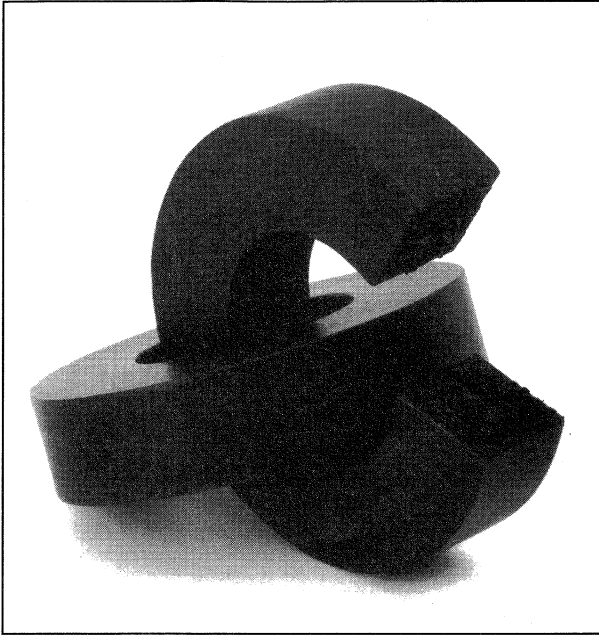
Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

**Abonnements**

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

Belgique: 500 FB pour le réseau d'alphabétisation et 700 FB hors réseau  
(à verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85)

Etranger: 800 FB (à payer par mandat postal).



Clotilde OLYFF, Deux anneaux

## Dossier: Quand les difficultés d'apprentissage nous mettent au pied du mur...

Adultes handicapés dans les groupes d'alpha: dix ans d'expérience	6
Des questions en débat	8
La dyslexie, hantise d'une logopède et "fausse amie" des formateurs en alpha	10
Dyslexies et illettrisme chez l'adulte: ressemblances et différences	12
Dyslexie et/ou illettrisme: diagnostic et remédiation	15
Récit d'un cheminement vers une prise en charge spécialisée au sein de la structure de formation	20
Se battre aux côtés des travailleurs malades et handicapés	22
Améliorer l'autonomie personnelle et la participation sociale de la personne handicapée	25

## Lectures-Médias-Ecrits

"Mauvais lecteurs, pourquoi?"	27
-------------------------------	----

## Partenaires

Education populaire et santé mentale	28
--------------------------------------	----

## Fiche pédagogique

Atelier d'écriture: la clé	32
----------------------------	----

## Chronique

La régularisation des sans-papiers: un rendez-vous manqué?	33
--	----

## Informations

	35
--	----



## Quand les difficultés d'apprentissage nous mettent au pied du mur...

*“Tous capables”, tel est le postulat de départ hérité du GFEN<sup>1</sup> et repris à leur compte par nombre de groupes d’alphabétisation. Et à l’arrivée, cela donne quoi? Un apprentissage réussi? Des objectifs atteints pour tous? Ce serait trop beau... L’alphabétisation aussi connaît des échecs. D’autant plus cuisants que cela retombe souvent sur des personnes qui ont déjà connu l’échec ailleurs. D’autant plus cuisants qu’elles avaient peut-être mis leur dernier espoir dans ce que pourrait leur offrir l’alphabétisation des adultes. D’autant plus cuisants qu’il leur sera peut-être difficile d’encore se remotiver pour entreprendre une nouvelle démarche dont le résultat est plus qu’incertain...*

*Alors que faire face à ces personnes dont les difficultés d’apprentissage semblent indépassables? Que faire quand cela bloque? Que faire quand on a l’impression d’avoir tout essayé?*

*On peut parler de dyslexie et de dysorthographe, on peut parler de handicap ou de troubles mentaux, on peut parler de toutes ces choses... mais sans doute faut-il aussi, face à ces manquements, ces dysfonctionnements sur lesquels on met le doigt ou que l’on devine en arrière-fond, continuer à voir la femme, l’homme en recherche d’intégration et d’autonomie, en recherche de savoir, en recherche de “normalité”...*

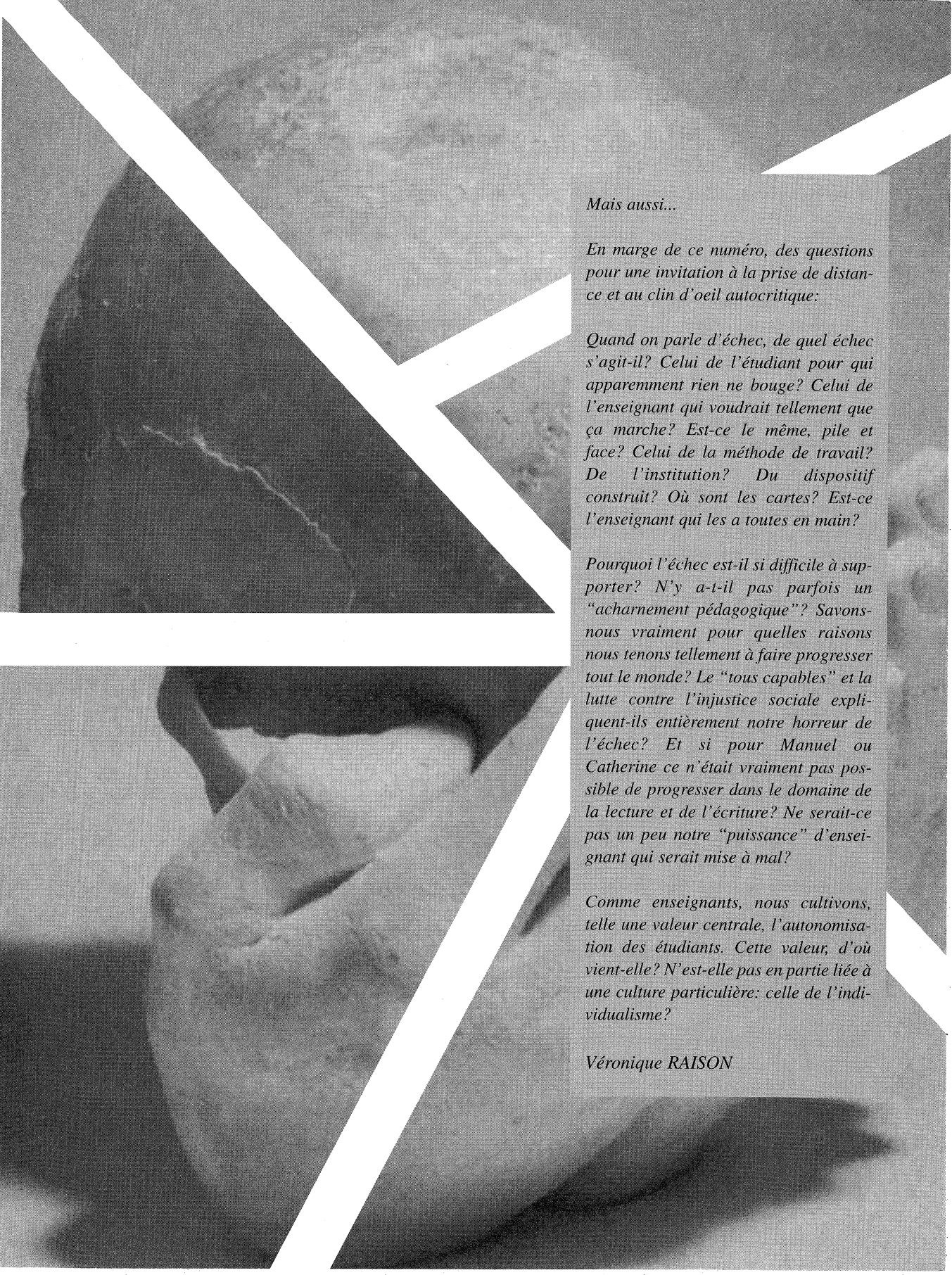
*Continuer à croire que c’est possible. Fixer des objectifs restreints que l’on est sûr que la personne pourra atteindre. Travailler en équipe, réfléchir à plusieurs, chercher ensemble... il y a plus dans cinq têtes que dans une et même que dans cinq fois une tête! Sortir, consulter des spécialistes et revenir avec de nouvelles pistes... et peut-être de nouvelles questions!*

*Ne pas nécessairement tout prendre sur soi mais reconnaître la limite de ses compétences et éventuellement réorienter... lorsque c’est possible - mais ce l’est rarement!*

*C’est de tout cela dont il est question dans ce dossier qui nous met au pied du mur. Des impasses de certains, des avancées de certains autres, de l’apport des spécialistes, des lieux d’accueil spécifiques, des projets pour remettre la personne en route vers l’autonomie, vers sa propre prise en charge dont la formation n’est peut-être qu’un des outils...*

*Gageons que nous pourrions trouver des prises pour tenter d’escalader ce mur qui se dresse devant nous... et devant lequel nous ne sommes pas seuls!*

<sup>1</sup> Groupe Français d’Education Nouvelle.



*Mais aussi...*

*En marge de ce numéro, des questions pour une invitation à la prise de distance et au clin d'oeil autocritique:*

*Quand on parle d'échec, de quel échec s'agit-il? Celui de l'étudiant pour qui apparemment rien ne bouge? Celui de l'enseignant qui voudrait tellement que ça marche? Est-ce le même, pile et face? Celui de la méthode de travail? De l'institution? Du dispositif construit? Où sont les cartes? Est-ce l'enseignant qui les a toutes en main?*

*Pourquoi l'échec est-il si difficile à supporter? N'y a-t-il pas parfois un "acharnement pédagogique"? Savons-nous vraiment pour quelles raisons nous tenons tellement à faire progresser tout le monde? Le "tous capables" et la lutte contre l'injustice sociale expliquent-ils entièrement notre horreur de l'échec? Et si pour Manuel ou Catherine ce n'était vraiment pas possible de progresser dans le domaine de la lecture et de l'écriture? Ne serait-ce pas un peu notre "puissance" d'enseignant qui serait mise à mal?*

*Comme enseignants, nous cultivons, telle une valeur centrale, l'autonomisation des étudiants. Cette valeur, d'où vient-elle? N'est-elle pas en partie liée à une culture particulière: celle de l'individualisme?*

*Véronique RAISON*

# Adultes handicapés dans les groupes d'alpha: dix ans d'expérience

*Il y a maintenant une dizaine d'années que je travaille à Lire et Ecrire Verviers et depuis le début - ou presque - des personnes handicapées y fréquentent les cours. D'abord quelques personnes, puis le bouche à oreille en a attiré d'autres. Pour le moment ils sont une dizaine à fréquenter les cours dans différents niveaux. Je n'ai jamais trouvé que ces personnes n'avaient pas leur place dans des cours d'alphabétisation. Au fil du temps cependant, notre perception s'est améliorée et nous constatons qu'il s'agit vraiment d'un autre type d'apprentissage pour lequel nous ne sommes peut-être pas vraiment préparés. L'écriture de cet article m'a confronté avec un vrai dilemme et de très nombreuses interrogations et réflexions, que nous avons échangées en équipe, qui se sont fortifiées mais qui demandent encore réflexion, rencontres, et...*

## Les handicapés ont-ils leur place dans un cours d'alphabétisation?

A cette question, je n'ai absolument aucune réponse à apporter. La réponse, chaque formateur la porte en lui, avec ses sensibilités, ses objectifs,... Si l'on ne se sent pas capable d'apprendre à une personne, il faut le lui expliquer et la diriger vers d'autres personnes ou vers d'autres associations.

Il y a néanmoins trois risques à accueillir un certain nombre de personnes handicapées dans une association comme Lire et Ecrire.

1. C'est de se voir donner par l'ensemble des personnes extérieures un caractère "destiné aux handicapés" et de ne plus toucher un certain public.
2. Les participants pourraient voir en ces personnes des modèles d'analphabètes et abandonner la formation, ne s'y reconnaissant plus.
3. C'est aussi le partage de l'investissement en temps au sein du groupe. Comment ne pas donner trop de place aux personnes handicapées?

## Comment éviter l'installation de ces personnes qui, même si elles ne progressent pas au niveau de la lecture et de l'écriture, trouvent un environnement propice à leur bien-être?

Pour avoir une limite précise de l'action auprès de ces personnes, il est primordial de fixer de commun accord (formateur/apprenant/responsable de ces personnes) des objectifs extrêmement précis, même si apparemment peu "ambitieux", quitte à s'en fixer d'autres par la suite. Nous avons pu le constater à plusieurs reprises, si l'on ne fixe pas d'objectifs précis, la personne s'installe, se sent

bien et il est alors bien difficile de mettre fin à... une formation sans fin.

Un accueil individuel, approfondi, permet d'avoir une idée plus précise de la personne qui est en face de soi, de mieux comprendre son parcours, ses difficultés, son niveau et surtout ses objectifs. Si l'on arrive à déterminer des objectifs (cela peut être sous forme d'apprentissage à réaliser ou sous forme de temps de formation), l'on peut délimiter l'action du formateur plus précisément et établir "un contrat moral" avec la personne. Ces objectifs acquis, on évalue ensemble la progression et on s'arrête là où on en fixe de nouveaux. Ce qui devrait être le cas avec chaque participant, mais qui, ici, est fondamental.

Depuis que je travaille à Lire et Ecrire Verviers, je me suis occupé à plusieurs reprises de personnes handicapées à des niveaux très divers: de la personne handicapée profonde (âge mental de 4-5 ans) ou handicapée physique, à la personne issue de l'enseignement spécial et/ou caractérielle (sont-elles vraiment assimilables aux handicapés?). Pour chacune d'entre elles, je suis persuadé qu'il y avait une possibilité de progresser. Je pense qu'elles n'étaient pas toutes aptes à lire et à écrire, loin s'en faut, mais je crois sincèrement qu'avec l'expérience acquise et **beaucoup plus de temps**, il était possible de faire quelque chose pour chacune.

Pour une personne handicapée (35 ans), l'objectif était de savoir repérer son nom, son prénom, son adresse et de savoir les écrire, ainsi que de maîtriser les nombres jusque 10 (savoir les lire). Objectifs atteints en un an et demi mais quelle

satisfaction d'avoir pu réussir quelque chose que tous pensaient impossible, la personne ne maîtrisant aucune graphie, aucune notion de lettre et de chiffre. Une fois l'objectif atteint, nous avons mis fin à la formation vu l'énormité de la tâche pour avoir d'autres résultats. Trois ans plus tard, elle sait toujours écrire son nom et s'occupe du courrier... (repérage de son courrier).

Bien faible résultat, me direz-vous, pour autant d'énergie. En effet! C'est pourquoi il est important de fixer des objectifs même très faibles car, une fois atteints, rien ne vous empêche de conclure le contrat honorablement et pour vous, et pour la personne.

### **Comment dialoguer avec les personnes responsables des apprenants handicapés?**

Il me semble très important d'expliquer aux "responsables" (parents, assistante sociale,...) d'une personne handicapée la philosophie de l'association, les objectifs poursuivis et la méthode utilisée. En effet bien souvent, ils attendent des miracles que nul n'est en mesure de fournir. Nous avons constaté que ces personnes sont à l'origine de bien des échecs. (Paroles nées d'une expérience malheureuse encore en cours actuellement et pour laquelle nous cherchons toujours une solution).

Ces personnes ne voient de l'association que ce qu'elle apporte de bien à la personne dont elles sont les responsables mais elles oublient quels en sont les objectifs précis. Même si nous ne renions pas le fait que la formation que l'on donne ne vise pas uniquement l'acquisition de la lecture et/ou de l'écriture, mais aussi une certaine re-socialisation des individus (reprise de confiance en soi, recherche d'une certaine autonomie,...).

### **Quelles difficultés particulières rencontrons-nous avec ce public?**

Une personne handicapée demande de la part du formateur un investissement personnel important (préparation, accompagnement,...). Les contraintes de subsidiarité actuelles demandent de la part du formateur et de l'association des résultats rapides. Dans ce contexte a-t-on encore la possibilité d'accueillir des personnes handicapées?

Pour certains types de handicaps, un accompagnement par des personnes spécialisées dans certains

domaines semble tout à fait nécessaire (logopède, psychologue, assistant social,...). Il nous est de plus en plus difficile de faire face à ces "demandes" particulières car nous ne disposons pas de temps suffisant à y consacrer ni de personnes ressources.

En dehors de Lire et Ecrire, dans la région verviétoise, aucune association n'est en mesure d'offrir des cours en lecture/écriture destinés aux personnes handicapées. Bien que les méthodes utilisées semblent particulièrement adaptées à ces personnes, elles demandent un investissement particulier pour aider à la compréhension et à la maîtrise de ces compétences. Ne devrait-on pas multiplier les contacts avec des associations destinées à ce public et développer avec eux des synergies?

A Verviers, nous avons développé à côté des cours toute une série de cours annexes liés à l'expression corporelle et graphique. Nous remarquons que ces cours sont très appréciés du public handicapé car il leur donne un moyen d'expression plus facile et immédiatement maîtrisable. De plus, il y a une certaine reconnaissance de leur savoir-faire à ce niveau et de ce fait une meilleure intégration dans le groupe.

### **Que peut-on faire avec une personne étrangère ne parlant pas le français et qui est handicapée?**

Une personne belge handicapée est relativement facilement identifiable mais que pouvons-nous faire avec une personne handicapée d'origine étrangère qui n'a pas été scolarisée dans son pays et qui ne parle pas le français? (La pose d'un diagnostic apparaît encore plus délicat). Et une fois le diagnostic posé, quelles solutions pouvons-nous envisager?

En conclusion, je pense que beaucoup de chemin reste encore à parcourir pour que lire et écrire soit accessible à tous. Beaucoup de questions restent ouvertes et attendent des réponses, des réactions,...

Jean CONSTANT  
Lire et Ecrire Verviers

## Des questions en débat

*A Lire et Ecrire Centre et Borinage, la question de l'accueil et de l'insertion des personnes handicapées dans les groupes d'alphabétisation s'est posée de fait, car beaucoup de ces personnes sont sorties de l'école, souvent de l'enseignement spécial, sans savoir lire et écrire. Et comme il n'existe que très peu (voire aucune à certains endroits) de possibilités de suivre des cours dans une institution spécialisée pour adultes, elles viennent frapper à la porte de Lire et Ecrire. Récit d'une pratique et d'un questionnement en cours...*

A priori, la présence dans nos cours de personnes handicapées mentales ne nous posait aucun problème. Donner sa chance à tous, telle était notre devise, et notre idéal(isme) ne nous permettait en aucun cas de douter du bien fondé de groupes mélangés où chacun, nous le croyions, serait OK pour travailler ensemble et avancer dans la richesse de ses différences!

Hélas, la réalité ne fut pas toujours aussi rose. Notre enthousiasme généreux ne nous ayant aucunement freiné dans nos inscriptions, nous fûmes vite submergés, d'abord par les problèmes de comportement de certains, par la lenteur d'autres ensuite.

Dans un groupe (alpha - niveau débutant), quelques personnes non handicapées n'ont pas tardé à faire entendre leur voix: être confrontées à des personnes handicapées les blessait et elles avaient grand besoin d'être constamment rassurées sur leur identité. Leur ego, déjà blessé par l'analphabétisme, se trouvait bel et bien déstabilisé.

C'est ainsi qu'une année, au fil des mois, le groupe s'est disloqué. N'y restaient que quelques personnes dont les chances de savoir un jour lire et écrire nous paraissaient bien maigres. De plus, la motivation des personnes handicapées nous paraissait parfois nébuleuse.

Cela amena le débat au sein de notre équipe et il nous fut bien difficile de trouver une ligne de conduite acceptable par tous. Certains privilégiaient l'idée qu'il ne fallait pas "ghettoïser", ou encore pensaient que refuser l'accès de nos groupes à des personnes handicapées correspondait à un refus de leur accorder une dernière chance. D'autres, au contraire, trouvaient la mission d'accueillir des personnes handicapées presque impossible. Il fut donc décidé d'aller à la rencontre



ALQUIN, *Cœur d'ombre*



de personnes dont la profession ou le savoir nous amenait à croire qu'elles pourraient éclaircir notre réflexion.

Nous avons donc rencontré une logopède travaillant en enseignement spécial, une psychopédagogue, un travailleur de l'AWIPH<sup>1</sup> attaché au cabinet du Ministre des Affaires sociales. Les avis là aussi divergeaient. D'aucuns nous conseillaient des groupes séparés, d'autres parlaient de "fascisme de l'exclusion", d'autres encore disaient qu'il

faut permettre l'intégration de personnes handicapées mais en nombre limité...

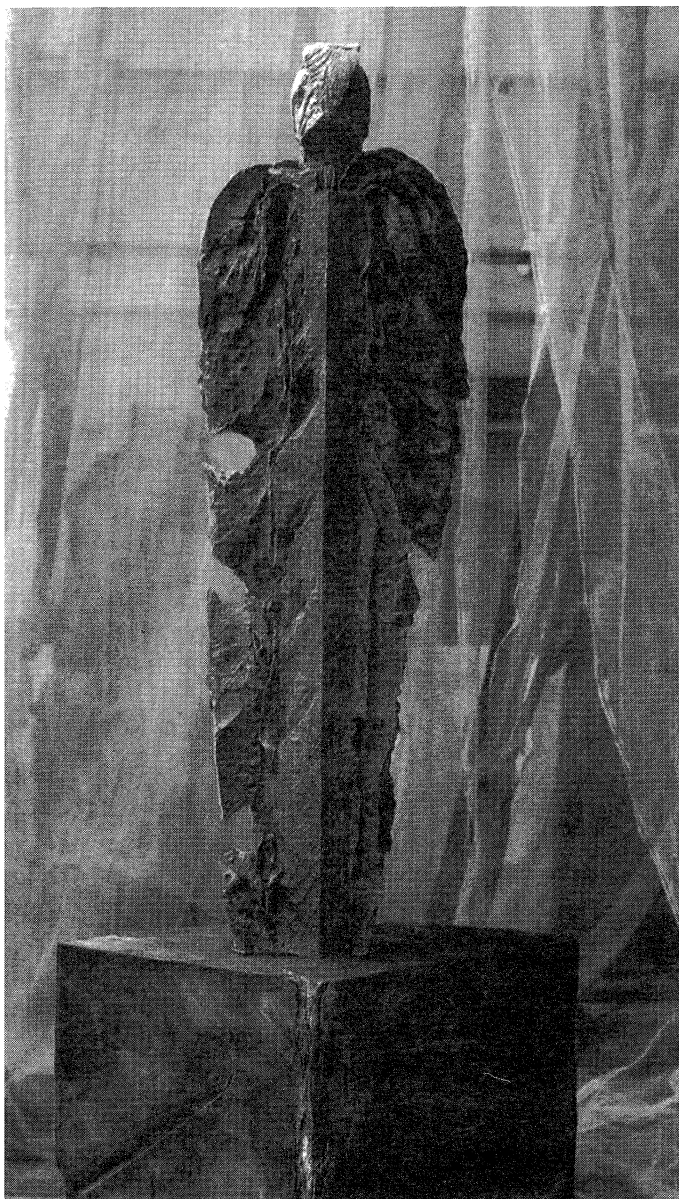
La question de la création d'un groupe de personnes handicapées est revenue plusieurs fois sur la table. Fallait-il donner à ces personnes un espace réservé leur permettant d'avancer à leur rythme?

Cette réflexion n'a toujours pas été bouclée et revient donc régulièrement dans le contenu de nos réunions. Rien n'est encore décidé et la réunion du GCI<sup>2</sup>, en janvier dernier, où nous avons débattu du problème, nous a conforté dans l'idée que nous devons trouver notre solution dans un contexte nôtre, dont la réalité diffère de celle d'autres régionales...

Poser la question de l'accueil de personnes handicapées fait également référence au champ "affectif": nous avons mis beaucoup de temps pour nommer le handicap, pour prononcer en face de l'apprenant le mot "handicapé" alors que celui-ci, en se présentant, identifiait parfois son handicap et le nommait.

La question de l'accueil des personnes handicapées ouvre également le débat sur les missions de Lire et Ecrire et sur son public. Au fur et à mesure de notre réflexion, nous prenons conscience qu'il existe, parallèlement, bien peu de structures adaptées permettant aux personnes handicapées de poursuivre leur apprentissage en français...

Anne DELHAYE  
Lire et Ecrire Centre-Borinage



ALQUIN, Cœur d'argile

- <sup>1</sup> Agence Wallonne pour l'Insertion des Personnes Handicapées.
- <sup>2</sup> Le Groupe de Coordination Interrégionale de Lire et Ecrire rassemble des délégués de chacune des coordinations régionales et débat, notamment, des problématiques auxquelles sont confrontés les travailleurs sur le terrain.

# La dyslexie, hantise d'une logopède et "fausse amie" des formateurs en alpha

*Quand en septembre 1983, j'ai reçu ce diplôme de logopède, je ne savais pas qu'il me suivrait/précéderait toute ma vie - j'avais de ces naïvetés!*

*J'ignorais aussi que je ferais de l'alphabétisation mon terrain professionnel privilégié.*

*Ces deux éléments, fondements de mon existence, se rencontrent ou se percutent régulièrement, surtout à propos de la "dyslexie".*

*Le point de vue que je vous décris ci-dessous dans les grandes lignes, s'est peu à peu inscrit en moi grâce à des formations, des lectures, des rencontres, des échanges, des conversations avec Catherine Stercq du Collectif Alpha et d'autres praticiens de l'alpha. Je les remercie pour m'avoir conduite vers des sentiers non balisés par la logopédie.*

Parler de dyslexie à une logopède, c'est comme parler de caries à un dentiste. Il s'agit d'un de ces repères professionnels qui jalonnent toute notre vie.

Même si des chemins de traverses, des détours et des allers sans retour à la case départ (la formation paramédicale) m'ont invitée à m'écarter de la pratique stricte - et restrictive? - de la logopédie, mes réflexes - déformation professionnelle! -, entraînés pendant mes années d'étude, restent malgré tout en éveil.

Même si la rééducation d'enfants dyslaliques<sup>1</sup>, d'adolescents bègues ou d'adultes aphasiques n'a pas fait partie de mon métier au quotidien et que l'alphabétisation depuis 14 ans occupe avec bonheur toute la place, je reste malgré tout logopède.

Il y a donc toujours un tournant, un bout de palier, un coin de couloir, une réunion pédagogique où quelqu'un se met en tête d'interpeller une spécialiste et me la pose cette fameuse question: "Est-il/elle dyslexique? Tu sais, il/elle fait beaucoup de confusions de lettres, il/elle oublie des mots en lisant, il/elle a beaucoup de difficulté à comprendre mes explications,... Alors qu'en penses-tu? Qu'est-ce que je peux faire? Doit-il/elle rester dans mon groupe ou être pris(e) en charge individuellement?"

C'est alors que la définition classique de la dyslexie apprise et ressassée resurgit du fond de ma mémoire, déformée sans doute par le temps et le non usage mais assez claire cependant pour apporter une ébauche de réponse.

Je vais donc tenter de vous la formuler après avoir relu l'une ou l'autre définition officielle:

*La dyslexie est un retard dans la compétence lexique (de lecture) par rapport aux performances en lecture d'enfants du même groupe d'âge. On parle de dyslexie à partir de 2 ans de retard.*

*Ce retard apparaît chez un individu doté d'une intelligence normale, jouissant ou ayant joui d'un enseignement adéquat et de facilités socio-culturelles favorisant l'accès au monde de la lecture.*

*Ce trouble ne peut être dû à un handicap sensoriel ou psychique.*

*Cet obstacle à la lecture est durable, il ne s'agit pas d'un simple décalage chronologique mais d'une permanence qualitative des difficultés.*

Voilà, les choses me semblent assez claires!

Cette définition dit assez bien que plusieurs facteurs doivent être ou avoir été présents pour parler de dyslexie (santé mentale, organes des sens en bon état, intelligence normale, scolarité ordinaire et milieu social favorable) et cela élimine sans appel notre public d'apprenants en alpha des "dyslexiques".

En effet, qui dans notre public a bénéficié d'un cursus scolaire convenable? Qui parmi les participants à nos cours a vécu dans un milieu soutenant, le guidant vers et à travers le monde de l'écrit dès son plus jeune âge?

Dire ceci ne suffit pas, mais c'est une première étape nécessaire vers la prise de conscience que les erreurs rencontrées chez les dyslexiques sont aussi celles de quelqu'un qui apprend, qui chemine vers la maîtrise d'une compétence, nouvelle pour lui, et aussi complexe que la lecture.

Tant que son mécanisme n'est pas totalement struc-

turé et installé, des fautes, des inexactitudes, des omissions apparaissent dans la lecture.

N'oublions pas, d'autre part, que lire c'est comprendre ce qui est écrit. L'oralisation du déchiffrage n'est qu'un type de lecture (fort peu nécessaire dans une vie ordinaire de lecteur) et cette compétence à oraliser n'est en aucune façon la garantie de compréhension.

Je ne pourrais jurer que pas un apprenant sur les 7000 qui suivent des cours en Communauté française ne soit dyslexique, mais ce n'est pas la première piste à suivre quand, formateurs, nous nous heurtons aux difficultés d'apprentissage d'un participant. D'autant qu'en cas de doute persistant, peu de centres de logopédie proposent des diagnostics et des traitements pour adultes<sup>2</sup>. Il est aussi à noter que les organismes mutualistes ne prennent plus en charge les traitements de dyslexie diagnostiquée après 14 ans.

Mais alors que faire face à ces apprenants en souffrance dans l'initiation à la lecture?

**L'approche pédagogique et méthodologique** est une grande part de la réponse. Une méthode qui place l'apprenant au coeur de la formation, qui fait

de lui un acteur et non un consommateur d'apprentissage, qui part de sa parole et de la société de l'écrit dans laquelle nous vivons, est celle qui s'adapte le mieux à notre public.

**Savoir tout ce que met en jeu la lecture et les stratégies à déployer pour lire** sont un autre aspect dont le formateur doit tenir compte. Cela afin d'exercer ces différentes "tactiques" que le bon lecteur utilise avec grande aisance passant de l'une à l'autre, s'appuyant sur l'une et vérifiant par une autre afin de comprendre le document qu'il a sous les yeux.

**Apporter ce bain d'écrit** qui nous a tous menés de lecteur dépendant - lisant sur les genoux d'un adulte - au lecteur autonome, est une voie à suivre également.

**Stimuler toutes les compétences "périphériques"** qui sont nécessaires à la lecture: concentration, observation fine, comparaison, classement, appariement, mémorisation visuelle, analyse,... dans de l'écrit surtout, mais aussi dans des situations ludiques, dans lesquelles plaisir et expérimentations se côtoient.

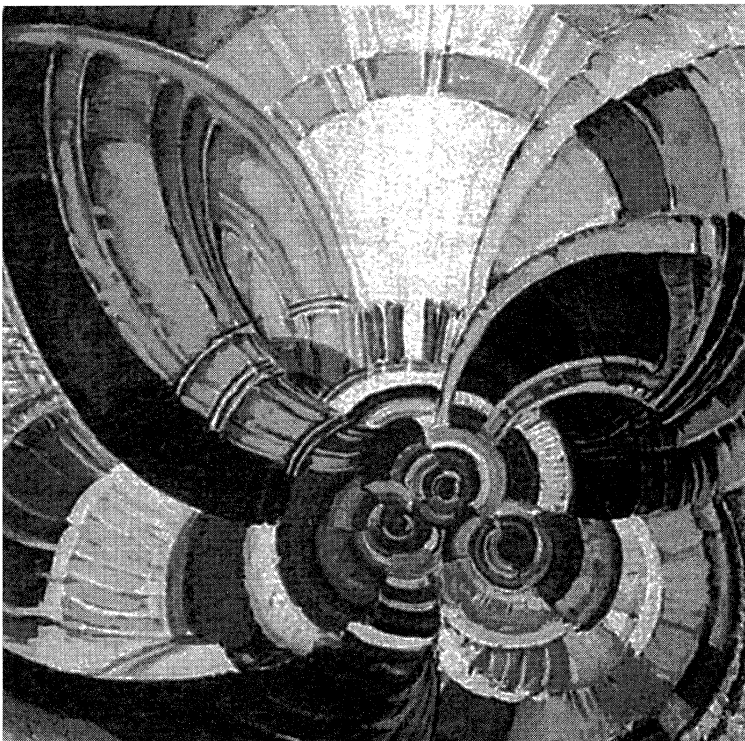
**Individualiser les activités** pour que chacun à son rythme prenne de plus en plus d'autonomie et reçoive ce qui va le faire progresser au moment où il en a besoin **et s'appuyer sur le groupe**, sur les

forces du travail collectif, sur l'entraide et la réussite qui naît de la mise en commun de toutes les énergies et des qualités de chacun.

La logopède qui sommeille en moi, propose ces réponses-là à qui m'interpelle à propos de cette "arlésienne" qu'est la dyslexie.

Véronique BONNER  
Lire et Ecrire Bruxelles

- <sup>1</sup> *Qui manifestent un trouble du langage, de la parole (cheveu sur la langue,...).*
- <sup>2</sup> *Je ne connais que le Centre d'Audio-phonologie de l'UCL à Woluwé qui accueille des adultes - voir article de Madame Dejong-Estienne dans ce numéro.*



Frantisek KUPKA, Etude autour d'un point

# Dyslexies et illettrisme chez l'adulte: ressemblances et différences

*Qu'entend-on par dyslexies?*

*Un adulte dyslexique est-il différent d'un adulte dit illettré?*

*Un dyslexique peut-il être ou devenir illettré?*

*Un illettré peut-il être dyslexique?*

*Y a-t-il une relation de cause à effet entre dyslexie et illettrisme?*

*Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans les lignes qui suivent...*

## Les dyslexies

Selon l'Observatoire National de la lecture, les dyslexiques sont des mauvais lecteurs chez qui le déficit résulte, en partie en tout cas, d'une anomalie de la capacité d'identification des mots écrits.

L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-entendent cette capacité.

La Fédération Mondiale de Neurologie définit la dyslexie comme *un trouble manifesté par des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, en dépit d'une éducation conventionnelle, d'une intelligence normale et d'un milieu socioculturel ordinaire, consécutif à une incapacité cognitive dont l'origine est fréquemment constitutionnelle.*

La dyslexie est ici entendue comme un trouble limité à la reconnaissance des mots écrits et non associé à d'autres difficultés cognitives ou à des troubles socio-affectifs.

Le terme dyslexie est souvent accompagné des adjectifs: développementale, constitutionnelle, congénitale, d'évolution.

La définition la plus usitée en France est celle reprise par M. Habib pour qui la dyslexie est une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de l'acquisition de leur automatisme chez des enfants normalement intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels.

Cette définition exclut les problèmes de lecture qui peuvent être dus à un déficit sensoriel non corrigé (visuel ou auditif), à des conditions pédagogiques inadéquates (fréquentation scolaire irrégulière, méthodes, changements d'écoles, d'instituteurs).

Elle exclut les insuffisances intellectuelles. Les dyslexiques spécifiques présentent précisément un hiatus entre la vivacité de leur intelligence, des performances parfois au-dessus de la normale dans certaines branches (calcul) et les difficultés durables en lecture et en orthographe.

Certains dyslexiques sont même des surdoués. Cette intelligence fait que parents, professeurs, enfants n'arrivent pas à comprendre pourquoi tel élève ne réussit pas à lire et à écrire alors qu'il semble tout avoir pour y arriver.

Certaines définitions ajoutent des critères négatifs tels que absence de perturbations psychoaffectives, absence de contexte socioculturel défavorable.

## Confrontation avec la réalité

Le tableau de la dyslexie pure s'avère finalement difficile à faire correspondre avec la réalité. En effet, un enfant qui ne réussit pas va, tôt ou tard, se démotiver, se culpabiliser et se dévaloriser, ce qui va engendrer des réactions psychoaffectives certaines.

La dyslexie ne se recrute pas essentiellement dans les classes sociales de haut niveau. On peut être dyslexique et appartenir à un milieu socioculturel moins favorisé. La dyslexie spécifique n'a rien à voir avec le milieu social. Une dyslexie authentique peut être associée à des circonstances pédagogiques inadéquates, celles-ci en sont le révélateur mais pas la cause.

Dans la pratique, il est donc malaisé de faire la part respective des divers facteurs.

Ceci peut conduire à trois attitudes:

- la première consiste à prêter une acception très large au terme *dyslexie*, au point de l'appliquer à la majorité des enfants en difficulté de lecture, ce qui

supprime sa connotation spécifique; il ne s'agit plus que d'un synonyme de difficulté de lecture (*dys-lexie*), toutes causes étant confondues;

- à l'inverse, la seconde tend à réserver le terme à des cas *purs* tout à fait spécifiques qui répondent à des critères constitutionnels demandant des investigations neurologiques poussées;
- une troisième attitude consiste à nier la dyslexie en assimilant les difficultés d'apprentissage de la lecture aux troubles de l'apprentissage en général.

Il est vrai que pratiquement un dyslexique devient dysorthographique et que ses résultats scolaires s'en ressentent en général, étant donné que la lecture et l'orthographe constituent les outils de base de la scolarité et qu'à la longue un dyslexique va se confondre avec un mauvais élève.

C'est ainsi que suivant ces conceptions relativement larges ou restrictives, le pourcentage de dyslexiques peut varier de 5 à 10% dans une population scolaire.

Pour M. Habib, la dyslexie n'est pas la conséquence d'un défaut éducatif, d'une intelligence déficiente ou encore moins d'un blocage psychologique mais bien d'une particularité du cerveau qui présente par ailleurs des aptitudes remarquables dans d'autres domaines.

Les dyslexiques souffrent d'un défaut de maturation d'un mécanisme cérébral spécifiquement chargé de traiter le langage écrit, ce qui laisse entendre que la dyslexie vraie ou spécifique relève d'un substratum organique lui-même d'origine génétique et héréditaire.

Il s'agirait donc, du moins à la base, d'une anomalie qui porte uniquement sur l'apprentissage des automatismes de base de la lecture, empêchés eux-mêmes par un trouble des mécanismes permettant la conscience volontaire de la structure des mots et de ceux autorisant la segmentation de ces mots selon leurs constituants sonores minimaux (phonèmes).

Cette capacité de manipuler volontairement les unités phonémiques est qualifiée de métaphonologie pour insister sur le fait que l'enfant va réaliser consciemment la structure du langage.

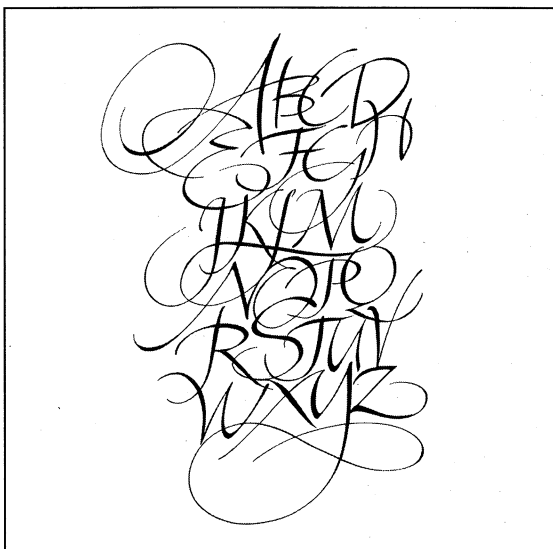
Selon M. Habib cette capacité métaphonologique serait une caractéristique de l'évolution naturelle des aptitudes linguistiques de l'enfant, indispensables à l'installation du langage écrit. Elle peut

être mise en évidence à partir d'épreuves qui consistent:

- à supprimer le premier phonème d'un mot, la première syllabe,
- à remplacer un phonème par un autre,
- à inverser des syllabes et des sons (exemples: *pala* et *lapa*, *la* et *al*),
- à proposer des jugements de similitude (exemples: qu'entend-on de pareil dans *mouton* et *bouton?*),
- à rechercher l'intrus parmi, par exemple, *bouton*, *bâton*, *mouton*, *crouton*,
- à proposer des épreuves de jugement de rimes,
- à trouver des mots qui commencent par tel ou tel son...

J. Morais analyse ces déficits d'analyse phonémique consciente comme étant vraisemblablement les résultats d'anomalies plus profondes du système phonologique, notamment des anomalies dans la perception de la parole au niveau catégoriel qui empêcheraient de percevoir clairement les distinctions entre phonèmes.

Cette hypothèse perceptive est corroborée par les travaux de P. Tallal (A. Van Hout et Fr. Estienne) qui mettent en relief la difficulté qu'éprouvent des enfants à problèmes de langage à distinguer des syllabes proches telles que *ba* et *da* dont la prononciation ne dure que quelques secondes. P. Tallal verrait là une cause de la dyslexie. Elle suppose que le cerveau de ces enfants est incapable de traiter les informations qui se succèdent au rythme de quelques secondes, d'où la nécessité d'un entraînement progressif.



## Dyslexies et/ou illettrisme: un parallèle

La dyslexie serait donc au départ un trouble limité à la reconnaissance des mots écrits et non associé à d'autres difficultés cognitives ou à des troubles socio-affectifs, dont l'origine serait organique.

Cette origine organique ne serait pas de type lésion mais de type particularités neuro-anatomo-fonctionnelles liées à de moindres habiletés dans des domaines importants pour la lecture notamment le domaine phonologique.

L'origine serait héréditaire et génétique. On naîtrait donc avec le risque de devenir dyslexique.

Par contre, l'illettrisme serait un trouble qui ne se manifesterait qu'après s'être exposé à l'école. Il résulterait d'un parcours scolaire infructueux pour des raisons diverses d'ordre pédagogique, socio-culturel, personnel ou existentiel.

Selon J.M. Besse, les difficultés à l'écrit qui caractérisent l'illettrisme se constatent rarement seules chez une personne, un autre problème est souvent présent, par exemple un rapport difficile à la langue orale, un handicap mental, la marginalisation sociale, l'appartenance à une autre culture, des conditions de vie marquées par la pauvreté, des troubles psychiques. Ces problèmes sont-ils à l'origine de l'illettrisme, leur "cause", ou en sont-ils une conséquence (car il n'est assurément pas aisé de trouver sa place dans notre société lorsque l'on est considéré comme illettré et désigné comme tel). Comment peut-on ne pas en être fragilisé dans sa personnalité, culpabilisé que l'on est par les modèles dominants?

Il nous faut toutefois veiller à analyser l'illettrisme en tant que tel, séparé autant que faire se peut des autres dimensions, même si ce que l'on relève comme difficultés à l'écrit peut être l'effet d'une cause plus apparente et sur laquelle le thérapeute, le travailleur social, le militant politique peuvent vouloir intervenir prioritairement. L'illettrisme ne concerne que ce qui est en jeu **dans** l'écrit, y fait problème de manière spécifique. Les travaux sur l'illettrisme doivent prendre en compte la capacité des personnes concernées à réussir des tâches équivalentes *sans, puis avec le support de l'écrit*: si ces personnes y parviennent sans l'écrit et échouent dans la tâche à support écrit, on peut estimer que leur difficulté vient d'une maîtrise insuffisante de l'écrit. Mais si ces mêmes personnes échouent dans les deux types de tâches, c'est ailleurs qu'il faudrait rechercher une explication à leur échec, dans

d'autres incapacités, se manifestant à l'écrit et hors de l'écrit. Ce serait alors, plutôt, par exemple, l'adaptation sociale, la maîtrise du langage oral, le raisonnement logique, etc. qui serait à prendre en considération première.

Au cours des années, la dyslexie peut affecter l'ensemble des apprentissages et faire en sorte que le dyslexique perde pied, se décourage, se marginalise et devienne illettré par manque d'utilisation de l'écrit dans ses rapports personnels sociaux.

Un illettré peut avoir été entravé dans son apprentissage de l'écrit par des difficultés d'ordre dyslexique qui se sont ajoutées aux autres facteurs (scolarité irrégulière, impact socioculturel...).

Il n'y a cependant pas nécessairement une relation de cause à effet entre dyslexie et illettrisme.

Beaucoup de dyslexiques, tout en restant faibles lecteurs, arrivent à surmonter leur handicap et à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle étant donné leurs capacités ou leurs dons très développés dans d'autres domaines (spatial, créatif, mathématique).

Un dyslexique peut devenir architecte, mathématicien, ingénieur, sculpteur...

L'inverse est rarement vrai. Un illettré tôt ou tard se marginalise, trouve difficilement à se qualifier dans l'un ou l'autre domaine et à trouver un emploi, ceci étant donné qu'il cumule souvent d'autres facteurs qui empêchent l'apprentissage (niveau intellectuel, langage oral, problèmes de compréhension,...) qu'on ne retrouve pas chez les dyslexiques.

Françoise DEJONG-ESTIENNE

Professeur à l'UCL

Centre d'Audio-phonologie des Cliniques St-Luc

### Bibliographie

BESSE J.M., *Illettrisme et appropriation de l'écrit*, Glossa n°56 (10-18), 1997.

HABIB M., *Dyslexie: le cerveau singulier*, Ed. Solal, Marseille, 1997.

MORAIS J., *L'art de lire*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1994.

*Observatoire National de la Lecture, Apprendre à lire*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1998.

*Sciences Humaines, Lecture*, n°82, avril 1998.

TALLAL P., voir VAN HOUT, ESTIENNE.

VAN HOUT A., ESTIENNE Fr., *Les dyslexies*, Ed. Masson, 1994/1999.

# Dyslexie et/ou illettrisme: diagnostic et remédiation

*Comment approcher les difficultés de lecture et d'écriture de l'adulte?*

*Comment faire la part des choses entre ce qui relève de la dyslexie, ce qui relève de l'illettrisme ou des deux à la fois?*

*Quelles remédiations lui proposer, une fois que ses difficultés auront été repérées?*

*En complément de l'article qui précède, voici des pistes de travail pour tenter d'y voir clair et d'aider la personne à apprivoiser l'écrit...*

## La part des choses par l'entrevue

Face à un adulte qui consulte parce qu'il se plaint ou ne se plaint pas d'un langage écrit insuffisant, il faut savoir faire la part des choses, ceci par une entrevue qui va comporter diverses modalités et qui aura pour but de mieux connaître, de décrire les caractéristiques langagières, psychologiques, culturelles, communicationnelles, sociales de la personne et de répondre à la question: s'agit-il d'une dyslexie, d'illettrisme ou d'un mélange des deux?

Cette entrevue comporte diverses opérations:

- analyser l'écrit,
- analyser les stratégies cognitives,
- retracer l'histoire personnelle, scolaire et sociale de la personne,
- relever ses connaissances en matière d'écrit, les rapports affectifs qu'elle entretient avec le lire et l'écrire, le sens que revêt pour elle l'écrit.

## Analyser l'écrit

Analyser l'écrit doit porter sur la lecture, l'orthographe, l'expression spontanée en offrant diverses situations d'écrit:

- tests étalonnés,
- lecture de mots,
- journaux,
- recherche d'une rue sur un plan,
- écriture dictée, spontanée, semi-induite par une photo, un curriculum vitae.

Au terme de ces présentations, l'examineur doit pouvoir départager:

- le niveau de lecture,
- l'habileté ou non à assembler
- la connaissance du code conven-

tionnel (ç, gue, ail,...)

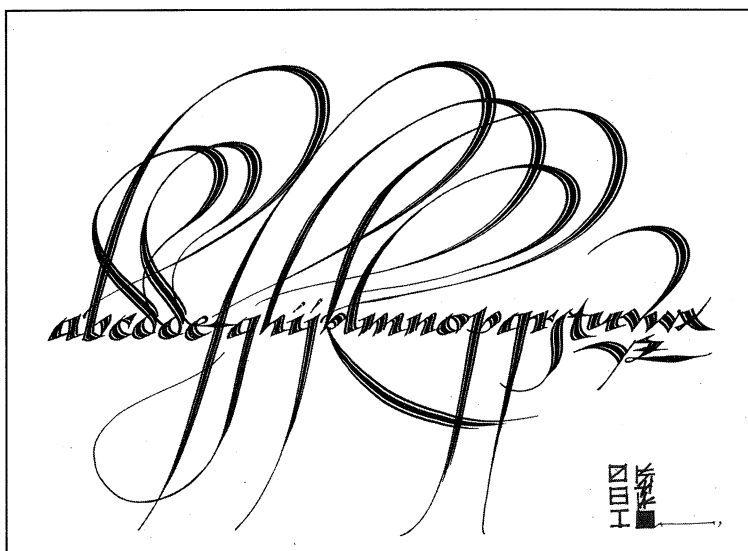
- la capacité de lire vite, de comprendre, d'utiliser la lecture à des fins opérationnelles (rechercher une information, synthétiser, questionner un texte...).

Au niveau de l'orthographe, on analysera le nombre d'erreurs, le type d'erreurs (phonétiques, grammaticales, confusions, segmentation...). On comparera la qualité d'une dictée-test avec une écriture spontanée. On aura pu observer la qualité de l'écriture en tant qu'acte graphique, l'appétence à lire ou à écrire, le rythme de la lecture et de l'écriture...

## Analyser les stratégies cognitives

Cette opération consiste à déceler comment fait la personne pour lire, écrire, en lui présentant un mot lu, une phrase lue, un mot, une phrase qu'elle a écrits.

Ceci est très important étant donné que l'apprentissage est conditionné par la façon dont on s'y prend.



M. STRIBLEY, op.cit.

## Retracer l'histoire personnelle, scolaire et sociale de la personne

C'est apprendre de quel milieu provient la personne, quelle(s) langue(s) elle parle, à quel âge a-t-elle fréquenté l'école et jusqu'à quand, quel type d'école, comment s'est passé l'apprentissage de l'écrit, de quoi se souvient-elle, qui s'est aperçu en premier que cela n'allait pas, quand s'en est-elle elle-même aperçue, qu'a-t-on ou qu'a-t-elle déjà fait pour remédier à ses difficultés, pourquoi consulte-t-elle, de son plein gré ou plus ou moins forcée...

## Evaluer les connaissances langagières et métalinguistiques

Cette opération consiste à repérer:

- comment parle la personne,
- quelle est la richesse, la précision de son vocabulaire, de sa syntaxe,
- si elle peut analyser le langage oral, une phrase en mots, un mot en syllabes, une syllabe en constituants phonémiques,
- si elle connaît la différence entre un son, une lettre, si elle sait ce qu'est l'alphabet, une règle grammaticale...?

## Repérer les connaissances conceptuelles et culturelles en matière de langage écrit

Il s'agit ici d'interroger la personne sur:

- c'est quoi lire, écrire,
- de quoi a-t-elle besoin pour apprendre à lire,
- à quoi ça sert,
- quels types d'écrit rencontre-t-elle...

## Cerner la représentation et les rapports affectifs avec l'écrit

Cette étape suivante a pour but de savoir:

- ce que représente l'écrit pour la personne,
- comment elle explique ses difficultés,
- si elle peut s'imaginer s'appropriant le lire et l'écrire,
- ce que cela changerait dans sa vie.

## Analyser les autres fonctions cognitives

Il s'agit maintenant d'évaluer:

- la mémoire immédiate, à long terme,
- la capacité de répéter des suites de syllabes non significatives (*patifa,...*), des mots, des phrases,

- la capacité de dénomination rapide,
- le type d'intelligence,
- les capacités d'opération sur du matériel non verbal, non écrit.

## Départager ou non dyslexie et illettrisme

Au terme de l'interview, l'intervenant sera appelé à se poser une série de questions:

- Peut-on poser un diagnostic différentiel entre dyslexie et illettrisme?
- Si oui, sur quels critères?
- Pratiquement est-ce nécessaire de faire la différence au niveau de la remédiation?

Pour différencier un dyslexique d'un illettré, on peut se baser sur des indices repérés dans l'histoire personnelle, scolaire et sociale de la personne, sur l'analyse de ses prestations écrites et de ses performances qui ne relèvent pas de l'écrit.

## Indices personnels

Un dyslexique, si l'on se reporte aux définitions déjà citées dans l'article précédent, est un adulte normalement intelligent, qui a bénéficié d'une scolarité normale (sans trop d'absences, de changements d'écoles, de professeurs, de méthodes...), qui provient d'un milieu familial et social sans grande perturbation, relativement stimulant, qui cultive l'écrit et y prépare le futur apprenant. Il n'a pas de handicap sensoriel (vue, audition) ou affectif graves.

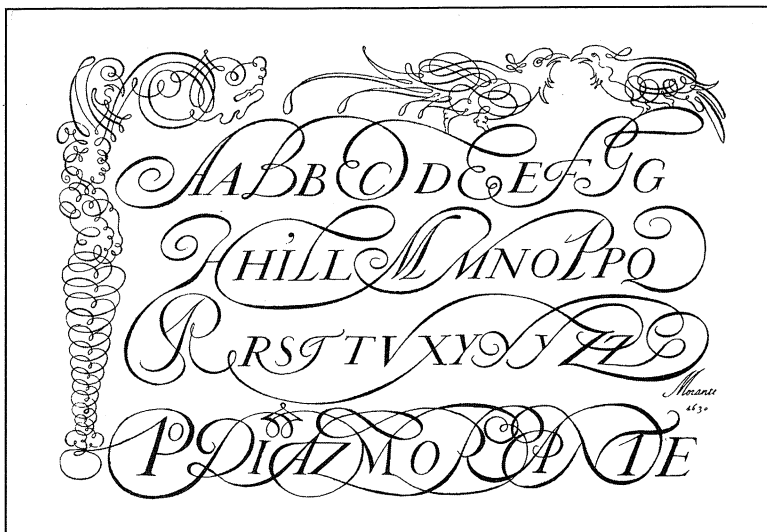
Il manifeste très souvent un décalage entre les piètres résultats en lecture, orthographe et les résultats dans d'autres matières scolaires.

Il a un relativement bon niveau de langage oral, sauf en ce qui a trait à l'analyse phonologique de la parole.

L'illettré, par contre, provient souvent d'un milieu socioculturel qui a été peu stimulant au niveau de la préparation et de l'importance attachée à l'écrit. Il a souvent des difficultés à s'exprimer oralement, il peut être perturbé affectivement et intellectuellement.

Ses difficultés d'apprentissage sont quasi générales et touchent d'emblée l'ensemble des matières scolaires. Il éprouve des difficultés de mémorisation, d'abstraction, il peut provenir d'une autre culture ou d'un milieu où l'on ne sait pas lire ni écrire.





### Analyse de l'écrit

Les différences ne sont pas évidentes si l'on s'en tient aux niveaux atteints, aux types d'erreurs et aux stratégies employées pour lire et écrire.

De part et d'autre, on peut rencontrer des degrés divers dans les lacunes des acquisitions.

On peut avoir des dyslexiques ou des illettrés

- qui identifient à peine les lettres,
- qui n'arrivent pas à assembler les lettres en syllabes et en mots,
- qui ont acquis l'assemblage mais ne l'ont pas automatisé,
- qui sont incapables de reconnaître les mots rapidement (adressage), qui calent sur l'intégration du code conventionnel,
- qui confondent les lettres et les sons,
- qui les inversent, les omettent,
- qui n'ont pas acquis le principe de la segmentation,
- qui n'appliquent pas les règles grammaticales.

Un dyslexique a souvent une meilleure compréhension de ce qu'il lit qu'un illettré.

A cet égard il est bon de départager compréhension écrite et orale. La compréhension écrite peut être entravée par une lecture lente et imprécise, alors que la compréhension orale, dégagée du biais de la lecture, est bonne.

En orthographe le dyslexique fera peut-être beaucoup de confusions de sons et elles seront plus tenaces (*ch...j...p...b...*). La dictée de logatomes<sup>1</sup>

(*pifa... vapo...*) sera très lente et comportera beaucoup d'erreurs. A l'inverse, un illettré est souvent capable de transcrire les sons en lettres.

Un dyslexique, grosso modo, aura plus de difficultés au niveau des sons et ses difficultés seront très persistantes. Ceci rejoint l'origine même de la dyslexie telle que nous l'avons décrite.

Un dyslexique qui, au terme d'une scolarité aléatoire, ne sait quasi pas lire, risque de devenir un illettré par manque d'utilisation du langage écrit. Ses faibles bases s'estompent au fil des ans.

Un illettré qui a eu une scolarité difficile risque d'être un dyslexique ignoré. Ses tentatives pour apprendre à lire et à écrire et son désir d'y arriver peuvent être freinés par sa dyslexie. Son rythme d'apprentissage sera plus lent et il s'appropriera difficilement les rapports entre les lettres et les sons. Il fera de nombreuses confusions persistantes.

S'il parle une autre langue que le français, il a des chances d'éprouver les mêmes difficultés dans sa langue maternelle.

Pratiquement, il est bon que ceux qui travaillent avec les illettrés tiennent compte de tous les facteurs qui entrent en ligne de compte pour s'appropriier l'écrit et que devant de telles difficultés anormalement persistantes, ils songent à l'éventualité d'une dyslexie.

### Indices non écrits

Quant aux performances qui ne relèvent pas de l'écrit (mémoire, raisonnement, perception visuelle et spatiale, langage oral), elles sont en général meilleures chez les dyslexiques que chez les illettrés.

Mais toutes ces descriptions sont finalement très théoriques. Dans la réalité on ne rencontre que des individus qui entretiennent avec l'écrit des rapports singuliers qui débutent bien avant l'école, modulés par les relations affectives, le contexte socioculturel, l'équipement bio-physiologique, les conditions de l'apprentissage, les réactions plus ou moins

favorables du milieu scolaire, familial.

L'appropriation de l'écrit se résume en une histoire personnelle qu'il faut décoder pour mettre en place une remédiation à la carte.

### La remédiation

La remédiation aura pour but de travailler les mécanismes de base du savoir-lire: l'assemblage/adressage pour accéder à la compréhension et aux divers usages de la lecture.

L'intervenant expliquera à l'apprenant le sens de la démarche, le but des exercices. Il va recadrer aux yeux de la personne le sens du langage écrit, il rendra la personne artisan de son apprentissage en lui proposant des stratégies adéquates, il suscitera chez elle le désir d'apprendre en l'amenant à se donner des projets réalistes, réalisables qui le pousseront à apprendre à lire et à écrire pour aller plus loin.

Cet apprentissage doit lui procurer du plaisir, le plaisir de se donner un pouvoir sur soi-même et de s'offrir une clé qui va élargir son monde à l'infini.

En d'autres termes, il s'agira de susciter les modes d'appropriation de l'écrit, qui, selon J.M. Besse, comportent 5 axes et qui vont constituer le moteur de l'action.

1. Ce qui permet à l'individu de trouver **un sens**, pour lui, aux activités de communication et de représentation par l'écrit et qui lui imprime une énergie, **une force** qui le pousse à entrer dans cette activité sur l'écrit. Cette énergie peut provenir de diverses sources: la confrontation aux fonctionnalités sociales, culturelles et interpersonnelles de l'écrit, la participation à des situations valorisantes de communication où l'écrit joue un rôle indispensable, avec des pairs, des plus petits, des plus grands, l'envie d'être auteur et destinataire de textes, l'identification à des lecteurs-scripteurs.

Il convient donc de s'interroger sur l'environnement du sujet: quelles conditions de **socialisation** lui ont permis ou non d'entrer en contact avec l'écrit, puis de le pratiquer (rôle de l'école, de la famille, du quartier, pratiques sociales et culturelles relatives à l'écrit, langage, manière de communiquer avec les autres, d'utiliser les représentations graphiques)? Quels lecteurs-scripteurs lui ont servi d'exemple, de référence? Pourquoi et pour qui veut-il améliorer son rapport à l'écrit? A-t-il de l'intérêt et du plaisir personnels à lire? Ces conditions déterminent un ensemble d'attitudes qui orientent le rapport à l'écrit sans que le sujet en ait toujours conscience.

2. Ce que l'individu pense sur l'écrit, les capacités *métalinguistiques* (les activités de réflexion sur le langage et sur son utilisation) qu'il a construites, et qui portent *sur les fonctions et usages* de l'écrit (à quoi sert spécifiquement l'écrit, quels rôles lui fait-on jouer aujourd'hui?), *sur les supports* de l'écrit (quel est le rapport entre un type de texte et un support particulier?), *sur les structures* de notre système d'écriture (quelles sont les différences entre les systèmes idéographique et alphabétique, la nature des relations entre l'oral et l'écrit?), sur les différentes manières de *mettre en texte* (selon que ce dernier, par exemple, est narratif ou prescriptif).

3. La **manière** dont il lit et écrit: pour ces activités sur l'écrit, le sujet déploie des manières de faire, des *procédures* (identification de mots globaux, déchiffrement, appui sur le contexte sémantique ou syntaxique, etc.) qui sont organisées, chez le lecteur-scripteur efficace, à partir d'une *stratégie* (des



procédures combinées entre elles, selon un projet de lecture ou d'écriture) différente selon le type de texte.

Le bilan ici obtenu ne se situe pas seulement en termes de performances (il sait ou non oraliser et comprendre un texte, il parvient à identifier un total de x mots), mais l'on tente d'indiquer l'itinéraire, le cheminement grâce auquel le sujet construit sa réponse.

4. Ce qu'il fait du lire et de l'écrire dans sa vie: les pratiques effectives de lecture et d'écriture, manifestées dans l'existence personnelle et interpersonnelle, peuvent venir installer et renforcer les comportements et les attitudes de lecteur-scripteur (utilisation d'une bibliothèque, réinvestissement de ses lectures dans d'autres activités personnelles, professionnelles). La variété des méthodes de travail face à l'écrit, l'attitude face aux divers types de livres témoignent ainsi de l'intégration effective de l'écrit dans la vie de l'individu, d'une réelle appropriation.

5. Ce qu'il peut expliciter de sa propre activité sur l'écrit: les activités métacognitives manifestées, c'est-à-dire la pensée de l'individu sur son activité de perception, de mémorisation, d'apprentissage, de réflexion, les connaissances introspectives conscientes que chacun de nous a de ses propres états et processus cognitifs, comme aussi l'attitude générale face aux activités impliquant un travail cognitif soutenu, constituent à la fois une condition pour atteindre une certaine maîtrise de l'écrit et peuvent se comprendre comme un effet possible de la pratique de cet outil.

### Pour conclure

Entrer dans l'écrit est souvent vécu comme un enjeu que tous les partenaires (parents, enseignants, société, apprenant) vivent à leur façon en fonction de leur passé, de leur expérience personnelle, des rapports qu'ils entretiennent avec l'écrit, de l'importance et de la signification qu'ils lui attribuent, des projets qu'ils ont pour l'apprenant. Ce qui veut dire qu'avant d'être une activité qui dérouille les portes de l'imaginaire (Pennac, 1992), apprendre à lire et devenir lecteur demandent d'aborder la lecture et l'acte de lire sous plusieurs angles qui se recoupent et interagissent.

C'est une activité cognitive régie par des mécanismes cérébraux. C'est une pratique sociale gou-

vernée par des règles et des coutumes qui relèvent d'un enseignement dont les voies sont diverses et parfois divergeantes.

C'est une pratique culturelle qui engage l'individu dans le monde du savoir auquel l'on adhère ou que l'on refuse.

C'est une pratique individuelle mobilisante, source de plaisir ou de répugnance.

C'est une pratique langagière qui suppose un certain degré d'élaboration du langage pour y accéder. Apprendre à lire peut représenter une promotion sociale, un danger ou les deux à la fois.

On peut y accéder avec appréhension, ennui, indifférence, sentiment d'incapacité, avec plaisir, impatience, curiosité, soif d'apprendre, dépit, défi, répulsion, confiance, méfiance, amour...

Cet enjeu se mue souvent en une spirale infernale qui marque l'adulte dans ses fibres les plus profondes.

Aider le dyslexique et/ou l'illettré à se reconstruire dans et par l'écrit en une spirale ascendante qui les réconcilie avec eux-mêmes et leur offre l'occasion d'atteindre enfin leurs objectifs, tels sont ou devraient être les mobiles d'une remédiation.

Françoise DEJONG-ESTIENNE

<sup>1</sup> Suite de syllabes non significatives.

### Bibliographie

BESSE J.M., *Illettrisme et appropriation de l'écrit*, Glossa n°56 (10-18), 1997.

ESTIENNE Fr.:

- *Méthode d'initiation à l'écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques*, Masson, Paris, 1999.

- *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies. Les stratégies du lire*, Masson, Paris, 1998.

- *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*, Masson, Paris, 2000.

# Récit d'un cheminement vers une prise en charge spécialisée au sein de la structure de formation

*Etre formateur d'adultes en remise à niveau, c'est, dans l'association où nous travaillons - CFS<sup>1</sup> -, accompagner pendant quelques semaines des apprenants dont les demandes, les difficultés d'apprentissage, les parcours antérieurs tant scolaires que professionnels sont très diversifiés.*

*Comment, dès lors, répondre au mieux aux demandes et aux difficultés spécifiques? Plusieurs pistes de réponses ont été lancées...*

Nous avons d'abord individualisé une partie du programme de formation de façon à mieux cibler les attentes de chacun. Ensuite, dans les activités collectives, nous avons privilégié le partage des stratégies d'apprentissage, la recherche du sens, la compréhension plus que l'application mécanique de règles, l'émergence des pré-représentations de chacun, l'émergence de la parole personnelle,... Avec la gestion mentale, nous avons voulu être plus attentifs au fonctionnement mental de chacun et l'amener à une écoute de lui-même, à une revalorisation de son travail d'apprentissage. Faisant nôtre la devise "tous capables", nous avons choisi de croire dans les progrès possibles de nos apprenants. Jusqu'aux jours (ce pluriel est voulu) où ça a coincé, ça a bloqué. L'un ou l'autre ne progressait plus, n'arrivait plus à dépasser une situation de blocage, semblait de plus en plus à la dérive.... et nous nous retrouvions très désemparés, hésitant entre le "lui aussi capable" et l'idée naissante que, peut-être, un suivi plus spécifique serait bénéfique.

Jusqu'où sommes-nous capables d'accompagner nos apprenants, avec notre parcours, notre formation, notre sensibilité, les outils dont nous disposons?

A partir de quand faire appel à une aide extérieure? Quel diagnostic poser? Nous, formateurs, ne sommes pas nécessairement formés pour détecter la nature exacte d'un problème d'apprentissage ou d'un problème psychologique, voire même psychiatrique. Nous pouvons pressentir certaines choses, avec notre sensibilité, de façon très informelle, mais nous n'avons pas le regard du spécialiste. Sans diagnostic précis, pouvons-nous apporter une remédiation appropriée? Faut-il garder dans le groupe quelqu'un en situation de blocage au risque de le voir se démotiver et se déprécier? Faut-il le renvoyer vers un lieu plus spécialisé et ce faisant, l'exclure du groupe au risque de raviver d'autres souffrances d'exclusion?

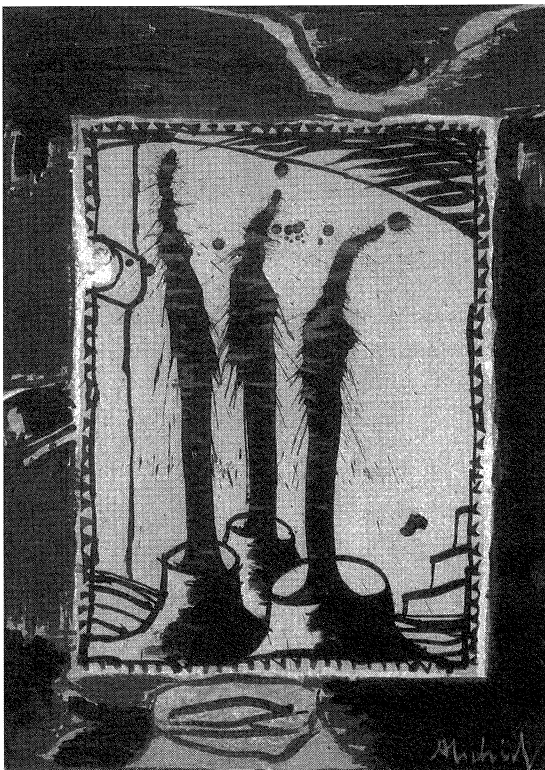
Ces interrogations, je les ai souvent vécues, me sentant souvent seule et désemparée, hésitant entre l'envie d'y croire encore et le sentiment d'impuissance. Face à ces doutes, j'ai, en décembre dernier, demandé à Stéphanie, une logopède, de s'associer à notre travail pour suivre ponctuellement certains apprenants qui traversaient une période de difficultés. Pour cette première expérience, j'ai identifié quatre stagiaires qui avaient des difficultés en orthographe ou en compréhension à la lecture. Pour chacun d'eux, j'ai collecté des productions, des situations vécues et j'ai fait une première analyse des difficultés relevées. Je les ai ensuite soumises à Stéphanie qui a proposé une remédiation spécifique pour chacun. Elle prend en charge ces apprenants à raison d'une séance individuelle d'une heure par semaine.



Pierre ALECHINSKY, *Issues et entrées*

A titre d'exemple, un travail en discrimination auditive a été proposé pour deux stagiaires d'origine sud-américaine qui éprouvent des difficultés à orthographier correctement certains sons. Une autre stagiaire est en situation de déchiffrage difficile en lecture; un travail sur le mot et la phrase de base lui a été proposé, englobant la discrimination visuelle et la recherche de sens. Enfin, une quatrième personne éprouve des difficultés en compréhension à la lecture malgré un bon niveau général et un parcours scolaire relativement avancé puisqu'elle a été jusqu'à faire une année préparatoire au jury paramédical. Son cas est plus complexe et un diagnostic plus affiné sera posé à l'issue d'une séance de tests spécifiques.

Nous évaluerons fin juin cette première expérience. Nous essayons d'être particulièrement attentifs à tout ce qui se modifie dans le travail ou l'attitude du stagiaire face à l'apprentissage. A l'issue de chaque parcours de rééducation, nous demanderons un retour des trois acteurs: les stagiaires ayant bénéficié de la rééducation, l'équipe des formateurs et Stéphanie. Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà relever trois points positifs.



Pierre ALECHINSKY, *Tierce*

Pour certains stagiaires, nous avons eu la confirmation d'un réel dysfonctionnement avec un diagnostic beaucoup plus "spécialisé" grâce à la batterie de tests dont Stéphanie dispose et à ses compétences spécifiques. Cela débouche sur la possibilité d'apporter une remédiation réellement appropriée à chaque cas, ponctuellement par l'intervention hebdomadaire de Stéphanie et pendant le reste de la semaine grâce aux propositions et conseils qu'elle apporte à l'équipe des formateurs. Le fonctionnement individualisé en matinée nous permet effectivement d'adapter notre intervention en fonction de ses consignes. Par exemple, la longueur d'un texte à lire, sa difficulté, la compétence de lecture visée pourront être réévalués en fonction de la progression suivie en remédiation logopédique.

Un accompagnement limité à une heure hebdomadaire permet de maintenir l'apprenant en difficulté dans le groupe, d'autant qu'il se déroule pendant les heures de travail individualisé. L'apprenant n'a pas de statut spécial aux yeux du groupe; il est pris en charge par Stéphanie à ce moment, au même titre que les autres sont suivis par tel ou tel formateur. Cette perception est encore facilitée par le fait qu'au moment d'accepter de collaborer avec nous pour de la rééducation, Stéphanie a également accepté la charge d'un cours de communication; elle a donc avant tout aux yeux des apprenants le statut de formateur au même titre que tous les autres.

Nous manquons encore de recul pour évaluer cette expérience et les quelques points positifs relevés ci-dessus ne peuvent suffire à la justifier. Nous en espérons bien plus. Pour nos apprenants, bien sûr, que nous espérons voir progresser et relancés dans leurs apprentissages mais aussi pour nous, formateurs, qui cherchons à améliorer nos pratiques de remédiation et mieux diagnostiquer les "vrais" problèmes grâce aux enseignements que nous tirerons de cette collaboration.

Corinne TERWAGNE  
CFS

<sup>1</sup> *Le Collectif Formation Société est un centre qui organise des formations qualifiantes d'aides-familiales, d'animateurs et d'animateurs en maison de repos ainsi qu'un module personnalisé de remise à niveau de 14 semaines maximum (tél: 02/543 03 00).*

# *Se battre aux côtés des travailleurs malades et handicapés*

*A Bruxelles, la Fondation Travail et Santé accueille toute personne malade ou handicapée qui rencontre des difficultés en matière d'emploi, que ce soit pour se faire engager ou pour garder son emploi. Dans ce cadre, elle a notamment mis sur pied des cours de remédiation en français et calcul donnés par une logopède à des personnes qui sont, pour la plupart, dyslexiques, dysorthographiques ou dyscalculiques... Nous avons rencontré Madame JACQUEMART, la directrice de la Fondation, qui nous a expliqué comment ces cours s'intègrent dans un ensemble d'actions dont le fil conducteur est toujours le droit du travail...*

*Pouvez-vous expliquer ce qu'est la Fondation Travail et Santé?*

La Fondation a été créée en 1979 dans le cadre du courant alternatif à la psychiatrie. Nous sommes un service de réadaptation professionnelle. Nous maintenons et nous mettons à l'emploi des travailleurs malades ou handicapés. Notre objectif est que les gens gèrent mieux leur santé dans leur milieu de travail. Nous sommes à la fois généralistes - nous travaillons avec tous les types de maladies ou de handicaps - et spécialistes - nous faisons des réadaptations adaptées à chaque personne. Par exemple, un ouvrier qui travaillait aux AMP cachait le fait qu'il ne savait pas bien calculer. Mais, à terme, il risquait de perdre son emploi à cause de cela. C'était donc très important pour lui d'apprendre le calcul. Nous avons donc mis en place l'aide nécessaire.

*Concrètement, comment travaillez-vous?*

Chaque année, nous accueillons une moyenne de 500 personnes. Certaines personnes viennent uniquement pour une information juridique; d'autres sont inaptes au travail et nous les orientons alors vers des services spécialisés car cela sort de nos compétences. Aux autres, nous proposons un accompagnement juridique, médical, psychologique ou pédagogique qui varie en fonction des besoins de la personne. Pour cela, nous avons une équipe composée de délégués socio-juridiques, d'un médecin, de psychologues, d'une logopède et d'un documentaliste. En moyenne, nous travaillons avec une quarantaine de personnes en réadaptation et une trentaine d'entre elles bénéficient d'une remédiation en français et en calcul.

*Comment vous arrivent ces personnes?*

La plupart d'entre elles nous arrivent par différents services de l'ORBEm, par Bruxelles Formation, par le Service bruxellois francophone des personnes handicapées, par les Centres de santé, les Maisons médicales, les CPAS, les Missions locales... Et pour l'entreprise, par les médecins du travail, les délégués syndicaux, les patrons... Les gens qui s'adressent à nous sont d'abord reçus par un délégué socio-juridique qui va voir où en est la personne au niveau de la législation sociale et de ses droits. Ensuite, elle sera vue par un psychologue qui va faire un diagnostic en collaboration avec le milieu thérapeutique du consultant s'il est déjà pris en charge par ailleurs. Enfin, si on soupçonne un problème logopédique, la logopède fait également un diagnostic, sauf s'il a déjà été fait par un autre service. Nous ne faisons pas de testing car, pour cela, il y a des services reconnus tels que le Service bruxellois francophone des personnes handicapées<sup>1</sup>, les services psychologiques de l'ORBEm et de l'ONEm, le CTR de Brugmann<sup>2</sup>,... Avant d'orienter un consultant vers un de ces services, nous lisons et discutons avec lui les documents que l'on compte transmettre et nous l'accompagnons dans ses démarches. Notre position est de nous situer à la fois dans une relation de droit - aspect collectif - et dans une relation d'aide - aspect individuel.

*Et au niveau de l'entreprise?*

Nous travaillons à la mise à l'emploi et au maintien à l'emploi. Notre objectif est de redonner aux gens qui sont dans l'entreprise la capacité de gérer leur santé

individuelle sur le lieu de travail. Pour cela nous nous basons sur la solidarité entre travailleurs. C'est ainsi que nous collaborons avec la FGTB; ce sont les délégués qui sont nos relais dans les entreprises. Ils sont bien placés d'une part, pour voir ce qui se passe dans l'entreprise - y compris tout ce qui est informel - et nous en informer et, d'autre part, pour négocier pour que le droit des travailleurs (malades et handicapés) soit respecté. Réciproquement, nous informons et nous formons les délégués syndicaux sur la mise à l'emploi et le maintien à l'emploi des travailleurs malades et handicapés.

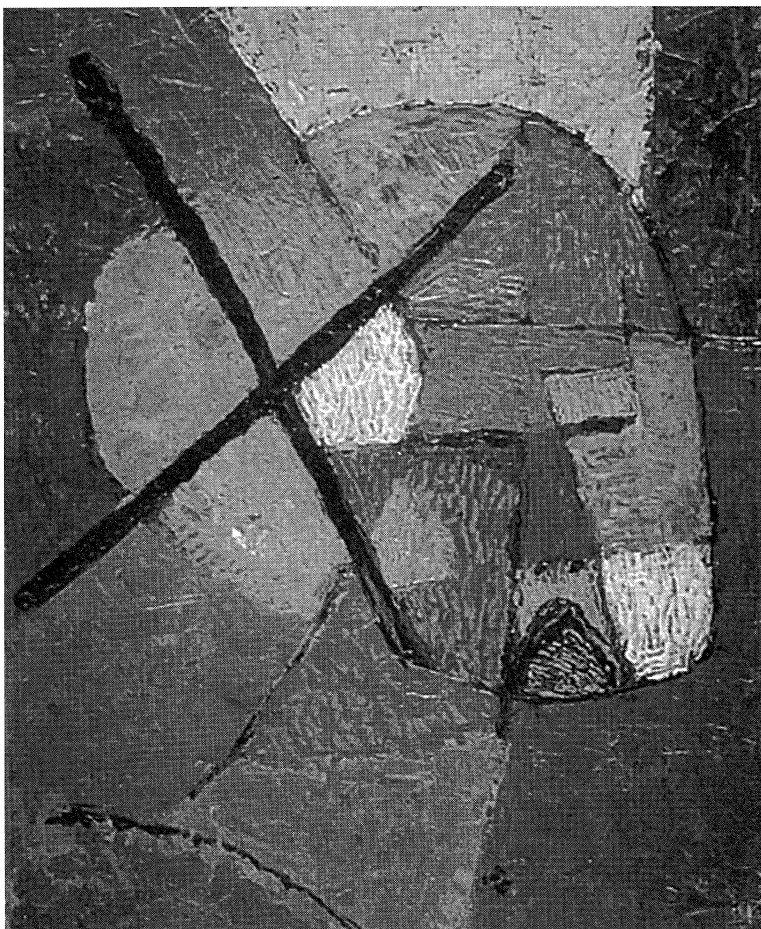
*Pour revenir aux personnes en difficulté d'apprentissage, une fois le diagnostic posé, en quoi consiste la prise en charge logopédique?*

Ne sont prises en charge que les personnes qui rencontrent des difficultés à ce niveau-là et qui souhaitent un accompagnement. Certaines personnes ne souhaitent pas de prise en charge car elles ont trouvé des systèmes de compensation qui fonctionnent. Par exemple, un monsieur colle tous les papiers qu'il reçoit dans un grand cahier et demande de l'aide à son délégué syndical ou à nos services. Un autre, qui a des problèmes de bégaiement, a été remis à l'emploi dans une entreprise de restauration collective où cela se passe bien. Il ne souhaite pas de remédiation à son handicap; il préfère "vivre avec". Mais c'est une minorité qui réagit de cette manière. Beaucoup souhaitent une remédiation. Il s'agit en général de personnes qui n'ont pas dépassé le niveau primaire. La plupart d'entre elles lisent mais ne comprennent pas ce qu'elles lisent. Elles rencontrent des problèmes de dyslexie, dysorthographe et dyscalculie qui n'ont bien souvent jamais été diagnostiqués comme tels. Elles rejettent alors la faute de l'échec sur l'école ou sur

elles-mêmes. Ces personnes sont donc prises en charge par la logopède.

*Comment travaille-t-elle?*

Dans un premier temps, elle développe des jeux non verbaux - sur le thème du travail et de la santé, de l'insertion, des relations professionnelles... - pour que les gens mettent en valeur leurs ressources et se sentent valorisés. C'est seulement après cela que commencent les cours de français et de calcul qui sont à la fois collectifs - c'est le lieu où peuvent jouer les solidarités entre les personnes - et individuels pour les personnes qui en ont besoin. Elle fait aussi de l'accompagnement pédagogique pour ceux et celles qui suivent des cours en dehors de la Fondation. Mais nous nous situons toujours dans le droit du travail. C'est évident dans le groupe où la solidarité est un des principes de base, mais c'est vrai aussi au niveau de l'accompagnement individuel...



*Pouvez-vous expliquer ce que vous voulez dire exactement quand vous dites que vous vous situez dans le droit du travail?*

Je vais vous donner un exemple. Avant, le travail en logopédie avec les adultes était remboursé par l'INAMI. Maintenant, ce n'est plus vraiment le cas. Ou alors, il faut passer par un neuropsychiatre et la procédure est beaucoup plus lourde. Beaucoup de gens ne souhaitent pas rentrer dans ce type de démarche. Nous nous associons donc pour que ce droit soit rétabli. On essaie de constituer un groupe de pression. Pour cela, on a pris contact avec des Maisons médicales, avec l'Ordre des logopèdes... Sinon, on est un emplâtre sur une jambe de bois. C'est parce qu'on a raboté le droit des gens que nous sommes amenés à prendre en charge une partie de ces problèmes.

Nous faisons de l'aide individuelle mais nous nous situons toujours dans la relation de droit. Nous avons ainsi accompagné une personne qui travaillait comme femme de chambre; elle s'est cassé le dos et a été licenciée. Ensemble nous sommes allés à l'ORBEM pour qu'elle soit reconnue comme personne à aptitude réduite. C'est important sinon on va lui proposer des emplois qui ne correspondent plus à ses capacités réelles... Nous avons aussi établi un dossier médical avec son médecin traitant et les services spécialisés, nous l'avons accompagnée chez le médecin de l'ORBEM, etc. Notre objectif est toujours de défendre les droits du travail et de les faire appliquer.

*Quels résultats obtenez-vous?*

Nous estimons que nous avons réussi quand le consultant parvient à garder son emploi - comme la personne des AMP dont j'ai parlé tout à l'heure -, quand il entre dans une filière de formation "classique" (Bruxelles Formation, la Promotion sociale...), quand il est capable de suivre les cours par correspondance de l'Enseignement à distance... Mais nous ne les "lâchons" pas. Nous continuons à les suivre après leurs heures de formation pour voir où ils en sont et évaluer ce qui va et ce qui ne va pas, nous les accompagnons pour mettre au point le programme de la formation à distance... Des personnes sont ainsi suivies depuis de nombreuses années et viennent nous voir quand elles en éprouvent le besoin. Certaines personnes malades ou handicapées, même si elles ont un emploi, sont plus fragiles et plus vite angoissées que d'autres. C'est

important qu'elles aient un lieu où elles puissent venir en parler.

Mais nous n'avons pas réponse à tout. Nous avons aussi nos échecs. Pour certains, nous n'arrivons pas à trouver un emploi. La mise à l'emploi devient de plus en plus difficile. De plus, certaines possibilités actuelles de mise à l'emploi nous semblent des mauvais choix de société, elles sont en contradiction avec les lois de l'Organisation Internationale du Travail au niveau de leur philosophie. Il en est ainsi des différents systèmes d'activation des allocations (ALE, etc.) où la personne garde le statut de chômeur. Au niveau du droit, nous sommes contre mais dans une relation d'aide, il est évident que nous aidons la personne qui a envie de travailler dans ce cadre-là. De même, on travaille de plus en plus avec le secteur des entreprises de travail adapté (ex-ateliers protégés) car les personnes handicapées mentales ont de plus en plus de difficulté à trouver du travail dans le secteur "ordinaire". Il faut reconnaître qu'il y a eu une belle avancée dans le secteur "protégé" dans la mesure où les travailleurs bénéficient maintenant du salaire minimum garanti. Mais, même dans ce secteur, certaines personnes qui ont un handicap un peu plus important, ont des difficultés à se faire engager... Cela montre une fois de plus qu'il faut continuer à se battre pour faire valoir le droit de tous les travailleurs.

Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET

- 1 *Service bruxellois francophone des personnes handicapées: Rue du Meiboom 14 - 1000 Bruxelles - Tél: 02/209 32 11.*
- 2 *Centre de Traumatologie et de Réadaptation de l'Hôpital Brugmann: Place Van Gehuchten 4 - 1020 Bruxelles - Tél: 02/475 12 11.*

La Fondation Travail et Santé propose aux associations une collaboration concernant l'accueil des personnes handicapées dans les groupes d'alphabétisation.

Pour tout renseignement:  
Fondation Travail et Santé  
Rue Berckmans 148 - 1060 Bruxelles  
Tél: 02/534 26 81



# Améliorer l'autonomie personnelle et la participation sociale de la personne handicapée

*“A des jeunes et adultes handicapés désireux d'améliorer ou de maintenir leur autonomie personnelle, nous proposons un accompagnement individuel sur mesure jusqu'à réalisation de leurs objectifs”. Voici, en quelques mots, la manière dont le Service d'Accompagnement de Bruxelles<sup>1</sup> présente son action. La formation - dont l'alphabetisation - est pour l'asbl une des composantes du dispositif mis en place.*

## Le “Dispositif-CARAT en Accompagnement”

Mis en oeuvre au sein du Service d'Accompagnement de Bruxelles - mais aussi de deux autres services situés en Wallonie<sup>2</sup> - ce dispositif se veut une action globale qui prend en compte l'ensemble des attentes et des besoins, à court et à long termes, de la personne handicapée (souffrant de déficience mentale, de surdité, de lésion cérébrale,...).

Le dispositif préconise le concept de participation plutôt que celui de réinsertion, de réintégration ou de reclassement. Chaque progrès en participation contribue à faire évoluer le stagiaire vers le statut et le rôle de citoyen et d'agent socio-économique à part entière. En effet, nous pensons que *“le milieu ‘ordinaire’ doit être considéré a priori comme le lieu naturel de la personne handicapée, à l'instar de tous les citoyens. Les systèmes, institutions ou services ‘spéciaux’ sont nécessaires et légitimes dans la mesure où la participation normale de la personne handicapée aux mécanismes et réseaux ordinaires n'est pas normalement possible”*<sup>3</sup>.

La société a, pour sa part, tout à gagner de la démarginalisation d'une catégorie de citoyens qui représente 10% de la population.

L'accompagnement tel qu'il est conçu marque une rupture par rapport au schéma traditionnel de la prise en charge des personnes handicapées en ce sens que l'objectif - qui s'inscrit dans une démarche personnelle vers l'optimalisation de leur autonomie individuelle et de leur participation sociale - est défini par le stagiaire lui-même avec l'aide de l'équipe d'accompagnateurs. A tout moment de la démarche, la personne reste maître de sa propre existence et ce, quel que soit son niveau de compétence.

## La mise en oeuvre du dispositif

Le Dispositif-CARAT en Accompagnement, s'articule sur quatre axes:

- l'orientation qui vise à favoriser chez le stagiaire la prise de conscience de ses potentialités, la définition et l'affermissement de sa motivation, ainsi que l'expression de ses choix d'objectifs,
- la formation qui vise à faire acquérir des capacités opérationnelles,
- l'aide dégressive par laquelle l'équipe d'accompagnateurs réalise avec le stagiaire ce que celui-ci ne peut pas (encore) faire lui-même,
- l'entraînement qui tend à stabiliser et à renforcer les acquis par l'exercice en situations variées et concrètes.


Visant tous les domaines de la vie, l'objectif du stagiaire doit être formulé en termes de projets concrets. L'intervention dégressive de l'équipe d'accompagnateurs vise d'abord l'atteinte du résultat, mais aussi la réduction de la dépendance de la personne handicapée.

La formation, quant à elle, comprend différents niveaux: l'alphabetisation fonctionnelle, les déplacements, la communication, la maîtrise du temps et de l'espace, le développement et l'entretien des réseaux familiaux et amicaux, la gestion administrative et financière personnelle, la sécurité.

## L'alphabetisation

L'objectif prioritaire de l'alphabetisation des personnes handicapées est de leur permettre de mieux s'exprimer, c'est-à-dire de comprendre et de se faire comprendre.

Pour ce faire, nous travaillons en individuel et à partir de la demande de la personne. Cela nous



per-  
met  
d'adap-  
ter les sup-  
ports péda-  
gogiques à  
chaque person-  
ne et de respecter  
son rythme dans la  
progression.

En effet, les personnes  
qui s'adressent à nous  
souhaitent souvent tra-  
vailler individuellement  
dans un premier temps, et  
ceci de manière à avoir suffi-  
samment confiance en elles  
pour, ensuite, intégrer un groupe.

Toutefois, les parcours sont très  
variés. Certaines personnes intè-  
grent directement un groupe d'alpha-  
bétisation, tandis que pour d'autres,  
cela ne se fera que dans une étape ulté-  
rieure. Notre objectif est alors de donner  
les préliminaires à la lecture et à l'écriture  
de manière individuelle pour ensuite orien-  
ter la personne demandeuse vers un groupe  
d'alphabétisation, et ce, même si cela suppose  
un suivi individuel en parallèle.

### *Une approche fonctionnelle*

Nous envisageons l'alphabétisation dans une pers-  
pective fonctionnelle, c'est-à-dire d'apprentissages  
opérationnels pour la vie courante comme recon-  
naître les noms des stations de métro, remplir un  
formulaire administratif, identifier l'expéditeur  
d'un courrier, manipuler un agenda, décoder les  
pictogrammes rencontrés dans les lieux publics,  
lire un programme TV, écrire une lettre...).

Nous apprenons également aux personnes à se ser-  
vir d'outils tels que le dictionnaire ou le  
Bescherelle conjugaison, de manière à pouvoir, par  
la suite, trouver elles-mêmes des réponses à leurs  
questions.

Ce travail d'alphabétisation se situe toujours dans  
un ensemble d'interventions adaptées aux besoins  
de la personne et visant in fine l'acquisition d'un  
maximum d'autonomie dans la vie quotidienne.

Marie-Anne BOURDOUXHE  
Service d'Accompagnement de Bruxelles

<sup>1</sup> Adresse de contact: Service  
d'Accompagnement de Bruxelles -  
Rue de la Poterie 20 bte 4 -  
1070 Bruxelles - Tél: 02/527 30 40 -  
Fax: 02/527 33 45.

<sup>2</sup> Il s'agit du Service  
d'Accompagnement de Namur  
(tél:081/22 33 15) et du  
Service d'Accompagnement  
du Brabant wallon  
(tél: 067/21 69 42).

<sup>3</sup> Sous la direction de  
BOCKSTAEL E.,

**Handicap et politique,**  
ouvrage collectif, Ed.  
Equipage, Bruxelles,  
1993, p.102.

(Disponible au cen-  
tre d'information et  
de documentation  
EURIDIS - tél:  
02/527 30 40).

# “Mauvais lecteurs, pourquoi?”

Un ouvrage de référence pour mieux situer les problèmes d'apprentissage

Quand nous abordons des sujets aussi polémiques que les difficultés d'apprentissage, nous constatons que le terrain est loin d'être vierge. Depuis près de cent ans, toutes sortes d'hypothèses ont été avancées, et des milliers de recherches ont été réalisées. L'atteinte cérébrale, les antécédents pré-, péri- et néonataux, l'hérédité, le retard de maturation, les déficits instrumentaux et cognitifs, les troubles affectifs de la personnalité, le contexte sociofamilial, les méthodes scolaires inappropriées sont, pour n'en citer que quelques-uns, les éléments explicatifs avancés par les pédagogues.

Les travailleurs de terrain que nous sommes ne possèdent qu'une infime partie de ce capital d'information.

*Mauvais lecteurs, pourquoi?* de Jacques Fijalkow, professeur de psychologie à l'Université de Toulouse, répond à ce besoin d'information et de cohérence. Cet ouvrage nous permet de contextua-

liser et de comprendre des problèmes aussi complexes que celui qui nous préoccupe.

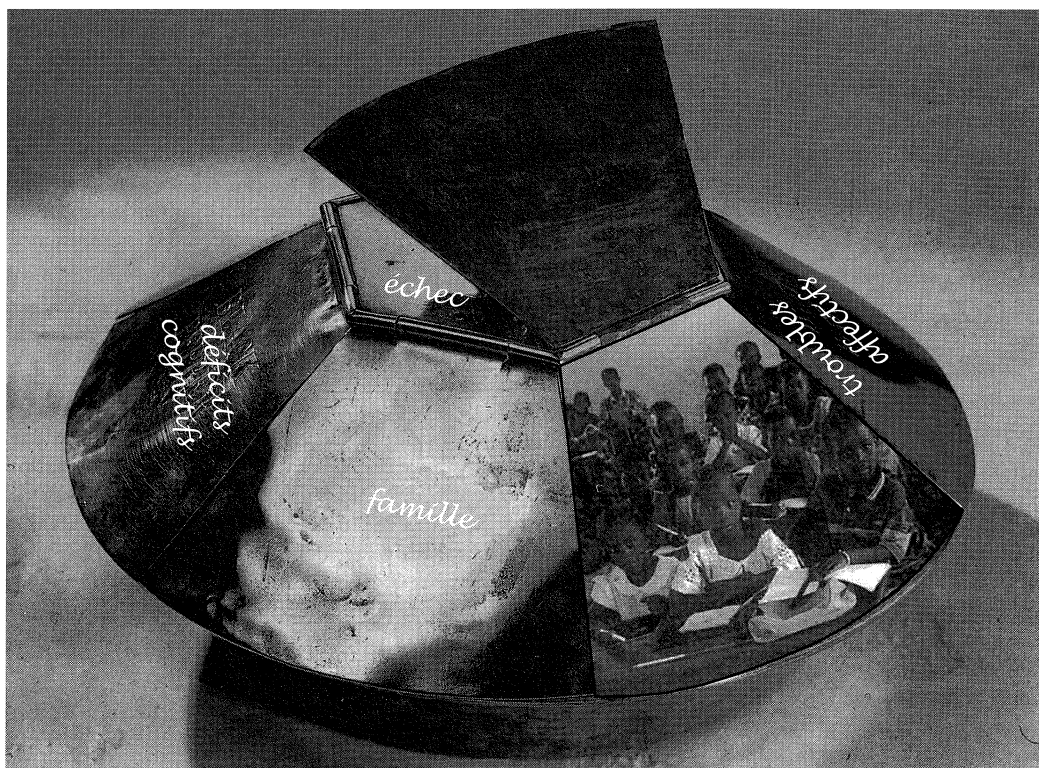
A une époque où la spécialisation est de mise, l'approche globale de Jacques Fijalkow, qui reprend une pluralité de variables, me semble d'un apport essentiel. Son écriture est, en outre, très compréhensible pour des non initiés.

Je vous en souhaite une très bonne lecture.

Helena LOCKHART  
Collectif Alpha

FIJALKOW Jacques, **Mauvais lecteurs, pourquoi?**, Presses Universitaires de France. Pédagogie d'aujourd'hui. Collection dirigée par Gaston Mialaret, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1986.

(Cet ouvrage est disponible en prêt au centre de documentation du Collectif Alpha - tél: 02/533 09 25).



# Education populaire et santé mentale

*Le projet Promotion de la santé mentale communautaire, développé dans le cadre du Méridien<sup>1</sup>, un service de santé mentale bruxellois situé sur la commune de Saint-Josse, s'inspire, dans ses idées fondatrices et sa méthodologie, de diverses expériences en éducation populaire et travail communautaire d'Amérique latine. Pour les coordinateurs du projet, il semblait en effet que les éléments méthodologiques mis en avant par Paolo Freire<sup>2</sup> pouvaient être des moyens pertinents pour aider une personne, un groupe, une population à être acteur de son histoire, de sa santé, de sa vie. Le défi a dès lors consisté à adapter ces méthodologies issues de l'éducation populaire au domaine de la santé mentale d'une part, et au contexte belge, d'autre part.*

*Peut-être, dans le futur, des liens s'établiront-ils entre ce type d'expérience de promotion de la santé et les pratiques d'alphabétisation, en participant ensemble au même projet de développement communautaire?*

Le choix de la perspective communautaire en santé mentale se base sur deux constats: tout d'abord, les limites de l'approche clinique individuelle face à des problématiques étroitement liées aux conditions sociales, culturelles, économiques des populations concernées; et ensuite, une certaine "désappropriation" de leur santé mentale par les personnes qui vivent ces difficultés. La santé mentale est devenue "l'affaire des spécialistes" et les personnes ne se sentent plus compétentes, plus responsables de leur santé mentale et de celle de leurs concitoyens.

## Initiation du projet

Le développement du projet a débuté en 1994 par une recherche-action dont le but était de réaliser un diagnostic communautaire dans deux quartiers bruxellois: le quartier Saint-François, à Saint-Josse, et le quartier de Cureghem, à Anderlecht.

Dans ces idées fondatrices, le projet devait s'appuyer sur les ressources existant dans un quartier; il nous a donc semblé important, voire prioritaire, d'identifier ces ressources, qu'elles soient professionnelles ou non. Par un dispositif méthodologique basé sur des interviews d'habitants et de professionnels vivant ou travaillant dans le quartier, nous avons pu mieux connaître les réseaux d'entraide et de soutien informel qui existent ou se créent lorsqu'une personne est confrontée à une difficulté de vie ou un problème de santé mentale.

A partir des conclusions du diagnostic communautaire, un groupe "de pilotage", composé de quelques "acteurs du quartier" (habitants et professionnels) intéressés à poursuivre le travail entamé, s'est réuni pour étudier la possibilité et les modalités de réalisation d'une action en santé mentale

communautaire destinée à des personnes du quartier, professionnelles et non-professionnelles. Ces rencontres ont permis de confronter le projet initialement imaginé par les coordinateurs à la réalité du terrain. Le souci était d'arriver à mettre un processus de construction collective en place et d'aboutir à un projet cohérent qui puisse tenir la route.

L'action en santé mentale communautaire définie par le groupe de pilotage s'est développée autour de deux objectifs:

- sensibiliser à l'approche communautaire en santé mentale et développer de nouvelles techniques de travail chez les professionnels du secteur psychomédico-social;
- soutenir des personnes-ressources faisant elles-mêmes partie des communautés, soutenir ou développer des dynamiques communautaires au sein des quartiers concernés.

Pour atteindre ces objectifs, le projet s'est articulé autour de deux étapes:

- un travail de formation-sensibilisation à l'approche en santé mentale communautaire avec des intervenants de première ligne (professionnels du secteur psycho-médico-social);
- la mise en route d'une dynamique communautaire au sein de groupes d'habitants par les intervenants ayant participé à la formation et par les coordinateurs du projet.

## Formation-sensibilisation d'intervenants professionnels

De septembre 97 à juin 98, un groupe d'une quinzaine d'intervenants du secteur psycho-médico-social a participé à un premier cycle de formation-

### **Définition des principaux concepts du projet**

*La promotion de la santé* replace les personnes dans une position d'acteurs sociaux par rapport à leur santé et à leur santé mentale. L'intervention se fait sur les facteurs déterminants de la santé dans une perspective de prise en charge collective et solidaire de la vie quotidienne. On quitte donc le sanitaire ou le psychologique stricto sensu pour viser le bien-être, la qualité de vie.

*Le développement communautaire* peut se caractériser par deux objectifs essentiels.

*D'une part, il a pour but de restaurer ou recréer du lien social. Il s'agit de valoriser la cohésion du tissu social en tant que support social, de renforcer les solidarités de proximité. L'existence d'un réseau primaire de soutien est un facteur important de promotion de la santé mentale, plus particulièrement dans des situations où les personnes font peu appel aux services d'aide professionnelle.*

*D'autre part, le développement communautaire vise à renforcer les capacités d'expression, d'analyse et d'action de groupes dominés au sein des rapports de force qui traversent les sociétés. Cet objectif rejoint très précisément celui développé par Paolo Freire dans le courant appelé "éducation populaire". Il s'agit de comprendre le processus par lequel des individus peuvent, dans une situation d'apprentissage spécifique, devenir des "sujets" de leur histoire et être capables d'agir pour transformer la réalité. Le qualificatif "populaire" n'exprime pas seulement la situation de pauvreté des populations, mais aussi leur condition de dominés et leur faible participation aux structures du pouvoir. Dans ce sens, l'éducation vise la transformation des populations en "sujets sociaux et politiques".*

sensibilisation en santé mentale communautaire (7 ateliers d'un jour et demi chacun), avec l'engagement de mettre progressivement en place une dynamique communautaire au sein d'un groupe d'habitants ou de personnes fréquentant leur association. Un nouveau cycle a été organisé en 98-99 avec un autre groupe de professionnels.

Le travail de formation en santé mentale, destiné tant aux professionnels qu'aux habitants, s'articule

autour de quatre moments clefs:

- le diagnostic groupal,
- l'élaboration en groupe des expériences individuelles, familiales et communautaires,
- la réflexivité sur ces expériences par une analyse du contexte social,
- la "mise en acte" de l'atelier au niveau des relations interpersonnelles et au niveau d'actions collectives.

### **Le diagnostic groupal**

Les thèmes abordés lors de la formation sont choisis par les participants, en fonction des principales difficultés rencontrées dans leur vie quotidienne ou leur travail avec les populations du quartier.

A titre d'exemple, les thèmes qui ont été abordés lors des deux premiers cycles de formation sont les suivants: la santé mentale et la communauté, individus-communautés: quelles complémentarités?, les relations professionnels-habitants, les conflits de loyautés, les inquiétudes parents-enfants, etc.

### **L'élaboration en groupe restreint des expériences individuelles, familiales et communautaires**

L'élaboration des expériences personnelles permet aux participants d'utiliser leurs expériences de vie comme ressource, comme source de connaissance. Dans cette étape du travail, on demande aux participants de se remémorer une expérience de vie liée au thème abordé, de mettre en forme, en mots cette expérience afin de la communiquer aux autres membres d'un groupe de 4 ou 5 personnes, chacun ayant évidemment la liberté de choisir ce qu'il souhaite raconter au groupe. Le récit se centre sur les émotions ressenties pendant et après l'expérience, sur les difficultés et les ressources mobilisées dans la situation. L'animateur aide le groupe à découvrir les similitudes et les différences entre les diverses expériences racontées. Ces similitudes et différences font "résonance" chez les participants et un travail peut se faire à travers la communication de ces résonances ("tu parles de ceci qui t'a aidé, cela me touche parce que pour moi, dans ma situation, cela aurait plutôt été un obstacle...").

### **La réflexivité sur ces expériences par une analyse du contexte social: pouvoir se penser comme acteurs sociaux**

Ce travail se fait à partir des éléments rapportés par les différents sous-groupes: il s'agit de resituer ces éléments dans une perspective plus globale en vue d'une analyse du contexte social. Dans un premier temps, on opère un passage des situations indivi-

duelles vers une analyse plus collective de ces situations (“quels sont les facteurs sociaux de nos souffrances?”). Et, dans un deuxième temps, il s’agit d’un retour de cette analyse sociale vers le vécu du sujet (“comment puis-je intégrer cette analyse sociale dans la lecture de ma propre histoire de vie?”). Il s’agit de repositionner le sujet dans son espace social, de lui permettre de se penser comme “acteur social”, de prendre conscience de sa place dans les rapports sociaux. Parallèlement à ce processus individuel, le groupe peut progressivement être amené à se penser comme acteur social.

Le rôle de l’animateur consiste à organiser les observations et suggestions de telle sorte qu’elles puissent constituer une analyse accessible à chacun. En aucun cas, il ne s’agit d’imposer des éléments théoriques non découverts par le groupe.

**La “mise en acte” de l’atelier au niveau des relations interpersonnelles et au niveau d’actions collectives: pouvoir agir comme acteurs sociaux**

Il s’agit dans cette dernière étape d’aider les participants à imaginer et à concrétiser des formes de

“prolongement” de l’atelier au sein de leurs communautés d’appartenance. Ces prolongements peuvent prendre différentes formes: des projets développés à titre personnel par chaque participant (“comment vais-je pouvoir être une personne-ressource pour les membres de mes différentes communautés d’appartenance?”) ou des projets développés collectivement (“qu’est-ce que le groupe peut mettre en place pour jouer activement son rôle d’acteur social?”). Les jeux de rôles et les mises en situation d’expériences permettent aux participants de “s’essayer” concrètement dans les interventions qu’ils pourraient développer au bénéfice de leurs communautés d’appartenance.

***Développer une démarche communautaire avec des groupes d’habitants***

La première étape du projet (formation-sensibilisation des intervenants) vise à permettre aux participants d’acquérir des compétences afin de mettre en place la deuxième étape du projet: développer une démarche communautaire avec des groupes d’habi-

***Moment tiré de l’atelier “Santé mentale et communauté”***

*L’animateur invite chacun à se présenter en symbolisant (sur un carton) trois communautés auxquelles il se sent appartenir à l’heure actuelle, dans sa vie personnelle. Chacun précise ensuite en quoi ces trois groupes font “communauté” pour lui.*



*Sur base de ces exemples échangés dans le groupe (la famille, les étudiants, un groupe de femmes, un groupe de musique,...), les participants essaient, par petits groupes, de définir les principaux traits caractéristiques d’une communauté. Par exemple: “personnes qui partagent un sentiment d’appartenance, qui sont reliées par des intérêts partagés, pour qui cette appartenance est une force, une ressource de vie, etc”.*

*Dans un deuxième temps, on met en parallèle les éléments que le groupe a estimé déterminants dans la définition d’une communauté et les définitions issues de la bibliographie en santé mentale communautaire.*



tants. Chacune des personnes impliquées dans le processus de formation a donc élaboré un projet communautaire qu'elle développe à partir de son association d'appartenance. La diversité des associations a donné lieu à une grande diversité au niveau des projets élaborés. A titre d'exemple, citons quelques projets qui démarrent actuellement: trois associations de Saint-Josse ont développé un partenariat au travers duquel elles réunissent un groupe de femmes autour de questions liées au bien-être dans le quartier, une maison médicale réunit un groupe autour du thème de la solidarité, un groupe de travail a démarré avec des réfugiés et des personnes extérieures au Petit Château, sur le thème général de "l'exil au quotidien", etc.

### *Quelques commentaires sur le processus mis en place*

Tout au long du projet, depuis le diagnostic communautaire jusqu'à aujourd'hui, les coordinateurs ont été soucieux de maintenir un questionnement permanent du processus, entre eux bien entendu, mais également avec les participants. Ils sont les garants du cadre de travail à l'intérieur duquel la démarche, la méthodologie, le contenu de la formation sont continuellement retravaillés et remis en question avec les participants. Il s'agit davantage d'un processus de construction collective que d'une formation établie une fois pour toute. Le projet a d'ailleurs fortement évolué par rapport au projet-martyr défini par le groupe de pilotage.

Le projet se situe très clairement dans un processus d'"appropriation" par les participants d'une démarche, d'un type de travail basé sur certaines valeurs (importance de la solidarité et du lien social comme support social, reconnaissance des savoirs et des compétences de tous, stimulation des ressources, etc.) et d'adaptation en fonction de leurs terrains de travail particuliers.

Cette appropriation est facilitée par la méthodologie mise en place dans

la formation: l'élaboration de savoirs collectifs à partir des expériences de vie de chacun des participants. Cette méthodologie se révèle intéressante et bien adaptée au projet.

Cette appropriation est également en lien avec la finalité du projet - l'amélioration de la santé mentale et de la qualité de vie des populations - car elle permet une ouverture vers des changements, à la fois individuels et collectifs. En effet, l'acte de construire un récit, la narration, permet à la personne d'être sujet de son expérience, de renforcer sa position d'acteur. Etre acteur du récit est déjà une manière d'être acteur de sa vie. Travailler la capacité d'être acteur, situer le problème en termes de société et pas uniquement en termes individuels, travailler la reconnaissance (par soi-même, par l'entourage), ce peut être le départ vers des actions collectives de changement social.

Nathalie THOMAS  
Benoît VAN TICHELEN  
Yves LAMBRECHTS  
Le Méridien

- <sup>1</sup> Adresse de contact: Le Méridien - Rue du Méridien 68 - 1210 Bruxelles - Tél: 02/218 56 08 - Fax: 02/218 58 54.
- <sup>2</sup> Un dossier du Journal de l'alpha, **Paulo Freire, maître à penser de l'alpha?**, s'est par ailleurs penché sur l'apport du pédagogue brésilien pour l'alphabétisation (n°103/février-mars 1998).

# Atelier d'écriture: la clé

*La clé ouvre des portes pour dévoiler des choses cachées... La clé est la garante de tous les secrets... La clé est la solution de nombreux problèmes... La clé ouvre à l'imaginaire... Alors laissons l'atelier d'écriture nous y mener!*

## Matériel

- Une grande feuille
- Une série de différentes clés (clé de porte, clé anglaise, clé en jouet...)

## Durée

- de 1h30 à 2 heures suivant le nombre de participants

## Déroulement

### Emergence:

*C'est la phase de mise en condition. Le mot inducteur est le mot-clé. C'est aussi, ici, le mot "clé". Chacun apporte des éléments (des morceaux de clé) qui serviront dans la suite de l'atelier.*

- Presque avec le dessin d'une clé: sur ce support évocateur, les participants sont invités à écrire ou dessiner tout ce que la clé représente pour eux, tout ce qui leur vient à l'esprit quand ils entendent le mot clé, quand ils voient une clé, quand ils prennent une clé...

- Ecriture par groupe de 3 ou 4 personnes d'un texte collectif commençant par "J'ai trouvé la clé...". Chacun écrit une phrase et passe la feuille à son voisin de droite qui écrit une autre phrase. Lorsqu'on se retrouve avec sa feuille de départ, le texte est fini.

- Les textes produits sont lus à l'ensemble du groupe.

### Déstructuration:

*C'est la phase au cours de laquelle les participants sont amenés à se décentrer, à remettre en question leurs certitudes, à se confronter à un ailleurs, à la différence, l'étrange, l'inattendu...*

- Une série de clés est disposée sur la table. Chaque personne en choisit une qui servira lors de la 3ème phase.

- Chacun explique son choix aux autres membres du groupe qui peuvent poser des questions, etc.

### Reconstruction:

*C'est l'aboutissement de l'atelier. C'est la phase au cours de laquelle se fait la production finale, riche des étapes antérieures, c'est l'étape où l'imagination peut s'envoler dans 1000 directions...*

- Chacun écrit le texte sur la clé qu'il a choisie en commençant par "Je suis la clé qui...". Pour ce faire, il est invité à piller des mots, des idées, des expressions dans les textes collectifs réalisés lors de la première phase et qui auront été affichés.

- Lecture finale des textes aux autres membres du groupe.

### Commentaires

Cet atelier a été produit par un groupe de personnes bénévoles suivant un module d'atelier d'écriture dans le cadre de la formation de base.

Transmis par Michèle STREPENNE  
Lire et Ecrire Luxembourg

### Pour rappel:

Si vous êtes intéressés par les ateliers d'écriture, vous pouvez toujours consulter l'excellent outil produit par Karyne WATTIAUX: **Ecrire et devenir créateur, Pratique d'écriture en formation d'adulte**, Collectif d'Alphabétisation, 1992

ou suivre une formation aux ateliers d'écriture organisée par Lire et Ecrire, par la CGE (Confédération Générale des Enseignants) lors des RPE (Rencontres Pédagogiques d'Été) - tél: 02/218 34 50 -, ...



# La régularisation des sans-papiers: un rendez-vous manqué?

*La première étape de l'opération de régularisation des illégaux réglementée par la loi du 22 décembre 1999 s'est achevée fin janvier. La balle est à présent dans le camp de la Commission de régularisation. Au moment où sont écrites ces lignes, on ne peut donc dresser de bilan définitif. Mais on peut d'ores et déjà analyser la première phase du processus et poser des questions sur son déroulement ultérieur...*

Selon le Ministère de l'Intérieur, environ 50.000 dossiers ont été déposés pour toute la Belgique. Parmi ces derniers, l'on compte 4.500 dossiers introduits sous l'ancienne procédure de régularisation et 23.000 demandes qui concernent des enfants. 140 nationalités sont représentées. Les Congolais et les Marocains constituent les deux nationalités les plus importantes (respectivement 17,6% et 12,4%)<sup>1</sup>.

Peut-on considérer l'opération comme un succès? L'ambiance générale n'était pas propice à faire sortir les éventuels candidats de leur anonymat. Certes, la peur d'être expulsé en cas de refus de la demande a été fortement dissuasive. Mais les dysfonctionnements relevés dans les Communes n'ont pas amélioré les choses: alors que la circulaire ministérielle appelait à la collaboration et à l'aide des sans-papiers, certains services communaux ont constitué des filtrages, refusant, par exemple, de distribuer des formulaires aux porteurs d'un titre de séjour provisoire (carte orange), ou qui n'auraient pas de pièces d'identité. A Saint-Gilles, des ordres de quitter le territoire ont même été délivrés à des personnes venues retirer un formulaire alors que le Ministre de l'Intérieur s'était engagé à suspendre toute expulsion durant la procédure<sup>2</sup>. La mise sous surveillance des frontières belges pendant la durée de l'opération, n'a fait qu'accréditer la thèse fantasmatique de "l'invasion" d'étrangers venus tenter leur chance en Belgique, alors que les critères, très stricts quant aux conditions de séjour, ne laissaient aucun espoir aux candidats de la dernière heure.

Tout demandeur devait satisfaire à trois critères généraux: prouver son identité, sa présence sur le territoire belge avant le 01/10/1999 et le fait qu'il était connu par une administration. Cette première étape s'est souvent transformée en première épreuve dans la mesure où la vie d'un clandestin est réglementée par une unique loi: celle de la discrétion.

Les illégaux sont censés n'avoir aucun contact avec les autorités du "pays d'accueil".

La loi édictait ensuite quatre critères particuliers: au demandeur de prouver qu'il se trouvait soit dans une procédure d'asile de longue durée<sup>3</sup>, soit dans l'impossibilité de retourner dans son pays d'origine en raison de la situation politique qui y prévaut, soit qu'il était gravement malade, soit qu'il pouvait prouver sa résidence sur le territoire belge depuis au moins six ans – période ramenée à cinq ans pour les familles avec enfant(s) en âge de scolarité – ET faire valoir des circonstances humanitaires liées à sa situation personnelle ET/OU des attaches sociales durables nouées avec la Belgique.

Les critères imposés par la loi étaient particulièrement exigeants, compte tenu de la situation de précarité des illégaux. Les chiffres parlent d'eux-mêmes: à titre d'exemple, sur les 200 personnes reçues au MRAX, seules 17 ont vu leur dossier constitué, faute, pour les candidats, de remplir les conditions.

Comment, en effet, arriver à prouver sa présence sur le territoire lorsque l'on passe son temps à tenter de la dissimuler? L'on se retrouve alors dans cette situation paradoxale où des personnes vivant depuis dix ans en Belgique ne peuvent prouver leur présence alors qu'un demandeur d'asile qui se trouve sur le territoire depuis trois ou quatre ans n'aura aucune difficulté à établir sa situation puisqu'il a été constamment en relation avec l'Office des Etrangers. Les familles, peu ou prou, parviennent à prouver leur présence. Les enfants d'illégaux sont scolarisés, bénéficient des soins dispensés par l'ONE. Mais le célibataire, vivant dans un logement loué officieusement et travaillant au noir, a beaucoup plus de difficultés.

L'inégalité de situations entre les illégaux existe également. Certains, bénéficiant de la tolérance des autorités, ont pu, au fil des ans, bâtir leur vie dans une semi-légalité, en étant connus des autorités de police et tolérés.

Ces “chanceux” - ils sont très peu nombreux - ont moins de difficultés que les autres à prouver leur présence car ils ont pu, par exemple, faire ouvrir des compteurs de gaz ou d’électricité ou des lignes téléphoniques à leur nom. Il a, en revanche, fallu bien souvent faire preuve d’imagination pour parvenir à reconstituer, preuves à l’appui, les traces d’une vie totalement clandestine. Sans savoir si ces reconstitutions seraient acceptées par la Commission de régularisation.

Après un premier filtrage opéré par son secrétariat<sup>4</sup>, cette Commission dont les textes prévoit la composition<sup>5</sup>, devra convoquer et auditionner les demandeurs dont les dossiers contiennent des pièces qui peuvent prêter à contestation. Ces derniers seront alors invités à éclairer la Commission sur certains aspects de leur dossier. L’on verra alors si l’imprécision de la définition du quatrième critère lié aux notions d’“attaches sociales durables en Belgique” et de “circonstances humanitaires” jouera en faveur des demandeurs<sup>6</sup>; à la fois souple et très subjectif, ce critère permettra à la Commission d’en donner sa propre version. Reste à savoir quel sera sa marge de manoeuvre pour le faire.

La composition des Chambres, maintenant connue<sup>7</sup>, permet d’espérer la création d’une jurisprudence ouverte et généreuse. Une bonne part du devenir de sans-papiers se jouera à ce stade de la procédure. Les personnes qui seront régularisées bénéficieront d’un droit au séjour illimité. Quid de leur droit au travail? Un projet d’Arrêté Royal devrait être prochainement soumis au conseil des Ministres afin que les personnes régularisées bénéficient d’un droit au travail automatique<sup>8</sup>.

Mais qu’advendra-t-il des personnes non-régularisées? Au-delà de la controverse du rapatriement forcé de ces personnes dans leur pays d’origine, se pose celui de la réussite de l’opération tant sur le plan humain que politique. Il faudra alors se demander si le nombre de personnes régularisées est supérieur à celui des “néo-illégaux”. Si, dans les faits, toujours difficilement identifiables en matière d’illégalité, il apparaît que l’on se retrouve dans une situation pratiquement identique à celle qui existait avant la loi du 22/12/1999, il sera alors nécessaire d’en tirer les conséquences: quel but aura-t-on voulu réellement atteindre avec cette opération de régularisation? Assainir une situation jugée intolérable d’un point de vue humain et social? Ou bien justifier par ce biais ce que l’on

nomme le volet dur de la politique d’immigration à savoir, le renforcement des expulsions? La réponse dans quelques mois.

Isabelle CARLES-BERKOWITZ  
MRAX

- <sup>1</sup> Cf. *Le Soir* du 02/03/2000. Viennent ensuite les ex-Yougoslaves (5,6%), les Turcs (4,7%), les Polonais (4,3%), les Pakistanais (4,2%).
- <sup>2</sup> Cf. *Le Soir* du 11/01/2000: **Le chemin de la régularisation semé d’“embûches”**.
- <sup>3</sup> *L’examen de la demande a pris (ou avait pris) plus de quatre ans, délai ramené à trois ans pour les familles avec enfants en âge d’être scolarisés.*
- <sup>4</sup> *Soit le dossier est considéré comme complet et la demande peut être accueillie favorablement, le dossier est alors transmis par le secrétariat au Ministre pour décision. Si, en revanche, le dossier est jugé incomplet ou si la demande est manifestement irrecevable, le demandeur en est averti par le secrétariat et doit réagir dans les trois jours pour éventuellement compléter son dossier. Enfin, le Secrétariat peut décider de saisir la Commission de régularisation lorsque le dossier comprend des pièces pouvant prêter à contestation.*
- <sup>5</sup> *Elle est constituée pour chaque chambre, d’un magistrat, d’un avocat et d’un représentant d’une ONG reconnue et active dans le domaine des droits de l’homme (Cf. Arrêté Royal relatif à la composition et au fonctionnement de la Commission de régularisation).*
- <sup>6</sup> *77% des dossiers évoquent ce dernier critère, tandis que le critère de la procédure d’asile n’est invoqué que dans 24% des cas, celui du retour impossible dans 23% et celui de la maladie grave dans 9% (Le Matin du 02/03/2000). De plus, dans 66% des cas, les demandeurs n’ont pas d’enfants et 68% d’entre eux sont célibataires, ce qui, nous l’avons dit, n’a pas facilité la collecte des preuves.*
- <sup>7</sup> *La composition des chambres – 5 francophones, 3 flamandes – devra refléter les trois couleurs politiques du gouvernement arc-en-ciel. Dans la liste des magistrats, avocats et représentants des ONG qui vont siéger à la Commission, figurent un bon nombre de “progressistes” favorables aux régularisations.*
- <sup>8</sup> Cf. *Le Soir* du 12/01/2000.

**Elections et citoyenneté**

En vue de la préparation des élections communales d'octobre, le comité de rédaction du *Journal de l'alpha* souhaiterait collecter des textes de réflexion, des idées d'animation en vue d'outiller les formateurs qui souhaitent préparer et réfléchir avec leur groupe à cette démarche citoyenne.

Les personnes acceptant de collaborer à la rédaction de ce numéro sont invitées à prendre contact avec la rédaction du journal:

*Lire et Ecrire Bruxelles*  
 Sylvie-Anne GOFFINET  
 Rue d'Andenne 79 - 1060 Bruxelles  
 Tél: 02/534 38 78  
 Fax: 02/538 59 50

**Réseau d'accueil**

L'**Autre lieu**, association luttant contre toute forme d'enfermement psychiatrique, a constitué un réseau d'accueil au travers duquel des personnes ouvrent leur porte à quelqu'un qui ne va pas bien, partagent un peu de leur temps avec lui,... pour lui permettre de reprendre pied.

Les personnes souhaitant s'inscrire dans ce réseau peuvent obtenir de plus amples renseignements à l'adresse suivante:

*L'Autre lieu*  
 Rue Marie-Thérèse 61  
 1210 Bruxelles  
 Tél: 02/230 62 60  
 Fax: 02/230 47 62

**Grille d'entretien**

Dans le cadre de la formation de base en alphabétisation - destinée aux futurs formateurs en alphabétisation -, **Lire et Ecrire Bruxelles** souhaite travailler sur une *grille d'entretien préalable à l'inscription en formation*.

Pour ce faire, elle fait appel à la collaboration de tout qui pourra lui proposer des documents pouvant enrichir sa réflexion à ce sujet.

*Contact:*  
*Lire et Ecrire Bruxelles*  
 Véronique BONNER  
 Rue d'Andenne 79 - 1060 Bruxelles  
 Tél: 02/534 38 78  
 Fax: 02/538 59 50

**Images des Noirs  
 dans la culture populaire occidentale**

La CEC (**Coopération par l'Education et la Culture**) propose aux publics intéressés (notamment les écoles et les associations) une conférence/projection dont le matériel de base est constitué de 250 diapositives triées à partir de sources variées (livres, journaux, BD, affiches...). L'animation s'articule autour de l'évolution et/ou de la permanence des principaux préjugés attribués par l'Occident à l'Afrique et aux Africains.

*Renseignements:*  
 CEC  
 Rue Joseph II 18  
 1040 Bruxelles  
 Tél: 02/217 90 71  
 Fax: 02/217 84 02



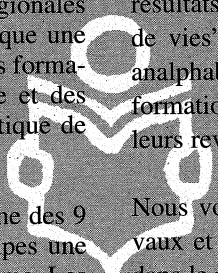
**8 septembre 2000**

A l'occasion du 8 septembre 2000, les régionales de Lire et Ecrire organiseront au Botanique une journée rencontre entre les apprenants, les formateurs et des acteurs du monde politique et des pouvoirs subsidiaires autour de la thématique de la *qualité de l'alpha*.

En préparation de cette rencontre, chacune des 9 régionales a entamé au sein de ses groupes une réflexion et des activités autour de ce thème. Les

résultats attendus sont des "témoignages - récits de vies" des apprenants sur les causes de leur analphabétisme, leur parcours pour trouver une formation, leurs motivations, leurs souhaits et leurs revendications...

Nous vous ferons état de l'avancement des travaux et de la mise en oeuvre de cette rencontre dans le prochain numéro du Journal de l'alpha.



**Lire et Ecrire Bruxelles**

**rue d'Andenne, 79**

**1060 Bruxelles**