

**« LIRE ET ECRIRE » ET  
L'ALPHABÉTISATION EN  
COMMUNAUTÉ  
FRANÇAISE**



## 1. Lire et Ecrire et l'alphabétisation en Communauté française

---

### Lire et Ecrire

*Mars 82-septembre 85 : la campagne d'alphabétisation démarre*, numéro spécial, Le Journal de l'alpha, n° 21, septembre 1985, pp. 4

*Quel cadre pour une alphabétisation de qualité ?* Jean-Marie SCHREUER et Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 119, octobre-novembre 2000, pp. 42-43

*Lire et Ecrire 20 ans d'Histoire*, Jean-Marie SCHREUER, Catherine STERCQ, Alain LEDUC, Ygaëlle DUPRIEZ, Anne-Chantal DENIS, Le Journal de l'alpha, n° 136, septembre 2003, pp. 1 et 32

### Alphabétisation : de quoi parle-t-on ?

*L'illettrisme en Communauté française*, Catherine KESTELYN, Lectures, n° 54, mars-avril 1990, pp. 4-6

*Alphabétisier*, Henry LANDROIT, Le Journal de l'alpha, n° 134, avril-mai 2003, pp. 8-9

*Le verbe et la réalité, le dire et l'agir*, Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha, n° 134, avril-mai 2003, pp. 16-18

*Le champ des mots*, Catherine BASTYNS, Le Journal de l'alpha, n° 134, avril-mai 2003, pp. 26-27

*Pour en finir avec « l'illettrisme »... Commentaires et réflexions à partir de trois livres récents*, Catherine BASTYNS, Le Journal de l'alpha, n° 120, décembre 2000 - janvier 2001, pp. 26-29

*Illettrisme : les fausses évidences*, Agnès VILLECHAISE-DUPONT et Joël ZAFFRAN, Le Journal de l'alpha, n° 154, septembre 2006, pp. 37-43

*Alphabétisation et grande pauvreté. Une question de sens*, Monique COUILLARD-DE SMET, Le Journal de l'alpha, n° 162, février 2008, pp. 7-14

# MARS 82 - SEPTEMBRE 85

## la campagne d'alphabétisation démarre :



### septembre 83

Le problème se posant à un niveau plus large, il apparut plus rationnel d'étendre ce projet à l'ensemble de la Communauté française de Belgique. C'est ainsi que DEFIS (à Bruxelles), la FUNOC (à Charleroi), Canal Emploi (à Liège) et RTA (à Namur) se réunirent en groupe de travail sous le sigle LIRE ET ECRIRE. Le 8 septembre 1983, Journée internationale de lutte contre l'analphabétisme décrétée par l'UNESCO et sous le patronage de l'ensemble des Pouvoirs publics, LIRE ET ECRIRE entamait une grande opération de sensi-

bilisation auprès de l'opinion publique et des Pouvoirs publics. Sur tout le territoire de la Communauté française, LIRE ET ECRIRE estime qu'il y a environ 100.000 analphabètes totaux, 200.000 semi-illettrés et près d'un demi million de personnes ayant de grosses difficultés pour utiliser la lecture et l'écriture dans leur vie quotidienne. La radio, la télévision et la presse écrite prenaient le relais de LIRE ET ECRIRE. Un central téléphonique installé à la RTBF recevait des centaines d'appels de personnes analphabètes qui pour la première fois "relevaient la tête".

### mars 82

En mars 1982, le Collectif d'Alphabétisation et ATD Quart-Monde attiraient l'attention de l'opinion publique sur l'importance présumée de l'analphabétisme parmi les populations autochtones. Les chiffres avancés à Bruxelles avoisinaient les 150.000 personnes.

Les deux rapports exigeaient que les Pouvoirs publics prennent leurs responsabilités et financent une véritable campagne d'alphabétisation qui ne soit pas seulement un alibi. Le projet est repris en mai 1982 par DEFIS (fédération d'une vingtaine d'associations luttant contre l'exclusion éducative, sociale et professionnelle à Bruxelles).



### septembre 84

En septembre 1984, LIRE ET ECRIRE organisait, avec le soutien de l'UNESCO et de la C.E.E., un grand colloque sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, auquel participèrent plus de 400 personnes. L'accent était mis sur la nécessité de construire un pro-

jet de campagne d'alphabétisation par le bas, c'est-à-dire s'appuyant sur toutes les initiatives du terrain coordonnées dans le cadre de réseaux régionaux. Les forces étaient alors mises sur la constitution de 8 réseaux régionaux de LIRE ET ECRIRE.

### avril 84

Il fallut alors passer à une étape de motivation des Pouvoirs publics en montrant l'importance politique du fait qu'une partie importante de la population était illettrée. Une conférence de presse était organisée le 26 avril 1984 : tous les Pouvoirs publics concernés y étaient représentés. Là aussi, la presse prenait le nécessaire relais et la question du financement de la campagne d'alphabétisation pouvait enfin être abordée de front.



### 125.000 analphabètes, en 1985, dans la région bruxelloise

Pour lutter contre ce fléau social, 49 associations, disséminées à travers l'agglomération, participent à la campagne « Lire et écrire ». Le Collectif d'alphabétisation s'appuie sur l'expérience au sein de l'association « Lire et écrire » de la région de la capitale. L'alphabétisation au C.A.R.A.T. : une chance pour les handicapés mentaux. Des programmes d'alphabétisation, dès sept ans, dans les communes francophones (et penté-

200 à 300.000 analphabètes /allonie et Bruxelles: que vont les dix ministres concernés? Pour aider les analphabètes de Wallonie et de Bruxelles, l'association « Lire et écrire » a peut-être besoin de vous.

### juin 85

En juin 1985, l'ensemble des moyens nécessaires au lancement de la campagne étaient difficilement rassemblés. Six des huit réseaux régionaux étaient en place, plus d'une centaine d'associations décidaient d'inscrire leur action dans le cadre du projet de campagne. Le 8 septembre 1985 verra le lancement officiel de la campagne proprement dite.



## Quel cadre pour une alphabétisation de qualité?

A l'aube de ce qu'on appellera peut-être un jour la "société de la connaissance" on est loin, très loin, d'une situation idyllique et les exclus du droit à l'éducation sont toujours nombreux. Les moyens pour l'alphabétisation – et donc le nombre d'apprenants – stagne, malgré une demande toujours plus grande.

L'école continue à produire des illettrés. Les restrictions budgétaires dans les secteurs de l'Education empêchent la pleine réalisation des décrets centrés sur l'Education des adultes (Education permanente et Promotion sociale) et en diminuent fortement la portée, empêchant l'alphabétisation de s'y développer.

Les dispositifs d'insertion socio-professionnelle des pouvoirs régionaux proposent un cadre contractuel de partenariat aux associations qui, bien sûr, leur assure des moyens, reconnaît la qualité et la pertinence de leur action, mais qui les implique aussi dans des politiques de contrainte, de contrôle social pouvant aller jusqu'à des mesures d'exclusion du chômage des "ratés du parcours", ce qui est le comble pour des associations qui luttent contre l'exclusion de ces publics. Les politiques d'intégration des immigrés n'ont rien prévu pour faire face à l'accueil et à l'insertion des candidats à la régularisation et des nouveaux candidats réfugiés.

Malgré les discours unanimes sur la nécessité de la formation "tout au long de la vie", force est de constater qu'en Communauté française de Belgique, le droit à l'alphabétisation et à la formation de base pour tous n'existe pas. Curieusement, notre société ne se mobilise pas sur un tel enjeu.

Peut-être est-ce parce que l'analphabétisme n'est pas susceptible de se propager en dehors de certaines catégories sociales? Peut-être est-ce parce que les forces sociales de notre pays s'accommodent de la situation, voire s'en satisfont? L'analphabétisme d'une partie de la population aurait-il une fonction sociale?

Car si tout le monde s'accorde pour dire qu'aujourd'hui l'alphabétisation constitue le minimum vital de la qualification, indispensable pour évoluer dans notre société, tout se passe pourtant comme si une partie importante de la société supportait qu'il y ait des citoyens de seconde zone!

Les plus cyniques s'en réjouissent même, car ces adultes constituent un volant de main-d'œuvre docile, sur lequel on peut jouer à volonté, l'internalisant ou l'externalisant du marché du travail en fonction des besoins des entreprises, avec la garantie que cette main-d'œuvre ne sera pas en mesure de se défendre et avec, en prime, la conscience en paix puisque la responsabilité de leur situation peut facilement être rejetée sur ceux qui en sont les victimes...

S'insurgeant contre ce modèle de société, Lire et Ecrire compte poursuivre son combat pour le droit à l'alphabétisation pour tous.

Le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est le droit à l'alphabétisation sans discrimination de sexe, sans discrimination d'âge, sans discrimination de nationalité, sans discrimination de statut,...

Le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est le droit de chaque personne au respect du libre choix d'une formation répondant à ses attentes et à ses besoins, c'est le droit de poursuivre cette formation le temps qu'il juge nécessaire pour atteindre ses objectifs.

Le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est pouvoir trouver près de chez soi une alphabétisation de qualité, reconnaissant ses expériences et ses savoirs, ses capacités et ses rythmes d'apprentissage, sa culture et sa communauté.

Le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est le droit d'apprendre à lire et à écrire mais aussi le droit de questionner et de réfléchir, le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire et écrire son histoire,...

Mais le droit à l'alphabétisation pour tous, c'est surtout – et d'abord – le droit pour tous à une réelle participation économique, sociale, culturelle et politique. Car sans cette participation il n'y a pas de raisons d'apprendre...

Aussi, pour que nous puissions tous rêver à un futur possible où nous ne devrions plus avoir un rôle de "pompier",... un futur possible où nous ne serions plus nécessaires, pour qu'un jour il n'y ait plus d'analphabète, il est impératif de lutter contre les causes de l'analphabétisme.

Nous devons dès lors nous battre pour:

- **Une société qui cesse de produire des exclusions**

Principale cause de l'analphabétisme, il est inacceptable que notre société ne permette pas à tous de vivre dans la dignité.

- **Un enseignement initial qui permette à tous les enfants d'apprendre à parler, à lire, à écrire, à calculer, ... à l'école!**

Il est inacceptable que des jeunes sortent aujourd'hui analphabètes ou illettrés de l'école.

- **Un renforcement de la coopération au développement pour permettre notamment le soutien aux politiques éducatives et culturelles des pays du tiers-monde**

Il est inacceptable de construire notre richesse sur leur exploitation, de parler d'alphabétisation ici en sachant que des enfants travaillent là-bas,...

Mais tant que notre système socio-économique produira des analphabètes, nous devons également poursuivre notre combat pour que, par des structures et des programmes adaptés, chaque adulte dispose du droit élémentaire à l'alphabétisation et à la formation générale de base.

*Ce qui implique:*

- **Des politiques qui favorisent l'accès de tous aux formations et lèvent les obstacles quotidiens à la participation:**

- la gratuité des moyens de transport pour se rendre aux cours
- des structures d'accueil des enfants
- la gratuité des cours
- des dispositifs d'accueil permanent
- une augmentation de l'offre de cours
- la suppression de nombreux obstacles administratifs
- ...

- **Des politiques au niveau de l'enseignement de Promotion sociale qui corrigent les injustices actuelles en rééquilibrant l'offre de formation au profit des moins scolarisés**

Aujourd'hui, moins on est scolarisé, moins on a de possibilités d'accès au service public de formation d'adultes. Car s'il existe des programmes d'alphabétisation et de formation de base en promotion sociale, ceux-ci représentent moins de 0,01% de l'offre de cours. C'est inacceptable.

- **Des politiques qui reconnaissent et financent de manière structurelle Lire et Ecrire et l'ensemble des associations d'alphabétisation et ce, de manière suffisante pour permettre le développement de l'offre et de la qualité de l'alphabétisation**

Les financements doivent notamment permettre d'assurer:

- des locaux et du matériel pédagogique adapté
- la formation des formateurs
- l'engagement de formateurs en nombre suffisant pour répondre à la demande
- le financement par les pouvoirs publics des récents accords du non marchand pour toutes les personnes travaillant en alphabétisation.

Nous nous réjouissons de l'intérêt des multiples ministres à ce sujet.

Nous ne souhaitons pas la création d'UN décret "ALPHA", qui risque fort de rencontrer des difficultés de financement, de ne pas pouvoir tenir compte de la diversité des situations et donc de la nécessaire diversité de l'offre, mais surtout qui aura comme effet de "parquer" ce public, de le stigmatiser et de l'exclure pour toujours des autres dispositifs.

Nous souhaitons que la reconnaissance et le financement structurel de l'alphabétisation se fasse par l'organisation, la mise en synergie, en cohérence et en complémentarité des différents secteurs et des différents niveaux de pouvoirs concernés. En conséquence, nous proposons l'organisation d'une concertation interministérielle pour réaliser ces objectifs, concertation à laquelle nous participerons bien entendu activement. Et le travail de ce matin nous permettra d'affiner nos revendications pour une alphabétisation de qualité.

**Jean-Marie SCHREUER et Catherine STERCQ**  
**Coprésidents de Lire et Ecrire**

1983-2002

# Lire et Ecrire, 20 ans d'histoire

## IL Y A UN PEU PLUS DE 20 ANS:

- A la grande surprise de pas mal de formateurs, des Belges illettrés s'adressent aux cours d'alphabétisation pour travailleurs immigrés: ils veulent eux aussi apprendre à lire et à écrire!
- ATD-Quart Monde attire l'attention des pouvoirs publics sur l'importance et la persistance de l'analphabétisme parmi la population belge,
- Dans quatre villes importantes de la Communauté française, diverses composantes des mouvements ouvriers et de l'Université (FAR, ISCO, CSC, FGTB, MOC, CEPAG, ULB, FOPA, CUNIC) décident de développer des formations pour les travailleurs avec ou sans emploi et pour toute personne faiblement scolarisée; pour ce faire, elles créent quatre associations: Canal Emploi à Liège, Défis (association pour le Développement, l'Emploi, la Formation et l'Insertion Sociale) à Bruxelles, la FUNOC (Fondation pour l'Université Ouverte) à Charleroi et RTA (Radio-Télévision-Animation) à Namur.

## IL Y A 20 ANS, LE 8 SEPTEMBRE 1983, PORTÉE PAR CES ASSOCIATIONS, NAISSAIT LIRE ET ECRIRE.

*Lire et Ecrire: une chance? Un droit!* C'est avec ce slogan que nous lançons, le 8 septembre 1983, la première journée de sensibilisation aux problématiques de l'analphabétisme et les premières revendications de moyens pour l'alphabétisation auprès des pouvoirs publics.

*Que toute personne qui le souhaite puisse apprendre à lire et écrire en un lieu adapté!*

*Alphabétisation: un droit pour tous!*

*Pour le droit à une alphabétisation de qualité près de chez soi!*

En 20 ans, nos slogans - comme nos combats - ont peu varié, montrant la permanence de ce que nous dénoncions déjà en 1983.

Ainsi, en 1984, nous écrivions "L'objectif central de Lire et Ecrire est de passer du stade artisanal et confidentiel qu'a connu l'alphabétisation au cours de ces 15 dernières années à une situation où tout adulte qui le souhaite puisse trouver un cours d'alphabétisation adapté à sa demande en un lieu qui lui soit géographiquement et socio-culturellement accessible": c'est toujours notre objectif aujourd'hui.

## 20 ANS D'ÉVOLUTIONS

Jeter en regard derrière soi oblige (et permet) de questionner notre modèle d'actions et nos pratiques, de les mettre en perspective, de voir leurs évolutions.

### Le public

Nous pouvons d'abord constater que notre action s'est développée énormément: 500 apprenants en 1983, près de 12.000 aujourd'hui..., soit une capacité d'accueil beaucoup plus grande, quoique toujours insuffisante. Nous avons vu également notre public se transformer profondément: de plus en plus précarisé... et de plus en plus scolarisé...

Notre public privilégié a toujours été - au moins dans nos textes - un public autochtone ou immigré, peu ou pas scolarisé. Dans les années 70, ces personnes étaient essentiellement des travailleurs sans emploi; aujourd'hui, ce sont des chômeurs indemnisés (ou non) et des minimexés. Nous avons donc vu l'exclusion sociale (et professionnelle) se développer, les inégalités se creuser, les exclusions augmenter. Ces exclusions ne sont pas abstraites: c'est d'abord celle du travail, de l'emploi, et, avec elle, celles des solidarités du monde du travail et de la conscience d'appartenir à une classe sociale. Nous rencontrons aussi l'exclusion financière, sociale, culturelle, celle de l'enseignement (pour eux ou pour leurs enfants); et nous savons le caractère cumulatif de ces diverses formes d'exclusions.

>>> Suite page 32 >>>

>>> Suite de l'éditorial >>>

Aujourd'hui aussi, de nouveaux publics fréquentent nos formations: "primo-arrivants", demandeurs d'asile. Ces personnes de nationalité étrangère ont souvent acquis, dans leur pays d'origine, des niveaux de formation divers. S'ils sont parfois analphabètes, ils sont en majorité largement scolarisés et, donc, demandeurs de cours de français langue étrangère.

Comment, au travers de tous ces changements, rester fidèles à notre premier objectif: donner les moyens de lire et écrire à ceux qui sont sans voix, sans pouvoir et, trop souvent, sans espérance?

### **La reconnaissance par les pouvoirs publics**

20 ans de revendications et d'actions ont fait avancer la reconnaissance de Lire et Ecrire et, plus largement, de toute l'action associative, par les pouvoirs publics.

L'analphabétisme ne devrait plus exister en ce XXI<sup>e</sup> siècle dans un pays industrialisé comme le nôtre: nous devons donc toujours rappeler qu'apprendre à chacun à lire et à écrire est d'abord une mission publique. Ceci implique des réformes importantes des grandes institutions que sont l'école, la formation professionnelle, la promotion sociale,...

Il importe aussi de rappeler que les associations sont intervenues, dans ce cadre, par défaut.

Aujourd'hui, l'histoire a évolué et des pans entiers de l'action sociale, reconnus difficiles à gérer par les pouvoirs publics seuls, font l'objet de partenariats entre le service public et les associations, s'appuyant sur les apports positifs des uns et des autres. Mais cet équilibre est fragile et demande que nous nous situions clairement face à cette sorte de "mission déléguée de service public".

### **La professionnalisation**

En 1983, les actions s'appuyaient essentiellement sur le volontariat, le bénévolat, la militance.

Aujourd'hui, le bénévolat assure moins de 20% des actions entreprises dans l'alphabétisation: des moyens ont été progressivement dégagés pour permettre à des permanents d'assumer ces tâches à temps plein.

La professionnalisation de notre secteur (comme celle de beaucoup d'autres) est sans doute l'évolution la plus marquante de ces dernières années. Quelle implication aura-t-elle sur notre projet?

Notre projet c'est l'alphabétisation, bien sûr pour pouvoir se débrouiller dans la vie de tous les jours, mais aussi comme outil d'émancipation sociale. Apprendre à lire et écrire n'est pas un objectif en soi, mais un moyen POUR... être inclus dans la société parmi les autres "travailleurs", parmi les autres citoyens, pour pouvoir exercer effectivement ses droits dans une société démocratique. Notre association veut à la fois concrétiser un droit fondamental reconnu par la Charte Universelle des Droits de l'Homme et être un mouvement d'éducation permanente et un outil d'insertion socio-professionnelle.

C'est parce que nous sommes en lien avec le monde du travail, et au cœur de solidarités internationales, que nous voulons lutter pour une société plus juste, sans échecs scolaires, sans pauvreté. C'est pour cela aussi que nous voulons une coopération au développement plus importante et une plus grande justice dans les échanges Nord-Sud.

Nous voulons "mettre l'alphabétisation en mouvement", la sortir du seul champ fonctionnel pour qu'elle (re)devienne aussi acteur social.

Catherine STERCQ,

*Coprésidente de Lire et Ecrire Communauté française*

Jean-Marie SCHREUER,

*Coprésident de Lire et Ecrire Communauté française*

Alain LEDUC,

*Secrétaire général de Lire et Ecrire Communauté française*

Ygaëlle DUPRIEZ,

*Directrice de Lire et Ecrire Wallonie*

Anne-Chantal DENIS,

*Coordnatrice générale de Lire et Ecrire Bruxelles*



## L'illettrisme en Communauté française

### Combien d'adultes sont concernés ?

En 1983, lors du lancement de LIRE ET ECRIRE, nous avons nous-mêmes procédé à une estimation, en extrapolant et regroupant les chiffres disponibles à l'armée (résultats des tests subis par les militaires), à l'ONEm (niveau d'études des chômeurs recensés) et auprès des divers pays dont sont originaires les communautés immigrées vivant chez nous. Pour la population vivant en Communauté française, nous arrivions à une fourchette de 300.000 à 500.000 adultes ne maîtrisant pas ou insuffisamment l'écrit. Ce qui correspondait bien aux estimations avancées dans les pays voisins : 7 à 13% de la population serait «illettrée».

Depuis lors, trois au moins de ces pays voisins ont procédé à des évaluations bien plus systématiques et rigoureuses du phénomène... pour aboutir parfois à des chiffres bien plus élevés !

D'abord la Grande-Bretagne, avec «Literacy, numeracy and adults» (L'écrit, les chiffres et les adultes), paru en novembre 1987<sup>1</sup>. Il s'agit là de données longitudinales concernant une population âgée de 23 ans en 1981, date de la fin de l'enquête : 13% de ces jeunes adultes affirment éprouver des difficultés en matière d'écrit et de calcul.

Puis nous arrivèrent du Canada (pays proche si pas par la géographie, sûrement par les aspects culturels et socio-économiques) les résultats d'une enquête menée en 1987 à la demande du gouvernement du Canada et du gouvernement du Québec. «L'analphabétisme fonctionnel» serait de 24% au Canada et de 28% au Québec<sup>2</sup>.

Enfin, de France, nous parvinrent deux séries de chiffres établies indépendamment, toutes deux par des organismes officiels : selon une enquête menée début 1988 pour le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (G.P.L.I.) et publiée en octobre de la même année, «21,8% de la population adulte rencontre des problèmes d'écriture et/ou de lecture»<sup>3</sup>. Et en juin 1989, l'INSEE publiait ses propres chiffres, basés sur une enquête réa-

lisée durant l'hiver 1986-1987, selon laquelle «sur 37 millions de personnes valides de plus de 18 ans vivant en France métropolitaine, plus de 9%, soit 3,3 millions, éprouvent des difficultés graves à parler français, ou à le lire, ou encore à l'écrire, ou enfin à le bien comprendre. Ainsi comptabilisé, l'illettrisme touche 1,9 million d'immigrés et 1,4 million de Français»<sup>4</sup>.

L'illettrisme n'est donc pas un problème marginal. Mais peut-on répondre vraiment à la question du «combien» ?

### Qui sont-ils ?

Essayons peut-être d'aborder le phénomène par ses définitions. L'UNESCO propose de considérer comme «fonctionnellement analphabète toute personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de lire, écrire, calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté» (1978).

Pour préciser comment se pose la question dans nos pays industrialisés, donnons aussi la parole à Jean Foucambert (France), Inspecteur de l'Enseignement primaire et chercheur au F.N.R.S., qui définit trois concepts : l'analphabétisme, l'illettrisme et l'analphabétisme fonctionnel. «L'analphabétisme, c'est l'absence des techniques rudimentaires de lecture dans les pays de langue alphabétique». Ce nombre est en constante diminution depuis un siècle; aujourd'hui, il représente moins d'un pour cent d'enfants qui ont des difficultés majeures. Ce nombre a diminué depuis un siècle grâce aux progrès des méthodes, qui ont largement emprunté à la psychologie et à la linguistique; grâce à la formation des enseignants qui s'est améliorée; grâce aux conditions matérielles d'enseignement : réduction des effectifs, augmentation de l'environnement de livres; grâce au dépistage précoce; et ce nombre plafonne sans doute à son étiage le plus bas.

L'illettrisme, c'est un concept beaucoup plus flou qu'il faut définir comme l'absence de «culture de l'écrit». C'est le fait que des individus, bien que vivant dans une société de l'écrit, sont exclus des raisons de la communication écrite et des réseaux de cette communication. Comprenez bien la définition du mot illettré : aucune «culture de l'écrit», dans le même sens que «culture musicale». Tout le monde a des oreilles et peut entendre, mais qui, dans nos pays, a une culture musicale? Le nombre d'illettrés est aussi en constante diminution. Il est passé de 90% au début de ce siècle à 60-70% actuellement. (...) Seul un Français sur trois

<sup>1</sup> ALBSU, London.

<sup>2</sup> J.-P. HAUTECEUR, «Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec», in *Alpha 88*, gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, septembre 1988.

<sup>3</sup> «Étude quantitative sur l'illettrisme», Ministère des Affaires sociales, Paris, octobre 1988.

<sup>4</sup> INSEE Première, n° 27, Paris, juin 1989.



lit un livre, moins de la moitié des gens lisent un journal et parmi eux beaucoup ne lisent que les avis de décès et quelques lignes qui correspondent à des informations qu'ils connaissent déjà. 85% de la production écrite est consommée par 13% de lecteurs; quand une bibliothèque fonctionne, qu'elle est largement ouverte, bien servie et desservie par des bibliothécaires compétents, on ne dépasse jamais 14 à 16% de fréquentation. Lorsqu'on veut augmenter ce nombre de 1%, il faut dépenser autant que pour les 14% d'actions naturelles. Et dès qu'on arrête l'action, les habitudes de lecture, si chèrement acquises, disparaissent.

Mais tant pour l'analphabétisme que pour l'illettrisme, on est devant des phénomènes qui diminuent. Et toutes les campagnes de presse — «on lit de moins en moins», «les enfants ne savent plus lire» — sont fausses sur le plan statistique. Elle visent à mettre en cause un système scolaire qui doit sûrement changer, mais qui n'est pas suspect à ce niveau-là.

Le troisième concept, c'est celui d'**analphabétisme fonctionnel**, phénomène récent, qui date d'il y a 15 ou 20 ans. On observe qu'un nombre croissant d'individus, qui ont été alphabétisés, pendant plus longtemps que leurs grands-parents et qui, au sortir de l'école à 15-16 ans, disposaient de techniques supérieures à celles de leurs parents, redeviennent analphabètes en quelques années, par manque de pratique. En France, le taux est supérieure à 15%, aux Etats-Unis à 20%. Et ce nombre augmente très rapidement. C'est seulement sur ce troisième point qu'il pourrait y avoir problème. Et on se rend bien compte que le retour de l'analphabétisme sous cette forme n'a rien à voir avec l'école<sup>5</sup>.

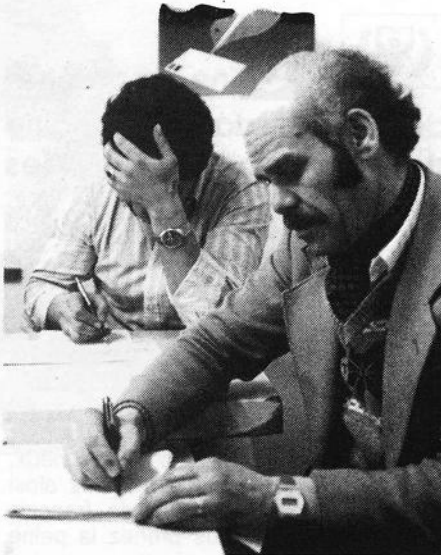
Les résultats des différentes enquêtes énumérées ci-dessus, pour différents qu'ils soient les uns des autres, ne doivent donc pas pour autant être dépréciés; ils se rapportent aux définitions qui ont servi d'hypothèse aux enquêteurs. Et ce sont ces définitions qui varient. Mais faut-il figer une définition unique d'un phénomène diversifié et mouvant? Et qui aurait l'autorité pour ce faire?

### Pourquoi ces difficultés?

Quelle est à présent l'explication du phénomène? A nouveau, elle est multiple. Jean-Claude Passeron<sup>6</sup> titrait un article assez récent: «Le plus ingénument polymorphe des actes culturels: la lecture». Acte polymorphe, ne serait-ce que parce que «l'accès à l'information écrite se présente aujourd'hui comme la condition

préalable de la pleine utilisation des autres codes et autres systèmes de communication (y compris, bien sûr, l'audiovisuel ou l'informatique), toujours tributaires de ce que la parole — et donc l'écrit — préparent pour eux, disent en eux ou autour d'eux, concluent après eux».

Nous avons nous-mêmes abordé la question sous l'angle socio-affectif et scolaire<sup>7</sup>: parmi les autochtones de nos pays scolarisés, beaucoup d'adultes analphabètes ont vécu le système scolaire comme discriminant, s'en sont sentis rejetés en raison de la rupture culturelle d'avec leur environnement socio-familial, trop populaire pour la «norme» scolaire qui fait référence à la classe moyenne; et leurs parents n'ont pas pu, ou pas osé, intervenir pour les aider, les soutenir, revendiquer de l'école une meilleure reconnaissance et une meilleure prise en charge de ce qu'ils étaient.



(photo asbl «Lire et Ecrire»)

Mais revenons à Foucambert, qui cerne au plus près le mécanisme fondamental: «L'écrit a toujours rempli deux fonctions dans les pays industrialisés: d'une part une fonction de communication orale différée. L'écrit est utilisé quand l'émetteur est loin du récepteur et qu'il faut que le message transite dans l'espace et dans le temps. On code alors le message oral, en perdant un certain nombre d'informations (gestes, intonations, ...), mais en conservant un substitut. Ce n'est pas tout à fait de l'oral mais cela joue le rôle de l'oral.

La deuxième fonction de l'écrit est d'être un outil particulier, un langage propre, comme les mathématiques. Un langage qui rend possible un certain nombre d'opérations sur le réel, qui fait sur l'environnement, la réalité, un travail particulier,

comparable au travail des mathématiciens qui modélisent le monde pour le mettre en équations. C'est, je crois, une idée fondamentale. Avec l'écrit aussi, on modélise le réel pour en refaire une autre vision, une théorie (...). C'est l'outil quand on construit non pas une représentation des choses, mais bien un modèle de fonctionnement des choses. On cherche à dépasser l'événement, la conjoncture, pour accéder au pourquoi. (...) Ecrire c'est inventer, faire émerger la structure de quelque chose, qui a une autre structure à l'oral, une autre structure dans l'action, et qui, à l'écrit, du fait qu'il est donné en une seule fois, nous oblige à trouver le principe unificateur cohérent (...). Cet usage de l'écrit — outil de pensée a été le fait d'une minorité à laquelle la société reconnaissait le droit de penser, minorité qui a tout de même augmenté sous les coups de la bataille de la démocratie et de l'école»<sup>5</sup>.

### Ce que nous faisons

Combien sont-ils? Beaucoup. Sûrement des centaines de mille. Tous ne sont pas malheureux, isolés, désinsérés. Illettré ne signifie pas nécessairement ignorant. Ndoaba Gasana, philologue, donnait récemment à Bruxelles une conférence sur la riche tradition orale d'Afrique Noire, qu'il intitula: «Se cultiver chez les illettrés». Et l'on trouve chez nous aussi des conteurs ou, plus caractéristiques encore dans nos bassins ouvriers wallons, des tribuns syndicaux, qui parlent sans note et ne sauraient transcrire un discours pourtant parfaitement structuré et d'une rhétorique remarquablement efficace.

Ce qui est certain cependant, c'est que ne pas maîtriser l'écrit fragilise. En période de chômage, les illettrés sont parmi les premiers remerciés et éprouvent les pires difficultés à se recycler.

LIRE ET ECRIRE existe comme une coordination d'alphabétisation en Wallonie et à Bruxelles depuis 1983, depuis la prise de conscience en Communauté française que l'alphabétisation n'était pas seulement un problème d'immigré (l'alphabétisation pour migrants existe depuis 15 à 20 ans dans des villes comme Liège ou Bruxelles), mais aussi un problème d'autochtones, un problème de société.

Selon le dernier comptage, en décembre 1988-janvier 1989, le réseau de LIRE ET ECRIRE rassemble 152 lieux, groupes ou associations accueillant 2.034 apprenants par groupes de 3 à 10 ou 12 personnes, selon des horaires très diversifiés (en journée, en soirée, voire le week-end): par rapport à la demande potentielle de cours, cela reste toutefois dérisoire.

Ces lieux et associations font de l'alphabétisation comme activité principale, ou, le plus souvent, comme activité complé-

<sup>5</sup> «La lecture n'est en crise que de croissance», conférence donnée à Bruxelles en novembre 1988.

<sup>6</sup> «Bibliothèques publiques et illettrisme», Ministère de la Culture, Paris, 1986.

<sup>7</sup> «Les itinéraires d'analphabétisme», S.A. GOFFINET pour Lire et Ecrire, Office des publications C.E.E., Luxembourg, 1986.

mentaire à d'autres : il s'agit alors de maisons de quartiers, de foyers de jeunes, de consultations médicales, ... Ils organisent les cours d'alphabétisation en leur sein à la fois par détachement à temps partiel de membres de leur propre personnel (travailleurs sociaux, animateurs, ...) et avec l'aide de formateurs bénévoles.

Avec les années et l'expérience accumulée, nous essayons de construire et de mettre en œuvre une pédagogie qui ne soit pas une simple adaptation de celle de l'école. Il s'agit de remobiliser les savoirs latents de ces adultes qui ont déjà beaucoup vécu et ne sont ni aussi disponibles que les enfants ni vierges de tout apprentissage (et pas non plus de tout échec).

Il s'agit aussi d'attaquer le mal à sa racine : savoir lire et écrire, c'est devenir davantage acteur d'une société dont les illettrés sont, peut-être avant tout, des exclus.

Renversons dès lors la proposition : il faut devenir acteur social pour savoir lire et écrire. Parmi les expressions les plus récentes de cet accès au champ social, citons les deux romans collectifs réalisés dans le cadre des cours d'alphabétisation par les apprenants eux-mêmes, publiés... et tout à fait passionnants à lire<sup>8</sup>.

#### LIRE ET ECRIRE



Le nombre de personnes souhaitant apprendre ou réapprendre à lire et à écrire que nous accueillons reste dérisoire, disions-nous. Plus dérisoires encore sont les moyens dont nous disposons pour mener ce travail à bien. Nous ne développerons pas ce point. Précisons seulement que le problème le plus crucial est l'emploi. En effet, en 1985, 80 postes C.S.T. nous avaient été attribués (mais pour un an seulement) pour lancer et tester le réseau. En 1988, pour coordonner, soutenir et encadrer ce même travail, nous disposions de 62 postes, dont 61 sous-statuts (10 C.M.T. + 51 C.S.T.). Aujourd'hui, il ne nous en reste que 18 : 10 A.C.S. (Agents Contractuels Subventionnés) + 3 F.B.I. (Fonds Budgétaire Interdépartemental de l'Emploi) + 4 T.C.T. à Bruxelles (Troisième

Circuit de Travail) + 1 poste sur fonds propres. Et le statut des 10 A.C.S. n'est toujours pas clair; en outre la plus grande incertitude pèse sur la prolongation de cette formule au-delà du 31 décembre 1989...

Cependant, 1990 a été décrétée, comme vous le savez, Année Internationale de l'Alphabétisation, par un vote unanime aux Nations Unies : la Belgique a donc voté pour. Nous osons espérer que l'intendance — à savoir des emplois stables en suffisance — suivra sans trop tarder...

Catherine KESTELYN, le 17 octobre 1989  
**Lire et Ecrire**, av. Clémenceau 10  
 à 1070 Bruxelles (02/523.20.35)

<sup>8</sup> «Le secret de Flora», septembre 1988 et «Histoire grise», septembre 1989, Lire et écrire, Bruxelles.

# Alphabétisier

Henry Landroit s'est prêté au jeu d'écrire - il affectionne particulièrement les jeux de langue - des mots-valises (voir encadré) avec les mots de l'alpha. Il est par ailleurs chroniqueur de langue au Ligeur, préside le Cercle de Qualité du Français Dynamique (CQFD) qui rassemble des amoureux de la langue et anime l'Association pour l'Application des Recommandations Orthographiques (APARO) qui cherche à diffuser l'orthographe nouvelle...<sup>1</sup>

**alphabétisation** : action énergique en faveur de l'alphabétisation.

« Il est grand temps que nous passions à une véritable alphabétisation » (le ministre chargé de l'éducation).

## Les mots-valises

S'agit-il de mettre des mots dans une valise ?

Non, pas vraiment !

Il s'agit de créer un nouveau mot composé de deux mots connus ou, plus exactement, de choisir deux mots existants et de les 'marier' de telle façon qu'ils en forment un nouveau, insolite, amusant :

Un *éléphant* sera ainsi un animal qui se trompe parfois mais qui est toujours très sincère. (*éléphant - franc*)

Une *coussine* deviendra une petite fille de la famille sur laquelle on adore piquer un petit somme.

Un *journal* n'apporte que de mauvaises nouvelles !

Vous voyez, c'est simple, un peu d'imagination, deux mots à combiner et voilà des mots-valises.

Du choc des mots jaillit la lumière ! C'est en acoquinant deux mots peu habitués à se rencontrer qu'on obtient les meilleurs mots-valises. C'est dire qu'il s'agit là d'une technique irrévérencieuse et créative.

Tiré de Henry LANDROIT, *50 jeux de langue pour tous*, diffusé par le Service de la langue française de la Communauté française de Belgique\*

\* La brochure peut être obtenue auprès de ce service (Boulevard Léopold II 44 - 1080 Bruxelles - tél : 02 413 32 74) ou téléchargée en format \*.rtf à partir du site : [users.skynet.be/Landroit/indexj.html](http://users.skynet.be/Landroit/indexj.html).

**analphabète** : qui ne sait pas lire, certes ; mais qui, en plus, fait des bêtises.

« Elle est non seulement analphabète mais aussi analphabète, ce qui n'arrange rien... » (extrait d'un bilan d'élève).

**analphabétrisme** : parole d'homme politique prononcée dans un discours à propos de l'analphabétisme.

« Il faut lutter contre l'analphabétisme. » (le ministre chargé de l'éducation).

**animateur** : chargé d'animer une formation mais qui a des instincts trop agressifs.

« Cet animateur semble au bord de la dépression et se transforme peu à peu en animateur. » (extrait du bilan confidentiel d'un animateur).

**court de français** : espace séparé par un filet et parcouru par de petites balles blanches où ne jouent que des francophones.

« Son cours ressemble de plus en plus à un court : les coups s'y échangeaient à une cadence accélérée. » (extrait du bilan confidentiel d'un animateur).



Tournai, ville des mots 2001 (Photos G. VL.)

**formacteur** : formateur qui en fait un peu trop.  
« Certes, il faut théâtraliser mais pas au point de devenir formacteur. » (extrait de « Dix conseils pour les formateurs »).

**formatrisme, animatrisme** : personne adulte qui n'a pas le moral et qui se traîne tous les matins vers les locaux de l'alpha pour y donner cours.  
« Cette animatrisme a droit à quelques jours de congé. » (le médecin-conseil d'un centre d'alpha).

**français langue seconde** : méthode spéciale d'apprentissage extrêmement rapide (à opposer au **français langue minute**, soixante fois plus lente).

**franssais poure no francophones** : français pour non francophones.



**illetterrorisme** : méthode dure qui consiste à obliger tout le monde à apprendre à lire.

**illettré** : expression adorée des dames participant à un cours d'alpha : dès qu'un nouvel homme entre dans la classe, elles cherchent à le qualifier (illettré beau, illettré fort, illettré... c...).

**méthode fonctionnelle** : méthode qui enfin fonctionne.  
« Tu vois, ma méthode, elle fonctionne, elle ! » (dialogue entre deux formateurs capté durant un temps de midi).

**méthode nanaturelle** : méthode de lecture spécialement conçue pour le sexe féminin.



**objectif pédagauchique** : vouloir que tous puissent s'exprimer.

« Mais c'est trop pédagauchique, ce que tu prétends là... » (autre dialogue entre formateurs).

**pédagogue** : enseignant qui a du mordant.  
« Celui-là, c'est un vrai pédagogue ! » (phrase admirative entendue dans les couloirs d'un centre d'alpha).

**postalphabétisation** : alphabétisation particulièrement destinée aux employés des administrations publiques et particulièrement à ceux qui traitent notre courrier.

**professœur** : formatrice entretenant des rapports très fraternels avec tout le monde.  
« Des bisous à tout le monde, une empathie agissante, c'est une véritable professœur. » (opinion entendue dans la salle des profs).

**semaine de la co-naissance** : semaine où chacun décide de repartir à zéro, avec l'aide des autres.

Henry LANDROIT

<sup>1</sup> Pour mieux connaître Henry Landroit, vous pouvez visiter son site : [users.skynet.be/Landroit](http://users.skynet.be/Landroit).

# Le verbe et la réalité, le dire et l'agir

## Un parallélisme et un essai de transposition

En lisant dans le livre 'Une Afrique s'invente' d'Enda Graf Sahel<sup>1</sup>, organisation qui milite en faveur de modèles de développement alternatifs, la partie intitulée 'Les mots, les concepts et le pouvoir', nous n'avons pu nous empêcher de voir un parallèle avec l'alphabétisation. Nous avons alors repris des parties de ce texte pour les adapter au contexte qui est le nôtre, notamment en remplaçant 'pauvreté' et 'développement' - la première vue comme un manque de développement - par 'analphabétisme' et 'alphabétisation'. Et pour illustrer le propos, nous avons ajouté l'un ou l'autre exemple tiré du vécu d'un groupe de Mons. Voici ce que cela a donné...

### Avec des mots, le discours construit de la réalité

Les mots ne sont pas de simples objets verbaux destinés à voyager de bouche à oreille. Nous vivons dans les mots et les mots servent à vivre. Nous les utilisons à tout instant pour nous relier au monde et aux autres : l'univers des mots délimite l'univers, les frontières du monde étant d'abord des frontières verbales. Les choses ne commencent à exister vraiment que lorsqu'elles sont dénommées : la réalité naît avec le verbe. En même temps qu'ils déterminent des espaces sémantiques, des espaces de paroles et donc des espaces de 'réalités', les mots découpent aussi des espaces de libertés : libertés de penser, d'exprimer, d'expliquer et de s'expliquer. Aucune de ces libertés n'est accessible sans passer par le langage. Mais il s'agit d'une 'liberté empruntée', une liberté conditionnée par les mots qui, en retour, la conditionnent.

« L'histoire produit les mots et les mots construisent l'histoire. »  
(Une Afrique s'invente, p. 183)

### Le conditionnement par les mots, la violence du discours

Nous ne sommes pas égaux dans la production et l'utilisation des mots. Certains sont qualifiés pour produire, d'autres pour consommer. Ainsi s'établissent des rapports de force...

Si cela est vrai, en créant les mots nous conditionnons ceux qui les utilisent, nous définissons le contenu qu'ils leur donnent, nous déterminons comment ils doivent penser, percevoir, expliquer, communiquer et comment ils doivent se regarder et se considérer eux-mêmes. En l'absence d'interrogations sur les mots que nous utilisons et sur leur

origine, les espaces de liberté créés par eux deviennent du conditionnement et de la dépendance ; la liberté se limite, dès lors, à la reproduction de ce que d'autres ont créé. Notre bouche est le haut-parleur d'une pensée prisonnière. Si nous nous arrêtons un instant sur le langage que nous utilisons quotidiennement, il devient clair que la plupart des mots qui expliquent ce que nous sommes, ce que nous faisons, pourquoi et comment, nous ont été donnés. En même temps que nous les avons intégrés, nous nous sommes approprié une façon particulière de saisir et d'agir sur le monde.

### Comment devient-on analphabète ?

Des mots comme 'alphabétisation', 'illettrisme',... n'ont guère d'existence autonome hors de ceux qui les utilisent pour communiquer au sein de leur sérail. Pour d'autres, non seulement ils peuvent ne pas avoir le même sens, mais ils peuvent aussi bien ne pas exister. Un mot comme 'analphabète' veut-il dire la même chose pour ceux qui disent lutter contre l'analphabétisme - remarquons au passage l'analogie avec la guerre des croisades - et ceux qui sont censés bénéficier de cette lutte ? Ainsi, certains participants d'Alpha Mons-Borinage n'ont jamais entendu, ne connaissent pas les mots 'analphabétisme' et 'illettrisme', mots qui ne sont pas utilisés par leurs formateurs.

Au départ de la démarche d'alphabétisation, existe cette myopie fondamentale qui consiste à regarder chez l'autre, non ce qu'il sait déjà et qu'éventuellement nous ne savons pas, mais ce qu'il ne sait pas et que nous nous proposons de lui transférer. La relation est donc déséquilibrée.

L'alphabétisation ne serait-elle pas ainsi une action de dévalorisation généralisée créatrice de pénuries ? Car, pour s'alphabétiser, ne faut-il pas d'abord accepter l'idée que l'on n'est pas assez comme... ?

Sinon pourquoi devrait-on s'alphabétiser ? Ce mot porte en lui l'idée de 'manque' ou de 'mal-être', il proclame le principe de l'insuffisance ou de l'inanité de ce que l'on sait, de ce que l'on est. Pour s'imposer, l'alphabétisation commence par dévaloriser ceux qu'elle entend 'développer', ceci est inscrit dans la nature même du concept. Ainsi, alphabétiser l'autre suppose de le convaincre de son imperfection dans ce qu'il est et ce qu'il vit, pour rendre son insuffisance insupportable : il n'est pas d'alphabétisation sans provoquer un sentiment préalable d'insatisfaction, sans dévaloriser par conséquent ce qui pouvait être vécu jusqu'alors comme satisfaisant. *Un autre participant d'Alpha Mons-Borinage dit, quant à lui, que « analphabétisme est considéré comme un handicap ».*

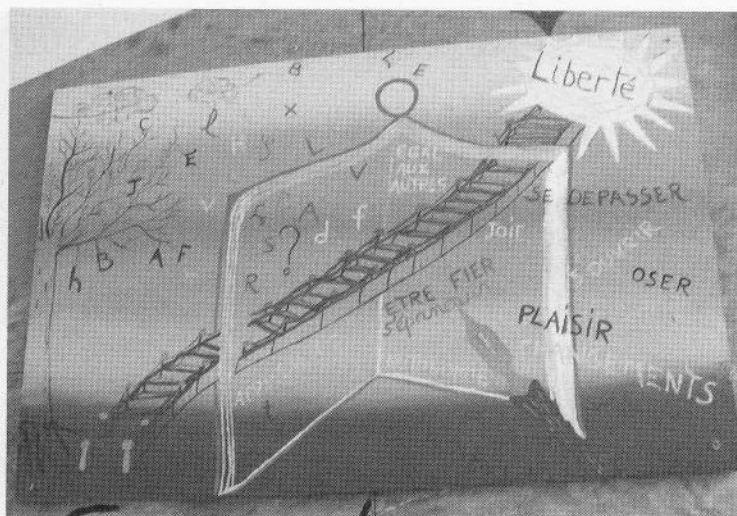
« Les mots sont en quelque sorte le vêtement verbalisé de nos représentations. »  
(Une Afrique s'invente, p. 177)

### Réduire l'autre à son 'analphabétisme'

En participant à l'alphabétisation, nous suivons implicitement les préceptes des 'gens qui savent', 'ceux qui possèdent le savoir' qui diffusent l'idée que l'analphabétisme est un état anormal, une sorte de maladie de civilisation à traiter avec des moyens appropriés. En même temps, nous acceptons l'idée que les 'lettrés' - nous les appellerons ainsi par manque de terme adéquat -, leurs valeurs et leurs modes de rapport au savoir constituent à la fois la norme et le modèle sur lequel nous sommes tous appelés à nous aligner. Les illettrés sont alors censés concentrer tous leurs efforts pour s'en rapprocher, c'est-à-dire apprendre à avoir un même type de rapport au savoir que les lettrés.

Mais les uns, les lettrés, et les autres, les illettrés, savent pertinemment qu'il ne s'agira toujours que de s'en approcher, jamais d'atteindre une égalité, qui n'est là que pour motiver l'effort, jamais pour remettre en question une inégalité que les mots et leur pouvoir ont réussi à créer.

Les analphabètes parce qu'ils ne lisent pas et n'écrivent pas - ou pas encore assez - ont attiré sur

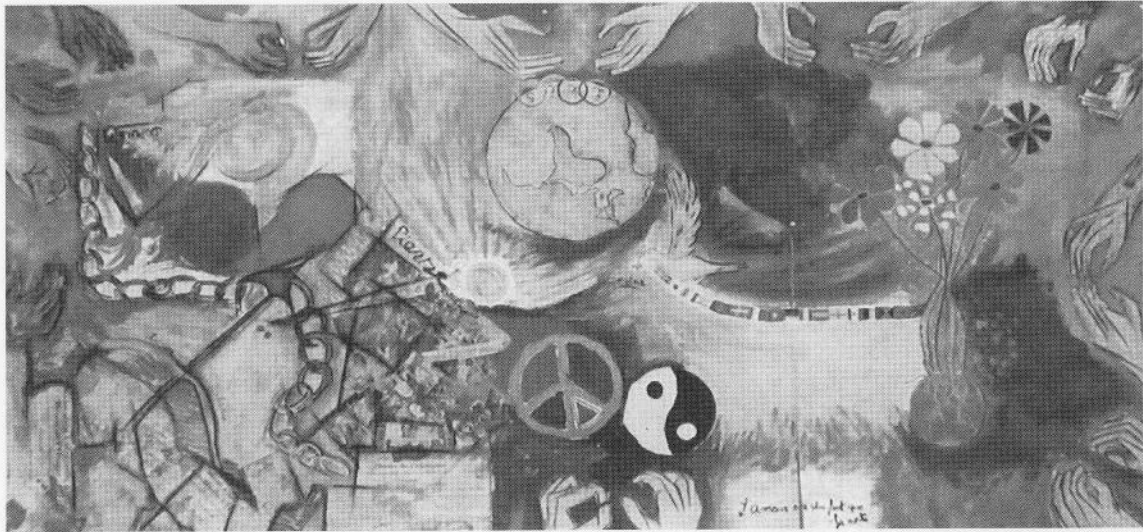


La FUNOC - Lire et Ecrire Charleroi

eux l'attention. C'est ainsi que les programmes de lutte contre l'analphabétisme se sont développés. Assimilant l'analphabète à ce qu'il ne maîtrise pas, on élimine tout ce qui différencie un analphabète d'un autre analphabète. On ignore délibérément son espace social d'appartenance, tout ce qui fait son identité, sa spécificité en tant qu'homme ou femme relié à d'autres hommes et femmes. Finalement le statut même de la personne s'en trouve atteint. N'étant plus capable de dire et de signifier par elle-même ce qui est bon pour accomplir son destin, elle rentre dans la catégorie de ceux qui s'en remettent aux autres pour déterminer la suite de son parcours. Elle perd ainsi son autonomie, son identité s'évanouit ; elle n'est plus une ressource pour elle-même ni pour les autres, puisqu'elle s'en remet à des forces étrangères. La démission est une façon de se dessaisir de soi-même, ce qui risque d'entraîner un repli et une distension des liens avec le groupe social d'origine et, par le fait même, un appauvrissement des relations et des mécanismes ordinaires de solidarité.

### Valoriser les mots des gens, c'est valoriser les gens eux-mêmes

Et pourtant, la 'richesse' - par opposition au 'manque', au 'besoin' - est partout, pourvu qu'on se donne la peine de la reconnaître. Chaque personne porte en elle un patrimoine d'expériences et de croyances. La première démarche, et peut-être la seule vraiment déterminante, pour lutter contre l'analphabétisme consiste à rechercher ce patrimoine chez les personnes et à le valoriser. Cela revient



La FUNOC – Lire et Ecrire Charleroi

à s'habituer à reconnaître l'autre comme une source potentielle de différences et donc d'enrichissement pour soi-même et les autres. Comment, à travers nos actions et nos manières d'être, de faire et de dire, pouvons-nous renforcer les réseaux d'alliance qui existent dans les milieux populaires ? Comment pouvons-nous renforcer les liens symboliques, c'est-à-dire la richesse et la diversité des liens qui rattachent les personnes à leur environnement ? Comment pouvons-nous valoriser la parole, les manières de dire et de voir le monde que les acteurs populaires maîtrisent ?

### Travailler les mots, créer du sens

Ainsi, travailler sur les mots et leur sens devient un acte subversif, car en s'attaquant au sens des mots, on s'attaque au pouvoir qui les produit. Nous pensons que la meilleure manière de le faire, c'est de légitimer les autres modes d'expression et d'explication, et donc de les reconnaître pour ce qu'ils sont, des sources de savoirs et de valeurs au même titre que les autres.

Les mots ne proviennent pas de n'importe où ; ils se forgent dans le vécu des personnes. Aussi, la réflexion que nous conduisons ne peut avoir de sens que si elle part de la vie des personnes dont nous voulons reconnaître la vision ou la sensibilité alternative. Les mots naissent dans le sillage d'expériences significatives pour ceux qui les vivent. Ils résultent du 'vécu' des personnes, c'est-à-dire de leur cheminement. Ce qui importe, c'est la démarche - le chemin - vers la découverte du sens, et non pas le sens lui-même. Le parcours est essen-

tiel, non son aboutissement. Les chemins qui mènent aux mots sont les mêmes que ceux qui charpentent la vie.

« Prendre les mots, c'est prendre le pouvoir ; reconquérir les mots, c'est retrouver un pouvoir confisqué. » (*Une Afrique s'invente*, p. 211)

C'est pourquoi valoriser les concepts populaires revient non seulement à valoriser ceux qui les produisent, mais également leurs itinéraires de vie. Cela revient à faire fructifier leur démarche en tant que ressource pour la créativité des autres.

La démarche même de s'interroger sur le sens des mots est émancipatrice : pourquoi tel mot plutôt qu'un autre ? d'où vient-il ? quelles sont les instances qui le légitiment ? comment s'est-il imposé dans le langage ? Comme l'est également la démarche qui invite chacun à se réapproprier les mots, c'est-à-dire à les repenser pour soi-même, à les dépouiller de ce qui parasite leur compréhension et exproprie leurs utilisateurs, quitte à les vider de leur sens pour les recharger de significations plus conformes aux réalités et aux expériences qu'on vit soi-même.

Adaptation réalisée par Sylvie-Anne Goffinet

<sup>1</sup> *Enda Graf Sahel, Une Afrique s'invente. Recherches populaires et apprentissages de la démocratie*, Ed. Karthala - Enda Graf Sahel, Paris - Dakar, 2001.

## Le champ des mots

*A première vue, le vocabulaire de l'alpha souffre d'une surabondance plutôt que de lacunes. Et pourtant... nous n'avons pas en français courant de mot pour désigner le fait d'être alphabétisé, la compétence de savoir lire et écrire.*

Les mots 'analphabète' et 'illettré' ont été en compétition pendant des siècles (depuis les 15<sup>ème</sup>-16<sup>ème</sup> siècles, c'est-à-dire en somme depuis que l'imprimerie s'est répandue). 'Analphabétisme', attesté dès le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle (notamment dans les premières statistiques concernant les conscrits et les détenus) s'est vu supplanté en France dans les années 80 par 'illettrisme' ; mais ce néologisme était à peine forgé et diffusé que 'littératie' faisait son apparition sur le même marché linguistique...

Il est vrai que nous manquions, en français, d'un terme exprimant de manière positive le fait de savoir lire et écrire. De ce point de vue, la langue anglaise avait pris les devants, avec le terme 'literacy' et ses dérivés. Mais si ces termes sont actuellement des mots usuels en anglais, cela ne remonte pas à si longtemps. Comme en français, la forme négative, 'illiteracy', est attestée depuis des siècles ; tandis qu'un dictionnaire étymologique nous apprend que 'literacy' n'apparaît pour la première fois qu'en 1883.

Le mot 'littératie', décalqué de l'anglais et introduit via l'enquête IALS de l'OCDE (voir note 5, p. 33) s'est répandu en France à une vitesse étonnante (et même chez nous, mais cela uniquement dans le secteur de l'éducation formelle). Qu'il suffise de rappeler qu'en 1995, lors de la publication des premiers résultats de l'enquête, l'introduction de ce néologisme était si brutale qu'il fut nécessaire d'explicitier le titre '*Littératie, économie et société*' par un sous-titre : '*Résultat de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*'. Ce sous-titre induira bien plus de confusion que de clarté, puisqu'il était évidemment question de la maîtrise de compétences d'un type et d'un niveau sans commune mesure avec ce qu'on désigne en français par 'alphabétisation'. Cette traduction peu pertinente a disparu des publications ultérieures, 'littératie' s'imposant pour exprimer la maîtrise des 'compétences indispensables dans la société de l'information' au sens où un organisme tel que l'OCDE l'entend.

Ce qui nous laisse toujours en manque d'un mot pour désigner la maîtrise des compétences de base...

Nous avons construit la grille ci-contre, qui reprend en synthèse ce qui se dit (ou ne se dit pas ou peu) dans les différents champs lexicaux. Les deux premières lignes (en français) illustrent les séries basées sur les deux racines disponibles : 'alphabet' et 'lettre'. L'anglais (dernière ligne) n'utilise que cette deuxième racine.

On peut ainsi remarquer que, quelle que soit la racine ou la langue, il n'y a pas vraiment de 'série complète' qui comporte à la fois les mots pour signifier 'l'état', la personne et l'action. Sans les mots entre crochets, qui sont d'usage restreint, très spécialisé ou local, chacune des lignes comporterait des cases vides. Ce qui illustre bien, si besoin en était encore, que le lexique n'est pas le produit d'une 'logique linguistique' mais le résultat mouvant des interactions entre les acteurs présents dans le champ où ce lexique a cours.

On observe donc des variations selon les pays (bien que cette découpe soit fort grossière, les lexiques utilisés majoritairement en France, au Canada et en Belgique sont effectivement différents), selon les 'écoles', et surtout selon le fait qu'on recoure ou non à un vocabulaire spécialisé.

Ce qui ressort le plus évidemment de cette grille, c'est que ce sont les colonnes 'positives' qui comportent le plus de cases manquantes. Le lexique spécialisé peut certes les combler, mais un mot tel que 'alphabète' n'appartient pas au vocabulaire courant. La maîtrise du code écrit étant devenue une norme, on dispose de mots pour dire ce qui y déroge, mais pas pour désigner ce qui en principe va de soi.

Catherine BASTYNS



L'état, la situation		La personne / la population par rapport au code écrit		Le nom de l'action
Positif	Privatif	Le maîtrisant	Ne le maîtrisant pas	
[alphabétisme] (1)	analphabétisme	[alphabète] (2) [alphabétisé] (3)	analphabète	alphabétisation
[littératie] (4)	illettrisme	[lettré] (5)	illettré	lutte contre l'illettrisme (6)
literacy (7)	illiteracy	literate (8)	illiterate	[literacy education ou literacy instruction] (9)

- (1) Ne se dit ni en France ni en Belgique, mais on le trouve au Canada dans le vocabulaire spécialisé.
- (2) Le terme apparaît en 1958 dans la recommandation de l'UNESCO concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation, et en l'occurrence celles de *l'analphabétisme* : « Est *alphabète* une personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » *versus* « Est *analphabète* une personne incapable... ». A noter que ces définitions (même la positive) servent à mesurer le phénomène négatif.
- (3) N'exprime pas simplement la situation de la personne, mais le processus au terme duquel cet état est atteint (différent en cela de 'lettré' qui n'a pas de verbe pour exprimer l'action correspondante : on peut alphabétiser une population, mais pas la 'lettrer').
- (4) Néologisme décalqué de l'anglais ; ne connaît en français qu'un usage spécialisé, visant des compétences 'pointues'.
- (5) Le sens de 'lettré' ne renvoie pas à la maîtrise du code, mais à la connaissance des 'belles lettres'. Pour éviter cette connotation, certains ont forgé le terme 'littéré'...
- (6) Recours nécessaire à une locution, qui de plus exprime l'action négativement.
- (7) Contrairement à 'littératie', literacy et ses dérivés sont en anglais des mots usuels. (Le terme anglais 'alphabetize' est ce qu'on appelle un 'faux-ami' : il ne signifie jamais 'alphabétiser', mais exclusivement 'classer par ordre alphabétique'. Notons que 'alphabétiser' a eu ce sens-là en français jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle.)
- (8) La possibilité de composer des locutions 'sur mesure', caractéristique des langues germaniques, offre un éventail de possibilités pour exprimer la maîtrise de diverses compétences (par ex. 'computer literate' ou toute autre combinaison). Dans la percée très spécialisée du mot littératie en français, il est déjà apparu selon cette modalité (littératie scientifique, etc.).
- (9) L'expression existe dans les glossaires spécialisés (voir article p. 23) : le terme alphabétisation est traduit par 'literacy instruction' dans le thesaurus canadien, par 'literacy education' dans le glossaire établi par Ali Hamadache. Mais un dictionnaire courant (Harrap's) indique 'teaching to read and write' pour alphabétisation en tant qu'action, alors que pour traduire alphabétisation en tant qu'état (par ex. le niveau d'alphabétisation d'une population) et ses dérivés, ce dictionnaire donne literacy et les autres vocables de même racine.

Ceux qui s'intéressent à la genèse des mots et des concepts trouveront pléthore d'ouvrages racontant ces histoires, avec un taux de redites et des micro-variations qui donnent un peu le tournis. Le livre de Jean-Philippe Rivière vous aidera sans doute à y voir plus clair (paru en poche, il est de plus facile d'accès). L'article de Jacques Fijalkow et Jean Vogler offre également une analyse intéressante des relations entre les différents termes en compétition / complémentarité dans le champ lexical, et plus particulièrement de l'irruption du terme 'littératie'.

Jean-Philippe RIVIÈRE, *Illettrisme, la France cachée*, Gallimard / Le Monde, 2001 (en poche : Folio actuel n°91, 244 p.).

Jacques FIJALKOW et Jean VOGLER, *Vous avez dit 'littératie' ?*, in *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, Actes de l'Université d'été sur l'illettrisme (Lille, juillet 1998), L'Harmattan, Paris / Contradictions, Bruxelles, 2000, 318 p.

## Pour en finir avec l'illettrisme...

### Commentaires et réflexions à partir de trois livres récents

Si l'indignation devant "l'illettrisme persistant dans nos sociétés développées" et la nécessité tant de fois proclamée de "lutter contre ce fléau" avaient généré autant de moyens publics qu'elles ont fait couler d'encre et fait ronfler de discours, sans doute les adultes peu ou pas scolarisés n'auraient à ce jour plus tant de mal à trouver des cours d'alpha ou d'autres formations de base.

Si les experts avaient consacré autant d'efforts à la connaissance de ces personnes, aux processus d'apprentissage et à la pédagogie des adultes qu'ils ont mis d'énergie à légitimer/critiquer le concept d'illettrisme, peut-être l'offre de cours serait-elle déjà mieux adaptée aux besoins, aux demandes et aux situations des publics visés.

Cette dernière remarque concerne à vrai dire surtout la manière dont les chercheurs français ont abordé la question de l'illettrisme et de la formation de base des adultes. Mais comme une bonne partie de la littérature disponible dans ce domaine nous vient de France, et que la recherche en la matière est quasi inexistante en Belgique francophone (ou lorsqu'elle existe, émane de praticiens plutôt que d'experts et ne bénéficie de ce fait pas de la même autorité), il est évident qu'elle n'est pas sans influence sur ce que nous pouvons penser ou faire ici.

Les trois ouvrages commentés ici interviennent sur fond de quinze ans de débat (voire de combat) autour de la notion d'illettrisme et de l'usage qui en est fait.

Quasi tous les auteurs décrivent cette "logorrhée scripturale" (B. Lété in BDM & L), "ce discours sur' qui ne s'arrête jamais" (VL). Quasi tous<sup>1</sup> témoignent d'une volonté de changer de paradigme, de passer de la lutte contre un ennemi intérieur non identifié ("l'illettrisme", et parfois presque "les illettrés") à l'étude des moyens les plus féconds de coopérer avec des personnes identifiables, et qu'il faudrait apprendre à mieux connaître: celles pour qui l'écrit constitue un obstacle, alors qu'elles voudraient s'en faire un atout.

Qu'un tel changement ne soit pas aisé, c'est ce que ces livres illustrent aussi, ne serait-ce que par le maintien dans leur titre de ce terme à préfixe privatif alors qu'il est surtout question, dans deux des ouvrages, de l'action positive de former – ce qui oblige à sous-titrer pour préciser le tir (*Enseigner l'écrit à des adultes* dans un cas, *Stratégies de formation chez l'adulte* dans l'autre).

Quant au sociologue B. Lahire, qui ne mentionne jamais le terme *illettrisme* autrement qu'entre guillemets, et qui est de loin le plus attaché à démontrer que "l'illettrisme" a été "inventé" comme "catégorie sociale légitime de perception du monde social et comme 'problème social' dans des conditions socio-historiques déterminées", et le plus acharné à en dénoncer (entre autres) "les flous sémantiques, les lourds présupposés et les mesures hautement fantaisistes", c'est aussi l'auteur qui semble le moins enclin

à envisager les autres manières de définir le problème et d'aborder ses solutions – bref, le plus prisonnier du paradigme tant honni.

#### L'invention de l'illettrisme

Pour le lecteur peu familier du domaine, et qui s'inquiète de savoir pourquoi il devrait abandonner déjà une notion qu'il découvre à peine, il n'est pas inutile de résumer la brève histoire de l'émergence de l'*illettrisme*, à la fois comme problème social reconnu et comme néologisme.

• BARRÉ-DE MINAC Christine, LÉTÉ Bernard (éditeurs – le livre réunissant les contributions de près de 30 auteurs), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, De Boeck et Larcier (Coll. Pratiques pédagogiques), Paris-Bruxelles, 1997, 385 p. (Référé ici: BDM & L)

N.B.: les auteurs des deux autres livres interviennent chacun pour un chapitre dans celui-ci.

• LAHIRE Bernard, *L'invention de "l'illettrisme"*, édit. La découverte (Coll. Textes à l'appui), Paris, 1999, 373 p.

(Référé ici: BL)

• LECLERCQ Véronique, *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, ESF éditeur (Coll. Didactique du français), Paris, 1999, 200 p.

(Référé ici: VL)

Le terme apparaît en 1979 dans un rapport d'ATD Quart-Monde. Le rédacteur en justifie l'usage par deux raisons: d'une part l'abandon des termes *analphabétisme* et *analphabète*, dont la connotation serait trop péjorative (dans *analphabète* on entend "bête"), d'autre part l'abandon du terme *alphabétisation*, qui évoquerait uniquement l'action auprès de personnes non scolarisées, en l'occurrence des personnes immigrées, alors qu'ATD travaillait avec des personnes illettrées bien que "alphabétisées". Conçu comme "cause et conséquence de la misère", l'illettrisme devient alors une préoccupation majeure d'ATD, comme en témoigne le titre d'un document adressé en 1980 au Président de la République: *Une priorité: détruire l'illettrisme*.

Rapidement relayé par les médias, le mot figure pour la première fois dans l'édition 1985 du dictionnaire Robert. La même année verra la mise en place d'un organe interministériel, le GPLI (Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme), chargé de coordonner une politique de mobilisation générale.

Mais cette phase de consécration est concomitante d'une distanciation à l'égard de la notion d'illettrisme. De 1985 date, par exemple, une étude méthodologique intitulée *Aspects de l'illettrisme tel qu'on en parle*<sup>2</sup>. En 1986, J. Hébrard met en évidence que l'engouement pour la problématique de l'illettrisme relève surtout d'une "émotion des classes cultivées"<sup>3</sup>. Le même Hébrard intitulera un article de 1991 *L'invention de l'illettrisme dans les pays industrialisés*<sup>4</sup>, titre que B. Lahire reprendra à son compte huit ans plus tard dans l'ouvrage commenté ici, sans d'ailleurs mentionner cet emprunt. Il faut dire que M. de Certeau avait déjà donné en '80 son livre *L'invention du quotidien*, et J. Donzelot en '84 *L'invention du social*, sans compter les "inventions" de la pauvreté, voire même de l'amour maternel, qui ont fait florès à cette époque. En un mot: l'idée que les catégories à travers lesquelles on appréhende le monde social ne sont pas "naturelles" mais collectivement construites était un champ de réflexion largement travaillé dans les années '80. C'est précisément l'intérêt et la notoriété de ces travaux qui peut déclencher une certaine irritation à la lecture de l'avant-propos du livre de B.Lahire, où il "*propose au lecteur de*

*vivre une véritable expérience, (...) un arrachement à notre sol ordinaire (...) en consentant à bouleverser sa perception familière pour saisir comment cette vision est construite à travers des discours et des institutions*".

### *L'illettrisme et ses connotations*

Bien qu'il soit sans doute superflu d'emprunter un ton si épique pour enfoncer des portes largement ouvertes, l'ouvrage de Lahire a le mérite d'établir une monographie critique et très documentée de "l'illettrisme tel qu'on en parle", c'est-à-dire non pas de la réalité – non contestée – de personnes en difficulté par rapport à l'écrit, mais du cortège de connotations stigmatisantes que le terme entraîne avec lui. Celles-ci procèdent d'amalgames qui étendent le manque de

compétences linguistiques à d'autres domaines de la vie sociale, professionnelle et même affective. On a ainsi pu lire sous la plume d'un des ténors de la lutte contre l'illettrisme: "*Dans sa lecture, son écriture, sa parole, l'illettré manifeste son renoncement à exercer la part de pouvoir que confère la langue à tout être humain (...)*"<sup>5</sup>. Ou encore: "*un citoyen en difficulté de conceptualisation et d'argumentation, qui ne sait pas, grâce à la langue, prendre distance, sera perméable à tous les discours qui prétendent apporter des réponses*

*Imaginez ceci: vous voulez apprendre la guitare (ou le néerlandais, ou l'infographie, etc.) et vous devez pour ce faire vous inscrire dans un "Centre de lutte contre la méconnaissance de la musique" (ou dans un "Centre de lutte contre le monolinguisme", etc.)*

*Pas sûr que vous vous inscriviez! Que la maîtrise de compétences telles que lire, écrire et compter soit autrement cruciale, et justifie à ce titre une "lutte", ne change rien à cette remarque.*

*De fait, aucune autre politique culturelle ou éducative visant à favoriser l'accès aux savoirs et savoir-faire dans quelque domaine que ce soit, ne se caractérise elle-même par les dangers qu'elle veut exorciser plutôt que par ses objectifs.*

*simples, immédiates et définitives*"<sup>6</sup>.

Bref, le discours sur l'illettrisme affirme des corrélations, voire des causalités, qui sont loin d'être étayées. Il est par exemple aisé de contrer la dernière qu'on vient de mentionner, la perméabilité au fascisme, par l'observation que ni les cadres de l'extrême-droite ni leur électorat ne sont particulièrement marqués par une absence de formation scolaire!

La série de maux connexes qui frapperaient ou risqueraient de frapper les illettrés, maux dont on ne sait trop s'ils sont victimes ou coupables, relève donc moins de la connaissance concrète des personnes concernées que du fantasme de "l'ethnocentrisme lettré", d'une représentation de la "vie digne d'être vécue" impliquant nécessairement la maîtrise de l'outil écriture, représentation au sein de laquelle l'illettré fait figure de repoussoir.

Ce qui dérange encore dans "l'illettrisme" comme objet médiatique et politique, c'est la "pseudo-découverte" d'écarts culturels qui préexistaient évidemment largement et, ce qui est plus grave, l'utilisation politique de l'émotion suscitée par l'illettrisme: l'Etat est suspecté de "légitimer sa politique sociale à bon compte, sans pour autant se donner les moyens de transformer les conditions de production (scolaire) de l'illettrisme"<sup>7</sup>.

Il faut observer à cet égard que l'ouvrage collectif aborde effectivement deux aspects de la "lutte contre l'illettrisme": la formation des adultes (troisième partie) et la prévention chez l'enfant (deuxième partie). Même si on comprend bien la logique de ce choix éditorial, qui manifeste le souci de sortir de la critique et d'aborder conjointement la question de la formation de base aux deux niveaux où elle se pose, les enfants et les adultes, on reste pantois devant le pouvoir de fascination exercé par "l'illettrisme": à vouloir conserver son vocabulaire, les auteurs en viennent à cette aporie que l'école, plutôt qu'un lieu d'apprentissage, pourrait être le lieu de prévention des échecs de sa mission!

### Les limites d'une notion illimitée

28

La critique de l'illettrisme porte enfin sur les limites floues de cette notion "fourre-tout".

La notion d'illettrisme a des limites floues parce qu'elle combine trois critères de nature différente. Le premier, technique, concerne les compétences en matière de lecture/écriture (et il est fréquent qu'on y ajoute d'autres compétences de base comme le calcul,

les connaissances générales, etc.). Le deuxième, individuel, concerne le niveau de ces compétences qu'une personne souhaite (ou ne souhaite pas) acquérir, souffre (ou ne souffre pas) de ne pas avoir. Le troisième, sociétal, concerne le niveau de ces compétences considéré comme "indispensable" dans une perspective normative: celui en deçà duquel on dira qu'un individu ne peut être *performant*, ou *intégré*, ou *citoyen*, voire même *épanoui*.

Or non seulement ces critères varient indépendamment l'un de l'autre (on peut avoir un niveau de compétences faible et être "bien intégré", y compris professionnellement; on peut avoir honte de son orthographe au point de n'oser écrire un mot et avoir un niveau de compétence plus élevé que la moyenne; et on peut, s'il est besoin de le préciser, être complètement analphabète et résister au fascisme ou à d'autres formes de totalitarisme ou de démagogie), mais ils comportent de plus chacun des variations internes importantes.

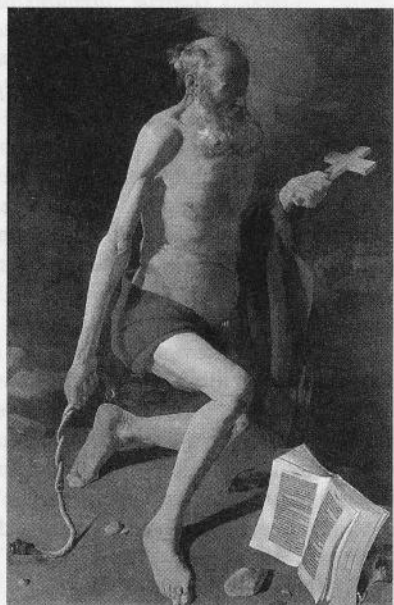
Les variations les plus patentes concernent le niveau de compétence jugé "indispensable". Elles sont à l'origine de l'impossibilité de dénombrer l'illettrisme, ou tout au moins de le dénombrer *in abstracto*. L'OCDE a ainsi avancé des chiffres énormes de personnes n'ayant pas un "niveau de littératie" suffisant (entendez: insuffisant dans une société postindustrielle en situation de compétitivité mondiale). Mais le "niveau minimum" de compétences ne sera évidemment pas le même pour l'Education nationale, pour tel ou tel employeur, ni à fortiori pour tel ou tel individu.

Véronique Leclercq décrit bien le caractère flou de la frontière illettrés/lettrés, lors même qu'on s'en tient strictement au premier des trois critères mentionnés ci-dessus, l'évaluation des compétences<sup>8</sup>. Aux variations considérables entre individus "illettrés" s'ajoutent les variations intra-individuelles qui peuvent être elles aussi importantes: "Selon les tâches et la nature des capacités à mettre en oeuvre, les performances sont inégales pour une même personne: facilité pour s'appropriier globalement un support et son contexte d'utilisation mais difficulté pour accéder au sens des énoncés ou, au contraire, saisie générale 'farfelue' mais bonne compréhension des phrases... Selon les compétences en jeu – pragmatique, référentielle, culturelle, reconnaissance grapho-phonétique, sémantique..., la répartition des compétences est inégale pour un même sujet"<sup>9</sup>.

### Tourner la page de (la critique de) l'illettrisme?

Si tous les auteurs des ouvrages commentés partagent finalement le même point de vue critique à l'égard du discours sur l'illettrisme – catastrophiste, stigmati-

Photo de couverture du livre de B. Lahire.



sant, impossible à opérationnaliser, etc. – leurs travaux témoignent cependant qu'ils sont inégalement prêts à "tourner la page"<sup>10</sup>.

L'engluement dans le sujet se remarque surtout chez B. Lahire qui répète, dans la conclusion de son livre de '99, ce qu'il écrivait déjà dans sa contribution à l'ouvrage collectif de '97 : "Sauf à croire que les façons de parler du problème n'ont aucune incidence sur les manières de concevoir les 'remédiations', sur la formulation des politiques sociales, sur les façons d'orienter les actions de formation, etc., l'étude des discours sur 'l'illettrisme' est une contribution nécessaire (même si non suffisante) à l'étude de la réalité sociale". (BL, p. 319). Et Lahire justifie que l'analyste n'ait "aucune théorie, aucune politique ni aucune idée de rechange" à offrir par le refus de "s'ériger en donneur de leçons" (*ibid.*, p.22) – bref, l'argument de la réserve légitime de l'analyste extérieur, qui n'a pas à interférer dans le champ observé.

Mais de fait ce champ comporte bel et bien d'autres représentations des inégalités devant l'écrit, et d'autres manières d'aborder la formation des personnes en difficulté avec l'écrit que la "lutte contre l'illettrisme", et à ce titre elles devraient être prises en compte dans l'analyse. On pense notamment à tout le monde anglo-saxon qui inclut l'enseignement des compétences de base (*basic skills*) dans sa politique d'éducation des adultes<sup>11</sup> de l'*alphabétisation conscientisante* qui s'est surtout manifesté en Amérique latine, dans la foulée de Paulo Freire, mais a eu aussi de nombreuses retombées dans les pays industrialisés. Si "hexagonale" que soit la France, ces modèles alternatifs ne sont pas absents des consciences et des pratiques, et voir comment ces modèles s'intègrent ou sont niés dans un champ effectivement dominé par la "lutte contre l'illettrisme" serait d'un grand intérêt sociologique.

C'est pourtant Véronique Leclercq, praticienne et théoricienne de la didactique et non pas sociologue, qui fournit une information claire, même si elle reste forcément synthétique, sur les différents courants de formation de base des adultes présents en France, et leurs ancrages tant institutionnels qu'idéologiques (VL, pp. 22-28). Elle les répartit selon trois pôles: le pôle de l'*ingénierie efficace*, celui du *développement personnel*, et celui du *développement citoyen et social*. Parce que son livre "s'adresse aux praticiens qui veulent agir, mais aussi comprendre les enjeux de leur intervention", elle explicite plus loin différents modèles didactiques qui recoupent d'une certaine manière ces trois pôles: un modèle "hiérarchisé et transmissif", l'autre "global et constructiviste", le dernier étant "interactif et stratégique" (*ibid.*, pp. 116-124).

Après quinze ans de tergiversations sur le bien-fondé de la notion d'illettrisme, l'ouvrage de Véronique

Leclercq, et certaines des contributions de l'ouvrage collectif (notamment celle de Yvonne Johannot sur *La représentation de l'écrit dans notre culture*), laissent augurer que nos voisins s'éloignent de ce paradigme qui a sans doute eu le mérite de susciter une mobilisation, mais s'est avéré ensuite bien encombrant.

Qu'on doive cette évolution à des praticiens qui ont pu théoriser leur pratique, et que ceux-ci doivent une bonne part de leur science à la connaissance concrète des adultes en formation, n'est qu'un juste retour des choses. Comme le disait Henri Heine: "Il faudra offrir encore à la matière de grands sacrifices pour qu'elle pardonne les anciennes offenses".

Catherine BASTYNS  
Lire et Ecrire Communautaire

- <sup>1</sup> Et de nombreux autres ouvrages parus ces dernières années illustrent la même tendance.
- <sup>2</sup> J.-F. LAË, P. NOISSETTE, *Aspects de l'illettrisme tel qu'on en parle*, MIRE, Min. des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, Paris, avril 1985.
- <sup>3</sup> J. HÉBRARD, *L'illettrisme, une émotion des classes cultivées*, in *Bibliothèques publiques et illettrisme*, Min. de la Culture, Dir. du livre et de la lecture, Paris, 1986.
- <sup>4</sup> J. HÉBRARD, *L'invention de l'illettrisme dans les pays industrialisés: le cas de la France*, in *Lectures et médiations culturelles*, Actes du colloque de Villeurbanne, PUL, Lyon, 1991.
- <sup>5</sup> Alain BENTOLILA, cité in BL, p. 219. Lahire consacre plus de 30 pages de son livre à la critique de cet auteur, qu'il considère comme exemplatif de "l'ethnocentrisme lettré"; il pastiche d'ailleurs cocassement le titre du livre de Bentolila *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier* (1966) en intitulant un de ses chapitres *De l'élitisme en général et de l'ethnocentrisme lettré en particulier*.
- <sup>6</sup> BENTOLILA, cité in BL, p. 237.
- <sup>7</sup> Benoît FALAIZE, in BDM & L, p. 57.
- <sup>8</sup> Cf. la deuxième partie de son ouvrage, *Connaître les publics en situation d'illettrisme*, in VL, pp. 41-80.
- <sup>9</sup> *Ibid.*, p. 65.
- <sup>10</sup> *La critique de l'illettrisme, une page à tourner?* est le titre de la contribution de B. FALAIZE dans l'ouvrage collectif (BDM & L, pp. 55-64). L'année précédente, J.-C. POMPOUGNAC formulait cette question de manière plus radicale: *Illettrisme: tourner la page?*, Hachette, Paris, 1966.
- <sup>11</sup> Le dispositif flamand de "basiseducatie" s'inscrit également dans ce courant.

## **Illettrisme : les fausses évidences**

*“ Illettrisme : les fausses évidences ” est le titre d'un ouvrage basé sur les témoignages de personnes illettrées. Les paroles récoltées – celles d'hommes et de femmes, de jeunes et de moins jeunes, de citadins et de ruraux, de personnes en formation ou en dehors de toute structure de médiation, privilégiées ou particulièrement précarisées – reflètent une mosaïque complexe de trajectoires, de points de vue, de projets bien différents.*

*Ces témoignages contribuent ainsi à une meilleure connaissance des personnes en situation d'illettrisme et apportent des éléments de réflexion pour adapter notre manière de parler d'elles et avec elles, pour offrir des formations susceptibles de rencontrer leur demande mais aussi de les rencontrer en tant que personnes. La qualité de l'alpha passe certainement par là...*

Le constat de départ des auteurs est simple : en érigeant l'illettrisme en problème social, les institutions et leurs acteurs attribuent aux personnes concernées une étiquette très lourde à porter, sur fond de malheur social et de souffrance personnelle. Face à ce constat, ils ont voulu savoir ce que vivent et ressentent les personnes illettrées, comment elles reçoivent cette étiquette stigmatisante, comment elles se définissent elles-mêmes.

## **Partir des paroles des personnes concernées**

Pour mener à bien leur recherche, les auteurs ont réalisé 69 entretiens avec des personnes en situation d'illettrisme. A ces rencontres sont venus s'ajouter une douzaine d'entretiens auprès de formateurs professionnels ou bénévoles.

Lors des rencontres avec les personnes illettrées, les chercheurs ont privilégié “ une entrée à petit pas, par l'ordinaire, dans une expérience qui pouvait se révéler douloureuse et risquait pour cette raison d'être peu aisée à exprimer ”. Les entretiens se sont donc déroulés sous la forme d'une conversation, en cherchant à installer la relation la plus propice possible au récit dont les chercheurs acceptaient d'emblée qu'il puisse être décousu, partiel et ambivalent. Ils reconnaissent cependant que cet objectif n'a pas toujours pu être atteint de manière pleinement satisfaisante, notamment en raison d'une inégalité flagrante entre leur propre position sociale et culturelle et celle des personnes interrogées. Il leur apparaît vraisemblable que certains de leurs interlocuteurs aient cherché à se protéger en reconstruisant à leur intention un parcours et une situation sous un angle valorisant pour eux-mêmes, et en occultant ce qui pouvait constituer un danger pour leur dignité personnelle et sociale. Ils reconnaissent que cela limitait, dans une certaine mesure, leur travail et qu'ils se devaient par conséquent de garder une certaine prudence lors de la lecture des entretiens et de leur interprétation.

## Eviter de stigmatiser les difficultés à s'exprimer

Autre élément intéressant au niveau méthodologique. Les chercheurs se sont parfois heurtés à l'accumulation de réponses à la fois vagues et courtes, sans toujours parvenir à obtenir les précisions souhaitées malgré de nombreuses relances. Selon eux, il ne s'agit pas tant, de la part des personnes interviewées, de mauvaise volonté ou de réserve que de difficulté réelle à traduire en mots leur parcours, leur expérience, leurs projets. Pourtant, ils récusent l'explication selon laquelle cela serait dû à la difficulté qu'éprouveraient les personnes illettrées à s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit – ces personnes ne maîtriseraient qu'une langue terriblement réduite tant au niveau du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe, de l'articulation du discours, de l'organisation temporelle des événements, etc. Certains auteurs iraient même jusqu'à parler d'*autisme social* ! Or, les chercheurs ont observé que ce sont souvent les descriptions les plus concrètes, et donc de prime abord les plus accessibles à des personnes faiblement dotées en compétences langagières, qui ont suscité les réponses les plus brèves et les plus incomplètes. Le récit précis d'une journée de formation, la description des ressources mises en œuvre pour remplir un papier administratif, l'énumération des loisirs pratiqués... posaient problème. Par contre, des questions relatives à l'estime de soi, l'expérience du regard des autres, l'appréciation globale de la trajectoire vécue jusqu'alors, bien que nécessitant sans doute une plus grande capacité de mise en forme car touchant à la complexité des sentiments intimes, ne posaient pas les mêmes difficultés. Les chercheurs attribuent donc ces dif-

ficultés d'expression au fait que le plus routinier, le plus anodin est parfois plus difficile à raconter car il s'agit d'actes et d'habitudes tellement intériorisés qu'ils échappent à la conscience et à l'analyse de la personne. Qui plus est, ce qui 'va de soi' est souvent jugé trivial et donc sans intérêt pour le chercheur : le quotidien n'est pas jugé digne d'une étude 'savante'. Il s'agit finalement d'une limite intrinsèque à toute recherche qualitative lorsqu'elle s'intéresse à l'expérience intime de la personne.

## Se tenir à égale distance des clichés les plus fréquents

D'emblée les auteurs situent leur démarche dans un *entre-deux théorique*, prenant distance à la fois par rapport à ce qu'ils nomment la *dramatisation misérabiliste* et par rapport à ce qu'ils qualifient d'*enchantement populiste*. Dans la première tendance, l'illettrisme est considéré en termes de handicaps, d'exclusion, de privation, d'absence de choix ; dans la seconde, il y a exaltation des ressources et des spécificités propres aux illettrés. Pour eux, il convient plutôt de considérer les expériences de l'illettrisme comme " *des combinaisons inégalement dosées et sans doute instables de deux dimensions aussi fondamentales qu'inséparables : la dimension indéniable du handicap engendré par l'illettrisme, aussi bien dans ses aspects pratiques que dans ses conséquences en termes de honte et de stigmatisation sociale ; la dimension non moins prégnante des ressources mises en œuvre par les individus concernés, considérées là encore sur des versants pratique et symbolique* ". Cela revient à s'intéresser non seulement à la gestion des difficultés quotidiennes que pose la faible maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul au sein de

notre société dominée par le scriptural, mais aussi aux capacités de résistance et de contestation dont on peut faire preuve pour tenter de mettre à distance et de relativiser les tentatives de stigmatisation.

### **Il n'y a pas une situation d'illettrisme stable et unique pour tous**

Selon les auteurs, l'illettrisme n'est ni une catégorie homogène ni un état, mais un point de rencontre entre une définition sociale à l'intérieur d'un contexte culturel précis, et un sujet qui définit chaque situation en lui attribuant une signification particulière.

Pour l'illettré, tout l'enjeu est de ne pas perdre sa dignité sociale et son estime de soi, de les protéger autant que faire se peut des lettrés. Mais rien n'est une fois pour toute figé et immuable, l'expérience est au contraire une oscillation entre un pôle d'infériorisation sociale et un pôle de résistance.

Ainsi, si l'illettré a intériorisé l'idéologie dominante – selon laquelle chacun est responsable et doit diriger sa propre vie, le principe d'autonomie étant érigé en norme – la conscience de posséder une caractéristique qui entrave cette autonomie peut se transformer en honte de la posséder. *“ Dans ce cas, le jugement péjoratif d'autrui a acquis aux yeux de l'illettré une telle légitimité que ce dernier en arrive à se définir de façon très négative en référence à cette seule dépréciation : la stigmatisation acceptée vient coloniser l'expérience et gauchir le regard intime porté sur soi au point de dégrader profondément l'estime personnelle. ”*

Mais il n'y a aucune fatalité dans la réaction à la stigmatisation. N'avons-nous pas chacun rencontré des personnes illettrées fières

des moyens qu'elles mettent en œuvre pour se débrouiller ?

*J'ai une bonne mémoire. Même les éducateurs dans mon foyer, ils sont ahuris, ahuris carrément. Ils me disent : “Mais c'est pas possible de retenir tout ça dans ta tête !”. Mais c'est l'habitude de... Depuis toute petite j'ai été habituée comme ça, à rien lire et puis à rien écrire, c'est obligé que tu retiennes tout dans ta tête. C'est comme les numéros de téléphone : j'ai plus de cinquante numéros de téléphone dans la tête.*

Lucie

Ou d'autres, sans doute plus rares, qui remettent en question cette société de lettrés dont elles ont été exclues, bien souvent en raison de leur situation et origine sociale, dès les premières années de leur scolarité ? C'est ce que les auteurs ont également pu vérifier dans les interviews : *“ Des tactiques pratiques mises en œuvre au quotidien par les personnes illettrées pour se ‘débrouiller’ malgré leurs difficultés à l'écrit, à certaines capacités critiques propres à remettre en question la légitimité du regard dépréciateur ou misérabiliste porté sur l'illettrisme, il existe toute une gamme de ressources susceptibles de relativiser les contraintes et la domination symbolique subies ”.*

*Je suis pas un con, je le sens s'il y a quelque chose qui ne va pas. On regarde les gens parler, à leurs manières. Quand on ne sait pas lire et pas écrire, il faut quelque chose pour rattraper ça, et moi j'observe, je vois, je sens, je calcule tout : les gestes, la voix, la manière de se tenir, tout.*

Amid



Pour les auteurs, les moyens que mettent en œuvre les illettrés sont cependant plus *tactiques* que *stratégiques* dans la mesure où la stratégie suppose un savoir et un pouvoir, qu'elle se caractérise par la mise en œuvre de projets à long terme, alors que la tactique se matérialise par des actes opportunistes et au coup par coup. Ces réactions tactiques sont cependant essentielles pour la personne puisqu'elles permettent non seulement de résoudre les difficultés pratiques de la vie quotidienne mais surtout de préserver ou de restaurer une image de soi honorable.

---

**Je lui ai dit : “ Ouais tu parles comme un livre mais t'es con comme la couverture ! ”  
Ce mec, il est pas... Il est pas intelligent...**

**Il est instruit, il est très instruit, et il a un très gros quotient intellectuel, mais...  
Parle avec lui de la vie, parle avec lui d'un SDF... Pour moi c'est ça la véritable intelligence... Parle avec lui d'une personne je sais pas... déprimée, il va se foutre de lui... Et non, moi j'ai de la compassion pour cette personne-là, moi je pleure pour ces personnes. Un mec qui a de l'instruction tu vas lui parler de certains trucs, et il t'écoute mais... Il t'écoute sans t'écouter...  
Toi, t'es à Bordeaux et lui il est à Paris.**

Luc

---

### **Se former pour se refaire une identité positive**

C'est dans cette perspective de restauration de l'image de soi tout autant, sinon plus, que d'amélioration de la maîtrise de l'écrit, que les auteurs analysent le rapport à la formation : “ *L'investissement dans une formation, qu'il découle ou non d'une volonté personnelle, les stratégies d'apprentissage auto-didacte que mettent parfois en place les per-*

*sonnes illettrées pour accéder à une certaine culture générale ou 's'entraîner' à l'écrit, répondent à ce double objectif : il s'agit à la fois d'améliorer ses compétences face à tout ce qui sollicite l'écrit au quotidien, mais aussi de se sentir plus sûr de soi dans ses relations aux autres, d'acquérir plus de confiance dans ses capacités personnelles, et de revaloriser au final une identité fragilisée ou dégradée ”. Et de poursuivre : “ Il n'est pas anodin de constater à quel point les personnes en formation insistent, pour certaines d'entre elles avec beaucoup de force (et un bonheur visible), sur la manière dont cette remise à niveau a pu leur redonner confiance et les faire 's'ouvrir aux autres', bien souvent au-delà des progrès proprement scolaires effectués, et parfois même en dépit de la faiblesse de ces progrès ”.*

---

**Je peux mieux m'exprimer, mieux parler, mieux écrire et me renseigner surtout. Je peux surtout sortir de chez moi pour me renseigner, savoir ce qui va ou pas. J'ai pas peur de sortir de chez moi pour aller à l'ANPE ou pour trouver du travail, ou alors faire mes courses, prendre les sous, faire mes comptes. La joie de vivre ! Avoir de l'autonomie, parler sans être gênée. Avant j'amenais toujours quelqu'un pour parler à ma place, ça se faisait toujours à deux. Maintenant j'attends qu'on me demande si j'ai besoin d'aide pour dire : “ Non merci je vais le faire toute seule, je sais. ” Je suis très fière de moi.  
Mon mari il pense comme c'est incroyable que je me réveille ; il me le dit pas mais quand il me regarde, il voit que je me réveille. J'ai fait un stage qui m'a vraiment sortie de l'angoisse, qui m'a fait bouger, qui m'a sortie de la trouille quoi !**

**Ce stage ça a été mon sauveur !  
Je suis fière d'ouvrir la porte de chez  
moi pour sortir. Maintenant je veux  
tout découvrir, tout savoir de la vie.**

**Marie-Claire**

Tous les apprenants n'éprouvent cependant pas ce besoin de reprendre confiance en eux car tous n'éprouvent pas cette dégradation de leur image sociale. Ainsi, lorsque nous avons des apprenants une image univoque de personnes en situation de manque et de grande souffrance, nous risquons de mettre trop fortement l'accent sur la reprise de confiance en soi, et par là nous risquons d'induire chez les autres un sentiment d'*infantilisation* peu propice à une bonne relation pédagogique.

### **Le refus de se former comme acte de résistance au discours dominant**

Si le stigmate de la honte peut conduire l'illettré à se rapprocher, en modifiant sa situation par le biais par exemple d'une formation, du modèle auquel il aimerait correspondre, il peut cependant aussi réagir en contestant le modèle que la société lui présente comme désirable. Chez les personnes illettrées, un tel refus s'exprime parfois dans la remise en cause de la valorisation de l'écrit, et plus exactement des savoirs scolaires. *" Insistant sur d'autres types de savoirs et de savoir-faire, contestant fortement l'alliance implicite-ment réalisée entre niveau d'instruction et intelligence personnelle, certains illettrés sont ainsi à même d'éviter une dégradation trop forte de leur estime de soi, et peuvent conserver une relative confiance dans leurs relations aux autres. "*

Quand vous voyez un entrepreneur, vous lui dites " Ben voilà, j'ai un CAP de peintre, j'ai la pratique mais j'ai pas l'écrit ", il vous dit " Ben ça m'intéresse pas ". Alors moi je réponds " C'est quoi le travail ? C'est tapisser, peindre, c'est pas écrire ! Vous me mettez au pied du mur et vous verrez ce que je sais faire !

Si j'ai ma pratique c'est que je sais travailler. L'écrit moi j'en ai rien à foutre, j'ai pas besoin d'un plan moi pour poser la tapisserie ! J'ai besoin d'un mètre, d'une règle et puis c'est tout ! Une table avec des battants et une colle et c'est tout ! Puis le reste, je m'en fous ! Je comprends pas pourquoi il faut l'écrit ! "

" Ben oui, mais c'est comme ça. "

**César**

Ne pas franchir la porte d'un centre d'alphabétisation peut donc autant être le signe d'une résistance à la honte que la société vous inculque par le regard qu'elle porte sur vous que d'une trop grande honte qui empêche de faire le pas.

### **D'un constat d'hétérogénéité à la mise en avant de facteurs explicatifs**

Face à la diversité des propos recueillis, les auteurs ne peuvent que conclure à une grande hétérogénéité de l'expérience d'illettrisme et ceci à deux niveaux. *" D'une part les personnes appréhendent ce handicap et ce stigmate de façons tout à fait diverses : certaines d'entre elles sont du côté de la soumission à une image sociale dégradée, d'autres font plutôt preuve de ressources et de capacités de résistance face au discrédit engendré par la faible maîtrise de l'écrit. D'autre part, de manière plus complexe encore, une même*

*personne se situe rarement de façon univoque sur l'un ou l'autre de ces versants. Autrement dit, les partitions contraintes/ressources ou soumission/résistance sont loin d'être claires, et les discours recueillis chez un même individu semblent le placer alternativement d'un côté ou de l'autre. "*

Qui plus est, il n'y a pas, selon l'analyse qu'ils ont pu faire des entretiens, de lien univoque entre la capacité de gérer les contraintes pratiques engendrées par l'illettrisme et la préservation de l'estime de soi face au stigmaté qu'il représente. *" Ainsi les personnes disposant de grandes ressources objectives dans l'organisation de leur quotidien, celles qui en somme se débrouillent le mieux, ne sont pas forcément les plus aptes à relativiser le discrédit dont elles peuvent faire l'objet du fait de leurs difficultés à l'écrit. Inversement, on trouve chez certaines personnes, semblant dans les faits particulièrement 'handicapées' par leur faible maîtrise des codes scripturaux, une assurance et une estime de soi plutôt élevée. "*

Comment expliquer alors ces différences d'expérience subjective ? Pourquoi certains arrivent-ils à préserver leur image de soi tandis que d'autres ne semblent pas avoir de prise pour échapper à sa dévalorisation ? En croisant une série de variables, les auteurs ont pu cerner les caractéristiques qui semblent protéger la personne de la dévalorisation sociale.

Il s'agit :

> de la variable *entourage des personnes* : plus les personnes interrogées bénéficient d'un entourage familial et amical dense et solide, plus leur sociabilité en général est importante, et moins la situation d'illettrisme vient dévaloriser l'image de soi et l'identité sociale ;

> de la variable *configuration normative* dans laquelle les personnes évoluent : le fait que leur entourage soit lui-même non lettré relativise très fort le caractère 'anormal' de l'illettrisme et donc le préjudice qu'il porte à une bonne image de soi ;

> de la variable *appartenance communautaire* qui est en partie liée à la configuration normative dans la mesure où dans certaines communautés, une majorité de personnes sont illettrées, mais qui joue aussi et surtout parce que les personnes d'origine étrangère, n'ayant pas été scolarisées dans leur enfance, peuvent se prévaloir d'une explication externe de leur illettrisme, leurs capacités personnelles n'étant ainsi nullement mises en cause.

Ces trois éléments explicatifs montrent finalement que ce qui est déterminant, c'est l'existence ou non d'un entourage qui peut protéger la personne illettrée de l'infériorisation sociale.

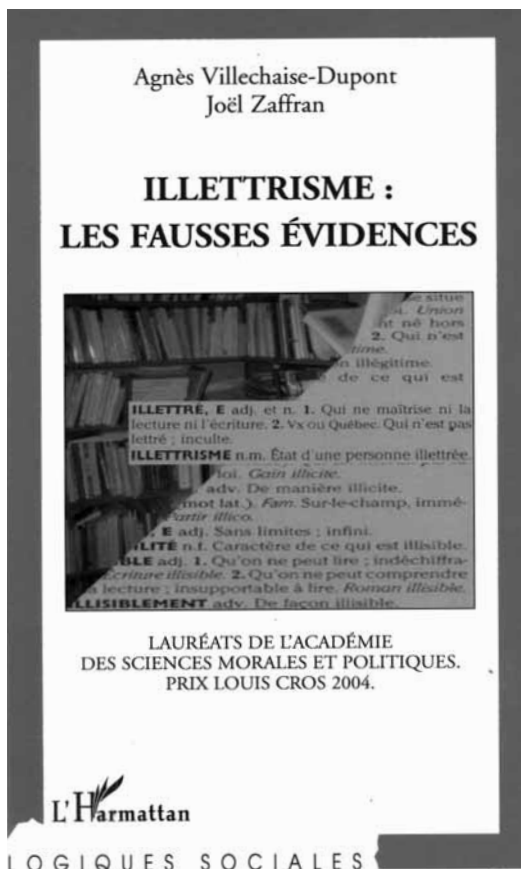
### **Illettrisme : une porte d'entrée inadéquate ?**

En fin d'ouvrage, les auteurs se posent la question de la pertinence de la non maîtrise de l'écrit comme porte d'entrée pour comprendre ce que vivent les personnes illettrées et pour tenter de remédier à leurs difficultés. Ils ont en effet été frappés lors des entretiens combien les personnes interrogées avaient finalement peu de choses à dire sur leur situation d'illettrisme, à la fois en ce qui concerne les problèmes pratiques qu'elles rencontrent et la manière dont ils la vivent intimement, en termes d'identité sociale et d'image de soi. Cela leur semble principalement dû – tout en réitérant leur

prudence méthodologique de départ – au fait que l'illettrisme intervient finalement peu dans la structure de leur expérience. *“ Pour la majorité des personnes rencontrées en effet, tout se passe comme si l'illettrisme occupait une place somme toute mineure dans leur vie courante et dans la perception qu'elles ont d'elles-mêmes : pour beaucoup d'entre elles l'écrit et l'univers du savoir auquel il peut faire accéder ne leur manquent pas, et les difficultés pratiques engendrées par la faiblesse de leurs compétences sont résolues de façon globalement satisfaisantes. Au fond, ce qui construit leur expérience, ce qui lui donne sa tonalité, se situe ailleurs : dans la sphère familiale, amicale et amoureuse, dans le sens général pris par la trajectoire personnelle, dans les compétences et les savoir-faire personnels non liés à l'écrit qui permettent d'asseoir une image positive de soi. ”*

Il ne faudrait cependant pas en conclure que leur discours s'arrête à dire : “laissons les illettrés tranquilles puisqu'ils sont heureux ainsi”. D'abord, même s'ils considèrent qu'une majorité de personnes de leur échantillon est protégée contre la stigmatisation sociale, il ne s'agit pas d'une majorité écrasante : seulement 53,6% sont dans ce cas. Ensuite, s'ils estiment que l'illettrisme n'est pas un critère pertinent pour l'analyse et l'action sociale, c'est parce qu'il n'est qu'une des composantes – et pas la plus importante à leurs yeux – des difficultés rencontrées par les personnes interrogées. Les pouvoirs publics devraient avant tout s'attaquer au problème de fond : l'amélioration des situations de précarité économique.

Sylvie-Anne GOFFINET



Agnès VILLECHAISE-DUPONT  
et Joël ZAFFRAN,

**Illettrisme :**  
**les fausses évidences,**  
L'Harmattan,

Collection Logiques sociales, 2004

**Disponible en prêt :**

Au Centre de documentation  
du Collectif Alpha  
Tél : 02 533 09 25

Au Centre de documentation  
de Lire et Ecrire Liège  
Tél : 04 226 91 86

# Alphabétisation et grande pauvreté

## Une question de sens

*« Je ne pouvais pas apprendre parce que les mots n'avaient pas de sens ». Cette réflexion de madame B. nous ouvre, sinon de nouvelles perspectives, au moins un nouveau questionnement pour comprendre les causes profondes de l'illettrisme en milieu de grande pauvreté, et partant, pour chercher comment rendre effectif le droit de tous à maîtriser ces outils essentiels, dans notre société, que sont la lecture et l'écriture.*

Pour comprendre la réflexion de madame B., il est utile d'en situer le contexte : une session rassemblant plus de 100 personnes ayant vécu la pauvreté et l'exclusion, engagées dans la lutte contre la misère (entre autres) au sein du Mouvement ATD Quart Monde depuis plusieurs années, dans différents pays d'Europe<sup>1</sup>. Elles sont là pour travailler ensemble afin de mieux connaître les fondements de leur association, réfléchir à leur engagement, mieux comprendre quelles sont leurs responsabilités propres aux côtés et en complémentarité avec les membres du mouvement issus d'autres milieux. Pour se préparer, dans chaque pays, en petits groupes, elles ont écrit des 'portraits' de 'militants Quart Monde fondateurs' : des personnes (décédées) de leur milieu qui ont joué un rôle fondamental dans la vie et le développement d'ATD Quart Monde. Durant la session, les participants travaillent un texte de Joseph Wresinski, fondateur du mouvement : Appel aux représentants et délégués du Quart Monde.

Madame B. s'est toujours présentée comme illettrée. Il a donc fallu être

inventif pour lui permettre de participer à l'ensemble de cette démarche, dans laquelle la lecture et l'écriture sont omniprésentes. Et voici qu'au moment où chacun est invité à retranscrire une phrase essentielle pour lui, sur une affiche, en vue d'une retransmission en plénière, madame B. prend un feutre en main et s'acharne à écrire, seule, sa phrase : « *Nous avons ce que les autres n'ont pas et qu'ils doivent connaître, c'est notre expérience, notre expérience de l'exclusion.* » C'est à ce moment qu'elle explique à l'animatrice que dans les groupes d'alphabétisation où elle est passée, mais sans y rester, elle ne pouvait pas y apprendre parce que les mots n'avaient pas de sens. Ici, c'est différent.

Par la suite, madame B. a continué à s'impliquer au sein de plusieurs associations, toujours avec le même souci : ce qu'elle a vécu, souffert, ce n'est pas juste ; il faut que ça change, surtout pour les enfants. Participant à une formation de travailleurs sociaux, elle analyse des récits écrits et s'acharne à y retrouver seule les mots-clefs



Photo : Monique De Smedt - Atelier de travail rassemblant des personnes vivant la pauvreté et des professionnels

qu'elle a soulignés. Un peu plus tard, à la grande surprise de ses équipiers, la voici qui se met à lire à voix haute certains passages qui l'ont marquée, hésitante mais compréhensible. Et lors de l'évaluation finale, elle tient à lire seule les quelques lignes qu'elle a dictées. Après cela, elle raconte à qui veut l'entendre que c'est là, avec l'animatrice, qu'elle a appris à lire.

Techniquement, on peut dire que ce qu'elle dit là est impossible : elle n'a pu 'apprendre à lire' en quelques jours, grâce à quelques heures d'exercices informels de lecture. Pourtant, d'autres que madame B. ont fait un chemin semblable et réagi comme elle, utilisant quasi les mêmes mots. Que s'est-il donc passé de fondamental ? Ne serait-ce pas justement que l'écrit a pris sens parce qu'il est devenu outil pour construire et communiquer sa pensée, dans un enjeu

essentiel ? Dès lors, les bribes de savoir-lire qu'elle avait ramassées de-ci de-là, presque à son insu, elle a pu les rassembler et les mettre en œuvre.

### **Un monde où l'écrit est étranger, voire dangereux**

Pour comprendre à quel point l'expérience vécue par Mme B. représente une révolution mentale, il nous faut tenter de comprendre quelle est la place habituelle de l'écrit dans les milieux les plus pauvres, les plus exclus. Parce que privés depuis toujours, pourrait-on dire, de l'accès à l'instruction, les parents les plus pauvres n'ont pas 'lié amitié' avec la lecture. Ni pour eux, ni pour leurs enfants.

Quels sont les écrits qui entrent chez eux ? Le plus fréquemment : des factures, des lettres administratives d'autant plus menaçantes que la vie est précaire. Une facture ne

représente pas du tout la même chose selon que l'on peut, ou pas, la payer. Les courriers qui vous somment de réaliser des actes dont vous n'avez pas les moyens, finalement, ne vaut-il pas encore mieux ne pas savoir les lire, n'en prendre connaissance que le plus tard possible ? « *On apprend toujours trop tôt son malheur* », dit la sagesse populaire. L'écrit, dans les familles très pauvres, ce sont des avis d'expulsion, des décisions de placement des enfants hors de leur famille... Dans ces conditions, lire n'est pas plaisir, mais souffrance.

Pour que les parents aient seulement l'idée d'acheter des livres pour leurs enfants, il faudrait qu'ils soient convaincus que ceux-ci vont leur apporter du bonheur. Or pour la

plupart d'entre eux, le livre était absent dans leurs propres familles, il n'a pas fait partie de leur quotidien. Dès lors, le premier contact avec le livre s'est vécu à l'école. Et malheureusement, trop souvent, « *l'école, c'est la souffrance !* »<sup>2</sup>, comme le disait une mère de famille lors d'une Université Populaire Quart Monde<sup>3</sup> consacrée à ce thème. Dès lors le livre ne se serait-il pas, par assimilation, imbibé de cette couleur noire ?

De plus, les livres que l'on trouve le plus facilement, dans les supermarchés par exemple, mettent le plus souvent en scène des réalités très éloignées de celles des familles pauvres. Au mieux, les récits leur sont étrangers, au pire, ils sont une menace. En effet, s'ils expriment avec force



Photo : Keang Té - Prise de parole lors de la séance publique de retransmission

le désir que leurs enfants apprennent et avancent dans la vie mieux qu'eux-mêmes n'ont pu le faire, les parents en situation de pauvreté nous disent en même temps une des angoisses qui les habite : que leurs enfants leur reprochent leurs conditions de vie, leur manque d'instruction, ne les jugent et les méprisent d'autant plus que ce que vivent leurs parents leur est présenté comme 'anormal'. Qu'y a-t-il de commun, par exemple, entre le monde de *Martine*<sup>4</sup> et le cadre de vie des enfants de quartiers très pauvres ?

Il existe cependant des livres qui peuvent faire découvrir le plaisir de lire, devenir outils pour comprendre le monde, pour comprendre sa vie... Certaines personnes vont se passionner pour des encyclopédies, d'autres pour des livres d'art (poèmes, peintures, et autres belles choses) et d'autres encore pour des histoires 'réalistes'. Les livres pour enfants qui mettent en mots les questions de la souffrance, de l'exclusion, de l'échec... peuvent être précieux à certains moments, mais il serait terrible de confiner les lecteurs issus du monde de la pauvreté à ce type de livres. Je me souviens par exemple du bonheur d'un petit garçon toujours grondé parce que toujours sale, lorsque je lui ai fait découvrir un magnifique album – sans mot – racontant la ballade sous la pluie d'un enfant pataugeant avec bonheur dans toutes les flaques d'eau, avec de superbes illustrations, tout en finesse : finesse du trait, finesse de l'observation... Livre précieux par cette double dimension, en lien avec les difficultés de sa vie mais sublimées par un regard très tendre, très proche, et la beauté d'une création artistique de grande qualité.

Mais ces livres sont le plus souvent inaccessibles pour les familles pauvres. Si l'on imagine aisément que l'achat d'ouvrages de qualité pèse vite lourd dans un budget toujours trop juste, on imagine plus difficilement à quel point les bibliothèques publiques restent fermées aux populations les plus modestes. Rarement installées au cœur des quartiers populaires, guère connues en ces milieux, elles ont de plus un mode d'accès et d'utilisation auxquels ces populations n'ont pas été initiées, au contraire de ces bambins, hauts comme trois pommes, que l'on rencontre dans les sections 'jeunesse' et qui, eux, ont déjà acquis toute une aisance en ces lieux, grâce à leurs parents.

Ce tableau très sombre ne doit cependant pas nous rendre fatalistes. Sans les détailler ici parce que ce n'est pas notre propos, il nous faut souligner de nombreuses initiatives qui font découvrir le plaisir de lire tant à des enfants qu'à des adultes. Ainsi, une institutrice qui consacre les trois premiers mois, en première primaire, à faire jouer les enfants avec l'écrit avant d'entamer l'apprentissage technique de la lecture-écriture afin que l'écrit fasse sens pour tous les élèves de sa classe, sans exception. Ou les bibliothèques de rue<sup>5</sup> dont les animateurs sélectionnent avec soin les plus beaux livres, ceux qui font rêver, découvrir le monde, mais recherchent aussi passionnément les récits, les illustrations... en lesquels des enfants vivant dans des conditions très difficiles peuvent retrouver leur vie, la mettre en mots, en symboles. En d'autres lieux, des 'colporteurs du livre' vont de famille en famille, proposer de découvrir et d'emprunter l'un ou l'autre ouvrage. Et beaucoup d'adultes qui ont pu apprendre à l'école malgré leur enfance dif-



ficile parlent avec émotion, des années plus tard, de telle personne qui leur a fait aimer ne fût-ce qu'un livre, resté en leur mémoire comme une référence.

Et c'est peut-être un élément de réponse à ceux qui s'étonnent que les actions de lutte contre la pauvreté menées par des associations soient si peu efficaces et qui interrogent : « *Mais vous n'arrivez donc pas à ce que ces personnes sortent de la misère ?* ». Mettre fin à la misère exige une action concertée et de longue haleine de multiples acteurs ! Mais n'est-ce pas signe d'espoir pour les générations à venir lorsque l'on découvre que telle jeune maman qui a fréquenté la bibliothèque de rue se procure des livres pour ses tout-petits ?

## Les enjeux de l'apprentissage

Ainsi, nous pouvons commencer à deviner à quel point, plus une personne porte un passé de misère et d'exclusion, plus l'effort pour entamer une démarche d'apprentissage de la lecture-écriture est considérable et ce, sans même tenir compte de l'effort physique et intellectuel que représente cette démarche pour tout adulte qui n'est plus dans une dynamique d'apprentissage depuis bien des années.

Pour engager de tels efforts, une motivation extrêmement puissante est nécessaire.

Déjà, dans l'ouvrage *Lire n'est plus un problème pour moi*<sup>6</sup>, publié en 1983, les auteurs décrivent comment des personnes très pauvres et exclues ont relevé le défi de se mettre à apprendre à l'âge adulte. Ils y soulignent, entre autres, la nécessité de rendre des enjeux essentiels omniprésents, tout au long

du processus d'apprentissage. Parmi ceux-ci, j'en soulignerais trois qui semblent avoir bien plus d'importance en milieu de grande pauvreté que dans d'autres milieux.

## Apprendre pour pouvoir construire et communiquer sa pensée

Nul mieux que Joseph Wresinski, fondateur d'ATD Quart Monde, lui-même issu d'une famille vivant la grande pauvreté, n'a sans doute exprimé la réalité fondamentale de la pensée des très pauvres : « *Penser et connaître sont des actes et tout homme pose ces actes. Peu importe les moyens que la vie lui a fournis, tout homme pense, connaît et s'efforce de comprendre, tout homme pose des actes pour un but qui est son but, et sa pensée s'organise en fonction de ce but-là. C'est en cela que tout acte de pensée est susceptible d'être un acte de l'être humain pour sa propre libération et je le répète – car de cela, le Mouvement est témoin dans une multitude de zones de misère dans le monde : tout être humain, tout groupe aussi, tente d'accomplir cet acte. Quelle que soit la faiblesse des moyens de pensée logique, des moyens d'analyse qu'il a reçus. Tout être humain, tout groupe se fait chercheur, à la recherche de son indépendance, à la recherche d'une compréhension de lui-même et de sa situation, lui permettant d'écarter les insécurités et les craintes, de maîtriser son destin, plutôt que de le subir et d'en avoir peur.* »<sup>7</sup>

Mais si tout homme pense, tous ne disposent pas pour autant des moyens de construire et de structurer leur pensée, de la communiquer ni de l'enrichir à partir d'échanges avec la pensée d'autrui. Des personnes illettrées peuvent les acquérir au sein d'une culture orale forte. Ce n'est pas le cas dans

nos sociétés de l'écrit, d'autant plus que le nonaccès à la lecture-écriture n'est qu'une manifestation – ô combien importante ! – d'une exclusion massive de la communauté, d'un non-partage de l'ensemble de ce qui fait sa culture. Chez nous, la privation du savoir-lire-écrire va souvent de pair avec un accès appauvri à la langue, en particulier tous ces mots qui permettent d'exprimer les relations des choses entre elles : *parce que, alors que, bien que, étant donné que, si bien que...* Ces petits mots avec lesquels nous apprenons à jongler au fur et à mesure que nous apprenons les finesses de la langue, sommes-nous conscients, lorsque nous les utilisons – y compris en notre for intérieur –, combien ils nous permettent de structurer notre pensée, nous aident à comprendre le monde, à communiquer avec nuances ? Madame B. continue à nous inspirer. Alors qu'elle se découvrirait capable de lire, elle s'est écriée : « *J'ai 52 ans et mon esprit se développe enfin !* » Est-ce à applaudir ou à pleurer ? Les deux à la fois, sans doute : applaudir que cela ait été possible, pleurer et hurler à l'injustice qu'elle ait dû tant attendre alors que c'était possible. Quel prix n'a-t-elle pas payé, en termes d'humiliations, de honte, d'impuissance... toutes ces années de non-savoir, de non-développement ou en tous cas, de mal-développement de son esprit ?

### **Apprendre pour gagner en maîtrise de sa vie et de celle de sa famille**

Car la pensée est outil de maîtrise de sa vie. Joseph Wresinski poursuit, lors de l'intervention déjà citée plus haut : « *Ceux qui pensent que les hommes totalement paupérisés sont apathiques et que, par conséquent, ils ne réfléchissent pas, qu'ils s'installent*

*dans la dépendance ou dans le seul effort de survivre au jour le jour, ceux-là se trompent lourdement. Ils ignorent les inventions d'autodéfense dont les plus pauvres sont capables pour échapper à l'influence de ceux dont ils dépendent, pour sauvegarder une existence propre, soigneusement cachée derrière la vie qu'ils étalent en guise de rideau ; derrière la vie qu'ils jouent pour faire illusion au regard extérieur. »*

S'il est essentiel de connaître et reconnaître les efforts acharnés des très pauvres pour résister, pour refuser la misère et l'exclusion pour eux-mêmes et pour leurs enfants, il n'en demeure pas moins que la privation de moyens rend généralement ces efforts inefficaces : s'il en était autrement, la grande pauvreté serait éliminée depuis longtemps ! Apprendre à lire et à écrire n'est certes pas suffisant, mais ce sont des multitudes de portes qui s'ouvrent. Lire, c'est pouvoir connaître ses droits et les moyens de les faire valoir, c'est pouvoir prendre connaissance de ce que les autres savent. C'est aussi avoir accès à ce que l'on dit de vous, de votre famille, de vos enfants. Ecrire, c'est pouvoir apporter son propre regard, c'est constituer des contributions qui laissent trace. Ne prenons que l'exemple des dossiers de l'aide à la jeunesse, enjeu majeur pour les familles très pauvres. Le retrait des enfants y reste expérience et hantise collective. Au terme de 10 ans de dialogue entre associations et administration<sup>8</sup>, les écrits ont été identifiés comme un des 'nœuds' de la relation entre famille et services. Un projet-pilote de transmission des écrits est en train de se mettre en place dans la région de Tournai. Le droit des parents à enrichir le dossier de leurs propres écrits a été reconnu. Encore faut-il qu'ils

puissent maîtriser lecture et écriture, sans quoi ils resteront dépendants de la bonne volonté de l'un ou de l'autre pour prendre connaissance – en tout ? en partie ? – du contenu du dossier, pour transmettre – fidèlement ? – leur point de vue et compléter ainsi les écrits produits par d'autres intervenants. Comment oublier le cri de cette mère de famille, en Université Populaire : on lui avait fait signer un document 'pour faire soigner son enfant'. En fait, elle avait apposé sa signature au bas d'un document autorisant le placement de son fils. Celui-ci n'avait jamais pardonné à sa mère de l'avoir 'abandonné' : « Elle a donné son accord pour que je sois placé », disait-il.

### **Apprendre pour disposer des outils nécessaires à la lutte collective contre la misère et l'exclusion**

Mais l'enjeu, pour les très pauvres, n'est pas seulement individuel, ni même familial. Très profondément, ils ressentent que la condition qui leur est faite est injuste et ils savent, plus ou moins confusément, que d'autres qu'eux subissent cette injustice. Très vite, les personnes très pauvres qui rejoignent ATD Quart Monde ou d'autres associations semblables disent : « *Il n'y a pas que moi* ». Et, lorsqu'elles commencent à prendre la parole, elles disent souvent : « *Je parle pour tous ceux qui sont comme moi* ».

Retournons à l'intervention de Joseph Wresinski : « *Ils [ceux qui pensent que les hommes totalement paupérisés sont apathiques et que, par conséquent, ils ne réfléchissent pas...] ignorent l'effort désespéré de réflexion et d'explication de cet homme qui ne cesse de se demander : "Mais qui suis-je donc ?" Qui ne cesse de dire : "Pourquoi me*

*traite-t-on comme cela, comme une lavette, comme un chien, comme un vaurien ? Suis-je donc une lavette ?" Et qui, au prix d'un effort de pensée douloureux, ne cesse de resurgir d'en dessous de ces fausses accusations qui sont autant de fausses identités qu'on lui donne, en se répétant : "Non, je ne suis pas un chien, je ne suis pas l'imbécile qu'on a fait de moi, je sais des choses, moi aussi, des choses qu'eux ne comprendront jamais." En cette affirmation qui resurgit toujours à nouveau après tous les doutes, cet homme abruti, épuisé de corps et d'esprit, a infiniment raison. Il en sait des choses que d'autres risquent de ne jamais comprendre, ni même d'imaginer. Sa connaissance, si peu construite soit-elle, concerne tout ce que cela représente d'être condamné à vie au mépris et à l'exclusion. Elle englobe tout ce que cela représente en termes d'événements, en termes de souffrances, mais aussi en termes d'espoir, d'endurance face à ces événements. Elle comporte un savoir du monde qui l'entoure, le savoir d'un monde dont, seul, il connaît les comportements envers des pauvres comme lui. »*

Si des personnes marquées par une longue histoire de misère et d'exclusion trouvent la force de s'engager dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est souvent lorsqu'elles ont pris conscience qu'elles avaient besoin de ces outils pour faire bouger la société, pour faire reculer l'injustice et progresser les droits de l'homme. Non pas en théorie, mais très concrètement. Tel cet homme de 35 ans passés, profondément marqué par un discours cent fois répété : « *Tu n'es pas capable d'apprendre !* ». Pourtant, il s'est inscrit en alphabétisation et il a tenu, expliquait-il, parce qu'il avait été choisi comme délégué.

Il voulait être capable de transmettre fidèlement ce que d'autres lui avaient confié, il voulait être à la hauteur de la confiance que 'les siens' mettaient en lui.

## Conclusion

Apprendre à lire, écrire... ne suffit pas pour mettre fin à la misère et l'exclusion, mais c'est un chemin nécessaire pour que tout un chacun puisse construire et communiquer sa pensée, mieux maîtriser sa vie et celle de sa famille, mieux contribuer à la construction d'une société juste, solidaire, fondée sur l'accès effectif aux droits de l'homme.

Apprendre à lire, écrire, représente un effort énorme, à peine imaginable, pour les personnes les plus marquées par une longue expérience de misère et d'exclusion. Elles ne peuvent entreprendre et tenir une telle démarche que si le processus d'apprentissage s'inscrit pleinement dans leur propre projet personnel, familial, de société. Cela suppose que ce projet de société, nous le fassions nôtre et que nous cheminions ensemble, côte à côte, dans un partage réciproque de nos savoirs, convaincus que tous sont nécessaires pour laisser en héritage aux générations futures un monde plus vivable, plus humain.

**Monique COUILLARD-DE SMEDT**  
**ATD Quart Monde**

1. Voir : **Alphabétisation et exclusion**, Travail collectif coordonné et finalisé par Monique DE SMEDT, exclusion, ATD Quart Monde, 2007 (téléchargeable à la page : [www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-exclusion.html](http://www.atd-quartmonde.be/Alphabetisation-et-exclusion.html)).
2. Voir par exemple : **Echec scolaire des enfants en situation de grande pauvreté**, ATD Quart Monde, 2007, Consultable sur le site [www.atd-quartmonde.be](http://www.atd-quartmonde.be) et publié dans le Journal de l'alpha, n°157, mars 2007, pp. 28-33. Ce document renvoie lui-même à d'autres références.
3. Lieu de rassemblement, de prise de parole et de formation mutuelle.
4. Héroïne d'une série d'albums pour enfants parus aux Editions Casterman.
5. Les bibliothèques de rue ont été initiées par le Mouvement ATD Quart Monde mais ont depuis lors été organisées également par diverses associations, des écoles de devoirs, des bibliothèques publiques (Tournai par exemple), des centres culturels (Ath par exemple). Leur principe de base est on ne peut plus simple : venir dans un quartier avec un sac de livres, s'installer sous un porche, sur un banc, sur une couverture, et lire avec les enfants.
6. Bruno COUDER, Jean LECUIT, **Maintenant, lire n'est plus un problème pour moi. Du refus de l'illettrisme au métier : le défi du quart-monde**, Ed. Science et Service, 1983.
7. Joseph WRESINSKI, **La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduise au combat**, 1980, publié e.a. dans la collection 'Documents de référence' à la page [www.atd-quartmonde.be/-Etudes-et-analyses-.html](http://www.atd-quartmonde.be/-Etudes-et-analyses-.html).
8. Cf. **Agora, un dialogue permanent entre les associations ATD Quart Monde et LST, et l'administration**, Actes de la journée d'études du 17 octobre 2005, Service de Lutte contre la pauvreté et l'exclusion, téléchargeable sur [www.luttepauvrete.be/publications/actes\\_agora\\_17oct2005.pdf](http://www.luttepauvrete.be/publications/actes_agora_17oct2005.pdf).