

LIRE



5. Lire

Lire des livres

Pourquoi lire des livres avec des groupes d'alpha ? Patrick MICHEL, Le Journal de l'alpha, n° 140, avril-mai 2004, pp. 29-31

Apprendre avec le livre en méthode naturelle de lecture et d'écriture, Axelle GÉRARD, Le Journal de l'alpha, n° 140, avril-mai 2004, pp. 36-39

De la musique et de la magie des mots à haute voix, Éveline MARLAIRE, Le Journal de l'alpha, n° 140, avril-mai 2004, pp. 9-11

La littérature fantastique, Régine OLIVA, Le Journal de l'alpha, n° 140, avril-mai 2004, pp. 23-25

Un atelier de lecture à voix haute : le sens au-delà de l'appréhension immédiate, Régine OLIVA, Le Journal de l'alpha, n° 126 décembre 2001 - janvier 2002, pp. 21-25

Regards croisés sur des textes littéraires, Luc COLLES, Le Journal de l'alpha, n° 110 avril-mai 1999, pp. 12-15

Sensibiliser les apprenants à l'univers de la bibliothèque, Joëlle DUGAILLY, Le Journal de l'alpha, n° 141 juin-juillet 2004, pp. 16-19

Les paniers à lire, Véronique BONNER, Le Journal de l'alpha, n° 71 mars 1992, pp. 6-8

Lire la presse

La presse, un outil d'éducation permanente, Sylvie-Anne GOFFINET, Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 150, décembre 2005 - janvier 2006, pp. 4-6

Présenter les articles du jour, Michèle VAN CUTSEM, Le Journal de l'alpha, n° 150, décembre 2005 - janvier 2006, pp. 30-31

La presse, un écrit authentique pour apprendre à parler et lire le français, Wivine DREZE, École d'Interprètes Internationaux, Le Journal de l'alpha, n° 150, décembre 2005 - janvier 2006, pp. 22-29

Débusquer les valeurs du journaliste derrière le récit d'un fait divers, Charles PEPINSTER, Marie-Jeanne VERBOIS, GBEN, Le Journal de l'alpha, n° 150, décembre 2005 - janvier 2006, pp. 14-17

Les méthodes

Pour former des lecteurs et des auteurs... Les choix de Lire et Ecrire, Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha n° 155, novembre 2006, pp. 21-30

Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ? propos d'Éveline CHARMEUX recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha n° 155, novembre 2006, pp. 40-51

Parler l'écrit pour accéder à la littéracie, Nadia BARAGIOLA, Le Journal de l'alpha, n° 99, juillet-août 1997, pp. 17-20

Quels choix pour l'apprentissage de la lecture ? De la syllabique à la MNLE... tout un parcours, Jean CONSTANT, Le Journal de l'alpha, n° 155, novembre 2006, pp. 31-33

Des partis pris philosophiques et pédagogiques aux compétences à développer pour entrer dans l'écrit, Le Journal de l'alpha, n° 162, février 2008, pp. 62-69

Écrire avec le corps ? Dominique VOSSSEN, Le Journal de l'alpha, n° 92, novembre-décembre 1995, pp. 18-19

La dyslexie comme symptôme, Françoise DOLTO, Le Journal de l'alpha, n° 69 décembre 1991, pp. 9-10

Pourquoi lire des livres avec des groupes d'alpha ?

« Quel village étonnant ! Tous les oiseaux sont comme Jim ! 'Pourquoi me regardent-ils ainsi ?' demande Jack. 'C'est normal, répond Jim, c'est la première fois qu'ils voient un oiseau tout noir'. »

« A la lecture de cet extrait de livre, qu'est-ce que je sais (quelles sont les informations que me donne cet extrait) ? »

« Qu'est-ce que je ne sais pas et que je voudrais savoir (quelles sont les questions que je me pose) ? »

« Qu'est-ce que le livre dont provient cet extrait pourrait bien raconter comme histoire ? »

Dans cette activité, les participants reçoivent chacun un extrait d'un livre racontant une histoire et ils tentent de répondre aux trois questions formulées ci-dessus. Après avoir fait cela pour un certain nombre de livres différents, ils essaient de retrouver les livres correspondants. C'est une activité qui permet de mettre en projet de lecture et qui suscite des désirs de lire. Mon propos n'est pas de détailler ici cette activité mais plutôt de raconter ce qui s'est passé dans un groupe avec l'extrait de *Mon ami Jim*¹, cité ci-dessus.

Qui sont Jack et Jim ?

Alassane, qui avait reçu cet extrait, en avait tiré les informations suivantes : « On parle d'oiseaux, on parle de quelqu'un s'appelant Jack et de quelqu'un s'appelant Jim. Il y a un village. »

Il n'avait pas trouvé de questions et pensait que ça devait raconter une histoire avec des gens et des oiseaux.

Commence alors la phase collective autour de l'extrait.

Je demande à Alassane : « Qui sont Jack et Jim, à ton avis ? »

Il répond : « Des gens, c'est des prénoms de gens ».

Moi : « Tout le monde est d'accord ? »

« C'est peut-être des oiseaux », dit quelqu'un.

« Non, les oiseaux ne savent pas parler », dit un autre.

« Si, les perroquets savent parler », dit un troisième.

Moi : « Ca vient d'où l'extrait ? »

« D'un livre. »

Moi : « Je rappelle, il s'agit de livres qui racontent

des histoires. »

« Dans les histoires, des animaux peuvent parler », dit quelqu'un.

« Oui, d'ailleurs en Afrique, on raconte souvent des histoires où le lion, l'éléphant, le singe parlent... », renchérit quelqu'un d'autre.

Je relis l'extrait avec la question : « Essayez de savoir si Jim et Jack sont ou non des oiseaux ».

Accord du groupe, il doit s'agir plutôt d'oiseaux.

« Est-ce qu'on sait comment ils sont ? A quoi, à qui, ils ressemblent ? »

« Jim est comme les autres oiseaux », dit Alassane.

« Et qu'est-ce qu'ils font ces oiseaux ? »

« Ils regardent Jim. »

« Non, Jack... »

Relecture de l'extrait.

Discussion autour des formes d'inversion utilisées après une réplique («... », demande Jack).

Accord du groupe, ils regardent Jack.

Moi : « Pourquoi ils regardent Jack ? »

« On ne sait pas. »

« Je relis, écoutez bien la réponse de Jim à la fin ».

Relecture.

« Alors ? »

« Ils sont étonnés de voir un oiseau noir. »

« D'accord. A votre avis, qui est noir ? »

« Jack ! »

« Non, Jim ! »

Relecture.

« Ah ! ça ne peut pas être Jim puisqu'il est comme les autres », dit quelqu'un.

« Alors, c'est Jack qui est noir », dit Alassane.

Moi : « Je suis d'accord. Et comment sont les autres oiseaux ? »

« On ne sait pas, ce n'est pas dit », dit l'un.

« Je pense qu'ils ne sont pas noirs, ils sont peut-être d'une autre couleur. »

« Ou bien blancs », s'écrie Alassane. « Ah oui, voilà, Jack est noir, il arrive dans un village où ils sont tous blancs et on le regarde d'un air bizarre ; c'est comme moi quand on m'a envoyé dans un village flamand, les gens me regardaient d'un air bizarre, je pense que c'est la première fois qu'ils voyaient un noir. »



30

Des membres du groupe se mettent à rire et à évoquer d'autres situations qu'ils ont connues, similaires à celle d'Alassane, réfugié guinéen parachuté dans un village flamand suivant le plan de dispersion des candidats réfugiés.

« Passons à la deuxième question : suite à cet extrait, qu'est-ce que tu ne sais pas et que tu aimerais savoir ? »

Cette fois les questions fusent : « Pourquoi Jack est parti de chez lui ? Pourquoi il arrive dans ce village ? Est-ce qu'il va être accepté ou rejeté ? »...

Alors, c'est quoi lire ?

Les spécialistes disent souvent que le propre de l'acte de lecture, c'est d'arriver à se faire des images mentales lorsqu'on lit. Lire, ça développe l'imaginaire, dit-on. Qu'est-ce que ça veut dire au fond ? Cela veut dire que dans le cas de livres, l'imaginaire, c'est la faculté de se créer des images à partir du texte. Et ces images, on se les crée à travers un dialogue entre le texte et nous-mêmes, donc à partir de ce qu'on est nous-mêmes. C'est évidemment frappant avec Alassane. A partir du moment où il s'est fait une image de ces oiseaux, et qu'il y a superposé aussitôt une autre image, celle de lui-même exposé aux regards sur une petite place d'un village fla-

mand, ce petit extrait a pris une dimension complètement différente. L'extrait a commencé à lui parler en fonction de ce qu'il était lui-même et du coup le livre commençait à l'intéresser, il se posait des questions et il interrogeait le livre..., un dialogue s'installait entre lui-même et l'auteur, Alassane expérimentait cette phrase de l'auteur Alice Ferney : « Le livre est un chemin entre deux personnes ».

Selon un autre point de vue, on peut dire aussi qu'Alassane avait enfin 'compris' l'extrait. Là, c'est utile aussi de se poser la question : « Qu'est-ce que c'est comprendre ? ». Par exemple, si je lis le Petit Chaperon rouge, je peux comprendre que le petit chaperon est rouge. C'est là un niveau de compréhension, l'explicite du texte. Je peux aussi comprendre que cette histoire me parle d'angoisse d'être dévoré, de désir amoureux, de peur de l'inceste, etc., chacun selon sa position, son âge..., c'est là l'implicite du texte. Dans un article au titre édifiant², Jean Foucambert rapporte que si 64% des enfants de 11 ans accèdent au fonctionnement et à l'information explicite d'un texte (« Est-ce que le Petit Chaperon est rouge ? »), seuls 21% parviennent à découvrir l'implicite d'un texte écrit pour leur âge, c'est-à-dire à « dialoguer avec l'intention de l'auteur, saisir quel problème il pose et apprécier comment il le résout »³.

C'est intéressant d'ailleurs de savoir que les philosophes définissent la compréhension de l'autre comme la possibilité de pouvoir s'identifier à lui. De la même façon, comprendre un texte, c'est la possibilité d'y trouver des identifications. Comme le dit Ricoeur avec concision : « *Comprendre un texte, c'est se comprendre* ».

Bien sûr, ce n'est pas là l'unique fonction de la lecture, mais c'est sûrement celle qui fait qu'on lit des histoires, celle qui fait qu'un lecteur va ou non être accroché par un livre. Qu'est-ce que ce livre me dit de moi ? Qu'est-ce qu'il m'apporte comme questions, comme éclairages sur moi-même ?

Et lire en alpha ?

Je sais déjà ce que l'on va me rétorquer : « Oui, mais là on parle de lecteurs. L'alphabetisation c'est différent et d'ailleurs on n'est pas là pour ça. On est là pour donner les techniques de base, pour que les gens dans la vie se débrouillent un peu mieux avec parler - lire - écrire. D'ailleurs, c'est ça qu'ils demandent. » Voire... Qu'est-ce qu'on en sait de la demande des gens ? On connaît la première, celle

"Pourquoi me regardent-ils ainsi ?"
demande Jack.



"C'est normal", répond Jim.
"C'est la première fois
qu'ils voient un oiseau tout noir.

qui est exprimée : « Je veux apprendre à lire et écrire, je veux me débrouiller mieux, je veux trouver du travail... » Mais celle qui fait que les personnes vont rester, vont s'accrocher, malgré des progrès très lents, voire imperceptibles ?

Les psychanalystes nous disent que parmi les quelques pulsions existant à la naissance on trouve la 'pulsion épistémique', en d'autres termes, le désir de savoir. Et chez le nouveau-né, le premier objet de savoir, ce sera lui-même. Ce désir de se connaître soi-même est partagé par tous les humains depuis la naissance et cette pulsion épistémique ne s'éteint vraiment qu'avec la mort physique. Ce qui conduit d'ailleurs Dominique Padé, une psychanalyste que nous aimons bien en alpha, à dire que « *la connaissance de soi est un savoir de base qu'il conviendrait de mettre au programme de toute action d'alphabetisation* ».

Cette découverte récente n'a évidemment fait que renforcer ma conviction, basée sur mon expérience de terrain : en travaillant la lecture de livres, non pas comme simple prétexte à l'acquisition de compétences techniques, mais plutôt en l'animant de telle façon que l'apprenant « *rencontre ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne* »⁴, on permet aux personnes de trouver de quoi étayer leur construction identitaire. En même temps, on leur permet de se rendre compte de ce qu'est vraiment la lecture et on peut même rêver, voire parfois observer, que certains se construisent, à partir de ce type d'expérience de la lecture, une pratique culturelle de l'écrit.

Patrick MICHEL
Collectif Alpha Molenbeek

¹ Kitty CROWTHER, *Mon ami Jim*, Ecole des Loisirs, Pastel, Paris, 1996.

² Jean FOUCAMBERT, *Quand se décidera-t-on à enseigner la lecture*, in *Les Actes de lecture* (publication de l'Association Française pour la Lecture), n°54, juin 1996, pp. 66 et 67.

³ Pour un développement de cette idée, lire dans '1001 Escapes sur la mer des histoires' : *Lire, c'est dialoguer avec les intentions de l'auteur*, pp. 161-162.

⁴ Jean FOUCAMBERT.

Apprendre avec le livre en méthode naturelle de lecture et d'écriture

« Le voyage de grand-père »

Depuis septembre 2003, un groupe alpha de Lire et Ecrire Verviers a travaillé la lecture et l'écriture au départ de l'album *Le voyage de Grand-père*, d'Allen Say.

Voici quelques aspects de cette démarche toujours en cours, dont la création de nouveaux textes et les 'découvertes' grammaticales, ainsi que la préparation d'une présentation du livre pour 'Le printemps de l'alpha'.

Ce projet est né, d'une part, de l'envie de mettre en pratique une formation donnée par Patrick Michel et Joëlle Dugailly en avril 2003¹ et, d'autre part, de la possibilité de découvrir un album avec un groupe alpha qui n'était plus tout à fait débutant en lecture. Il y avait dans ce groupe une demande pour lire des livres, notamment de la part de mamans qui souhaitaient lire avec leurs enfants.

36 Avant d'aborder l'album d'Allen Say, nous avons organisé des activités autour du livre telles que présentées dans *1001 escales sur la mer des histoires*², ouvrage auquel nous renvoyons pour mieux comprendre l'ensemble de la démarche. Le but de ces activités était de permettre aux stagiaires d'appréhender l'objet, de comprendre que la lecture n'était pas uniquement une affaire de mots et que l'on s'appuyait aussi sur toute une série d'autres éléments que le texte pour comprendre le contenu de celui-ci (indices paratextuels : illustrations, titres, format, agencement du texte, caractères, 4^{ème} de couverture,...). Lors de ces activités, les stagiaires ont aussi choisi, parmi une quinzaine de livres, deux-trois ouvrages qui les attiraient et nous avons lu quelques extraits, imaginé l'entièreté de l'histoire à partir de ceux-ci,...

Pour aborder *Le voyage de grand-père*, nous avons scindé l'histoire en 5 séquences de 5 ou 6 illustrations. De septembre à décembre, nous en avons exploités 3 et les stagiaires ont créé un texte personnel au départ des images avant d'aborder le texte original. Ce texte a été travaillé selon la démarche de la méthode naturelle de lecture³.

Nous avons repris ci-après les pistes exploitées qui se sont avérées les plus intéressantes tant par leur richesse affective que par leur apport grammatical ou lexical.

Quelques pistes d'exploitation⁴

Reconstruire le voyage de grand-père

Les 3 premières séquences d'images ont été travaillées en sous-groupes. Ceux-ci ont imaginé un récit et un ordre chronologique pour les illustrations. Un texte collectif a émergé au départ des idées des différents groupes. Pour la 4^{ème} séquence,



Mon grand-père était un jeune homme quand il quitta le Japon pour aller découvrir le monde.

les 6 images ont été affichées au tableau et l'ensemble du groupe en choisissait une à la fois et la commentait.

*Wine John était Japonais.
Il a quitté le Japon en train pour voir son frère jumeau en Amérique.
Celui-ci était champion de karaté.
Après Wine John a pris le bateau.
Il a mis un costume à l'américaine.
Pendant son voyage, il a vu le soleil sur la mer.
Il a aussi découvert le monde.
Wine a traversé le fleuve en bateau pour aller à New Chicago.
(...)
Arrivé dans le centre de New Chicago, il a rencontré des commerçants pour demander l'adresse de son frère, Shuang.
Il est allé à l'usine pour rencontrer Shuang.
Wine a retrouvé son frère qui lui a montré une photo de sa femme et de sa fille Dido.
(...)
Les années ont passé depuis les retrouvailles de Wine et de Shuang.
Nous sommes en 1915.
Dido a grandi.
Elle rentre en lère année à New Chicago.
Son grand-père, resté au pays natal, ne cesse de penser à ses deux fils, mais surtout à elle, sa seule petite-fille au monde.
En avril 1916, Dido retourne au Japon avec ses parents pour connaître ses grands-parents paternels.
Dans la campagne japonaise, elle découvre les rizières.
Le grand-père emmène Dido promener dans le jardin.
Dido et sa famille organisent un pique-nique pour partager les histoires de l'autre continent.
Nous sommes en 1928.
Dido décide de retourner vivre au Japon.
Elle entre à l'université et entreprend des études de droit.
Dido envoie une photo de ses fiançailles à sa famille restée en Amérique.*

Deux manières de raconter le passé

Dès la 1^{ère} séquence, le texte du groupe, qui avait été rédigé au passé composé, a été transformé par les formatrices au passé simple et les deux versions ont été comparées et commentées par les apprenants. Ce travail a permis de comprendre l'usage des deux formes conjuguées et de repérer un verbe au passé simple (mais nous n'avons pas exigé que les apprenants sachent former un verbe à ce temps).

*J'ai quitté le Maroc à l'âge de 20 ans.
J'ai pris l'avion.
J'ai mis un manteau parce qu'il faisait très froid.
J'ai vu beaucoup de neige ici.
J'ai découvert la Belgique, magnifique.
J'ai traversé au feu rouge.
Un gendarme m'a appelée mais je ne comprenais pas le français !*

Zahra, originaire du Maroc

Construire son propre récit de voyage

Pour l'ensemble des 3 séquences, il a été demandé à chaque personne du groupe de relever toutes les actions des récits (exemples : *il a quitté, il a voyagé, il a mis, il a enlevé...*) et de les transposer dans un récit personnel. Il s'agissait de décrire le voyage de son pays d'origine vers la Belgique en réutilisant ces mêmes verbes, toujours au passé composé et avec le pronom 'je'. Ces écrits spontanés ont donné lieu à divers commentaires sur la culture belge, sur les différences (culturelles, géographiques...) entre pays, sur les émotions vécues pendant et après leur arrivée dans le pays d'accueil.

*J'ai quitté mon pays, l'Iran.
J'ai mis mon manteau et j'ai pris le train.
J'ai vu des gens (en Belgique).
J'ai dû apprendre le français.
J'ai rencontré des amis.
Je suis aussi allée au super marché et j'ai aperçu des boissons alcoolisées
que je n'avais jamais vues dans mon pays !*

Hakimeh, originaire d'Iran

Apprivoiser les adjectifs

La notion d'adjectif ayant été abordée dans le cadre d'un exercice oral, les adjectifs du texte original de l'album ont aussi été soulignés et travaillés. Outre des exercices demandant aux apprenants de trouver des synonymes, un travail en sous-groupes a permis de réutiliser ce vocabulaire dans le cadre de leur vécu : chaque groupe a reçu une question du type « Qu'est-ce qui était *impressionnant* en Belgique lors de ton arrivée ? Quels sont les événements les plus *déroutants* que tu as connus depuis ta naissance ? Par quoi es-tu *émerveillé* dans la vie ?... » et a dû présenter ses réponses à l'ensemble du groupe.

La lettre comme prolongement...

Les formatrices ont également rédigé une lettre d'une petite-fille à son grand-père et l'ont présentée aux apprenants. Cet exercice de lecture fut l'occasion d'appréhender la lecture d'un écrit en cursive – travail au demeurant encore difficile pour la plupart ! –, de travailler les différents temps de la conjugaison (passé, présent, futur) et de se familiariser avec le récit en 'je'.

Difficultés rencontrées

Parmi les difficultés rencontrées lors de cette démarche, soulignons celle de la rédaction collective d'un texte relatif aux illustrations, particulièrement lorsque plusieurs sous-groupes devaient plancher sur une séquence entière et ensuite se mettre d'accord sur une seule version pour tout le groupe. Chaque cellule, en effet, voulait garder ses propres idées et les fortes personnalités acceptaient difficilement des compromis : certains souhaitaient que tel personnage fut l'oncle de tel autre et certains

autres préféraient que ce même protagoniste fut un ami de la famille, etc. Nous avons remarqué qu'il était plus aisé de parvenir à un consensus lorsque l'ensemble du groupe travaillait une image à la fois. On discutait ainsi directement des idées de chacun et les personnes avaient moins le temps, semblait-il, de s'approprier déjà un récit, un décor et des personnages.

Un autre problème auquel le groupe s'est heurté fut celui de la cohérence des récits reconstruits d'une séquence à l'autre. Les apprenants avaient tendance à oublier les textes qu'ils avaient rédigés – et pourtant mémorisés, travaillés... – auparavant : ainsi, le frère du héros principal, devenant par la suite le grand-père de ce héros, une photo prise en Amérique dans la 1^{ère} séquence devenait une photo prise au Japon et envoyée en Amérique, etc. Il a fallu, suite à cette constatation, que nous opérions de fréquents retours sur les textes de départ et obligeons les apprenants à resituer chaque personnage de l'histoire. Un travail sur la ligne du temps a également été entrepris afin d'apprendre aux personnes à établir la chronologie d'événements précis. Une visite au cinéma suivie de la projection d'un film *Le sourire de Mona Lisa* permit aussi de concrétiser cette problématique.

Apports positifs

L'utilisation d'un tel album en tant que support d'apprentissage de la lecture-écriture nous apporta également beaucoup de satisfactions.

D'abord, l'ouvrage était approprié à la démarche de reconstruction du récit car il était facile à manipuler (images de grande taille et de format A4) et le récit original ne s'imbriquait pas dans les illustrations.

Ensuite, le sujet intéressa d'emblée notre public adulte (ce qui ne fut pas le cas, par exemple, dans un groupe d'adolescents lors de la même session).

Le travail réalisé autour du voyage de grand-père constituait en outre un véritable aboutissement à la démarche d'apprentissage avec

38



Il rencontra beaucoup de gens sur sa route.
Il serra la main à des hommes à la peau noire, à la peau blanche,
à des hommes à la peau jaune et à la peau rouge.



De nouveau, il échangea des histoires et rit avec ses vieux amis.

la méthode naturelle de lecture et écriture entreprise avec ces personnes depuis plusieurs mois, voire plusieurs années, car il amena les apprenants à rédiger et à lire certainement le plus long texte jamais abordé, les obligeant à mieux structurer leur lecture, à faire preuve d'une véritable créativité et à appréhender un vocabulaire tout à fait nouveau.

Ce projet a encore été l'occasion de découvrir un autre type de lecture que la lecture fonctionnelle, la lecture pour le plaisir.

Il a enfin donné l'envie aux formatrices de faire découvrir au groupe de nouveaux livres de jeunesse et même de mettre en œuvre un atelier de lecture pour les mamans et les petits enfants.

Perspectives

En guise d'aboutissement à ce projet, nous exposons le récit du groupe (images et textes) en regard de l'histoire originale lors du *Printemps de l'alpha* prévu les 13 et 14 mai prochains. Pour permettre au plus grand nombre d'accéder au travail réalisé par les apprenants, nous mettrons à disposition du public des audio-guides relatant le récit des apprenants, le texte d'Allen Say et le ressenti des membres du groupe face à la démarche.

Pour atteindre ces objectifs, il nous faudra travailler la lecture orale du récit et amener les apprenants à pouvoir critiquer un texte, une démarche... Nous espérons qu'au terme de ces heures de travail, les apprenants auront plaisir à entendre l'écho de leurs propres voix !

Axelle GERARD
Lire et Ecrire Verviers

¹ *Formations* intitulée 'Comment amener les faibles lecteurs au plaisir de lire ? Comment apprendre à lire avec des livres ?'.

² Livre de Patrick MICHEL, présenté pp. 6-8 de ce numéro.

³ *Méthode Naturelle de Lecture et Ecriture (MNLE)* de Danielle De Keyzer.

⁴ Une autre animation autour du 'Voyage de grand-père' est présentée dans '1001 escales' pp. 87-90.

SAY Allen, *Le voyage de grand-père, L'Ecole des loisirs*, 2000

Un petit-fils raconte l'immigration, au début du siècle, de son grand-père japonais en Californie, son mariage au Japon et puis son retour définitif dans son pays d'origine bien des années plus tard. Comme son grand-père, le petit-fils émigrera à son tour...

De la musique et de la magie des mots à haute voix

« Il était une fois... », c'est ainsi que commencent les contes de fées. Ce que je vais vous raconter, n'est pas un conte de fées mais tout simplement l'histoire d'une rencontre avec les livres qui a commencé il y a si longtemps que j'en ai oublié la date exacte... et qui se poursuit aujourd'hui, notamment par des animations 'lecture vivante' à Alpha Gembloux.

J'ai toujours aimé lire. Pendant très longtemps cela a été un plaisir solitaire ; puis j'ai pu partager ma passion avec mes filles et mes filleules. C'était alors la lecture à haute voix, chaque soir, d'une histoire, une lecture animée par les différents personnages que je tentais de faire vivre grâce à ma voix. En pensant au bonheur partagé avec l'enfant qui écoute une histoire, j'ai retrouvé ce que Daniel Pennac dit dans son livre *Comme un roman* : « Son plaisir nous inspirait. Son bonheur nous donnait du souffle. »¹

Les filles ont grandi, appris à lire et j'ai abandonné la lecture à haute voix. Si *Comme un roman* avait déjà été en librairie alors, j'aurais su qu'il fallait continuer à lire à haute voix même si elles étaient capables de lire seules. Cet abandon n'a heureusement pas eu d'influence sur leur appétit de lecture.

Pourquoi lire à haute voix ?

« Ces parents qui jamais, jamais, quand ils lui lisaient un livre ne se souciaient de savoir s'il avait bien compris que la Belle dormait au bois parce qu'elle s'était piquée à la quenouille, et Blanche-Neige parce qu'elle avait croqué la pomme. Les premières fois, d'ailleurs, il n'avait pas compris, pas vraiment. Il y avait tant de merveilles, dans ces histoires, tant de jolis mots, et tellement d'émotion ! »².

Alors pourquoi ne pas recréer ces moments magiques pour les adultes, et plus particulièrement pour des adultes qui découvrent ou redécouvrent la langue française. Par quel moyen ? La lecture vivante en est un. J'ai donc proposé au groupe Alpha de Gembloux de faire de la lecture vivante une fois par mois³.

Lors de la première séance, j'ai lu la presque totalité du *Temps des mots à voix basse* d'Anne-Lise Grobéty⁴, une

sélection du prix Farniente⁵. Nous nous trouvions en Allemagne à l'époque de la montée du nazisme. La rencontre a débuté avec un extrait d'une chanson de Marlène Dietrich ; à un moment précis de cette lecture, j'ai introduit un très bref extrait d'un discours d'Hitler (enregistré en *live* sur CD) ; et, pour terminer avec une note d'optimisme, nous avons écouté la musique originale du film *La vie est belle*.

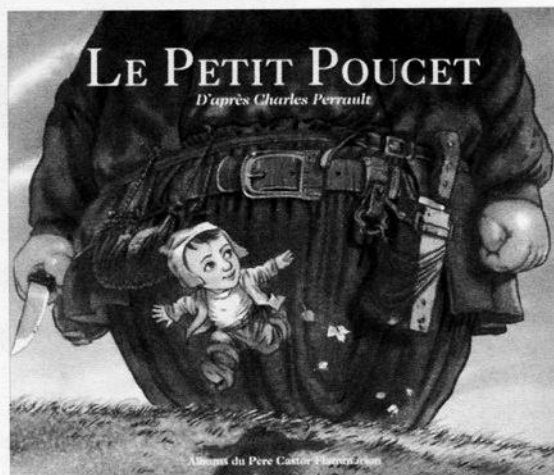
La deuxième rencontre nous a emmenés en Algérie dans les années 50 avec *Les hommes qui marchent* de Malika Mokeddem⁶ et a permis des échanges autour du statut de la femme et de l'importance de l'alphabétisation. Une lecture ne devant pas dépasser 45 minutes, j'ai donc fait un découpage dans le roman en suivant les deux thèmes choisis. Pour créer une ambiance de détente et de convivialité, les participants avaient apporté tapis et coussins. La lecture s'est donc faite dans une ambiance nord-africaine, assis sur les coussins, avec musique et en dégustant un verre de thé à la menthe servi 'comme là-bas' par un ami marocain du groupe !



contact avec le texte et avec la littérature. Dans un cadre détendu et créatif, les participants perçoivent la richesse de la voix humaine et des messages transmis par ses modulations. C'est aussi la surprise des émotions partagées, des coups de théâtre du texte ; Eveline donne le texte en spectacle pour faire de ce moment le plus doux rival, auditif et visuel, du cinéma et du théâtre. » Marie-Pierre (formatrice et responsable pédagogique).

« Je trouve que les histoires sont bien choisies, pas trop difficiles, intéressantes et originales. Elles nous permettent de rencontrer différents écrivains et différents styles de narrations. Même si certains parmi nous n'ont pas un niveau de compréhension suffisant, ils apprennent la musique de la langue. Après chaque histoire on exprime notre avis, ce qui nous permet d'élargir notre vocabulaire. » Sylwia (apprenante polonaise).

« Une séance de lecture vivante dans le contexte d'une formation en alphabétisation c'est comme un moment de détente, un peu comme les séquences 'détendez-vous' de la méthode Pourquoi Pas !. Les apprenants et les formateurs se retrouvent en toute convivialité pour ressentir ensemble et de la même manière des sentiments, des émotions... Visiblement, quel que soit le niveau de compréhension des apprenants, le charme de la musique de la langue fonctionne bien. On entend parfaitement l'auditoire réagir aux différents moments du récit (détente, stress, suspense...). Il est aussi clair qu'une telle séance de lecture vivante suscite l'envie de lire. A chaque fois, des apprenants ont demandé à se procurer le livre. » Robert (formateur).



« Les apprenantes ont l'occasion d'écouter 'la musique' de la langue française, c'est important quand on apprend une langue d'en intégrer les sonorités. Pour certaines, la lecture vivante c'est une récréation agréable et je crois qu'elles en ont bien besoin !!! » Marie-Françoise (formatrice).

Pour conclure je voudrais vous confier mon bonheur et mon plaisir de lectrice. Partager avec d'autres ma passion pour les livres et la lecture, m'enrichir à travers les divers échanges, apporter un rayon de soleil dans la grisaille du quotidien et utiliser la musique de ma langue maternelle, le français, pour le faire ! Ces quatre vers de la chanson *La langue de chez nous* d'Yves Duteil me semblent correspondre à l'ambiance des lectures vivantes à Alpha Gembloux :

*C'est une langue belle à qui sait la défendre
Elle offre les trésors de richesses infinies
Les mots qui nous manquaient pour pouvoir nous comprendre
Et la force qu'il faut pour vivre en harmonie.*

Eveline MARLAIRE
Bibliothécaire et animatrice 'lecture vivante'

¹ Daniel PENNAC, *Comme un roman*, Gallimard, Collection Folio, numéro 2724, 1992.

² *Ibid.*, pp. 57-58.

³ *Des personnes de tous niveaux en oral (sauf tout débutant) ont participé à ces séances de lecture vivante.*

⁴ Anne-Lise GROBETY, *Le temps des mots à voix basse*, La Joie de Lire, 2001.

⁵ Le prix Farniente est organisé par la Ligue des Familles et a pour principe de proposer aux adolescents six titres sélectionnés, de les inviter à en débattre puis à élire leurs trois livres préférés.

⁶ Malika MOKEDDEM, *Les hommes qui marchent*, Grasset et Fasquelle, 1997.

⁷ Lisa BRESNER (texte) et Frédérick MANSOT (illustrations), *Les dix soleils amoureux des douze lunes*, Actes Sud Junior, 2001.

⁸ Anne-Catherine DE BOEL, *Rafara, un conte populaire africain*, Ecole des loisirs, Pastel, 2000.

⁹ Yves PINGUILLY et Cathy MILLET (illustrations), *Contes et Légendes d'Afrique d'ouest en est*, Nathan, 1997.

¹⁰ Horacio QUIROGA et LOUSTAL (illustrations), *Contes et légendes de la forêt vierge*, Seuil/Métailié, 2000.

La littérature fantastique

L'humain au-delà de l'illettrisme

Le livre en formation d'adultes illettrés ?

Il existe plusieurs raisons de laisser entrer le livre sur le territoire de l'illettrisme. Celles qui accompagnent mon action sont essentiellement la volonté de ne pas entretenir la dualisation du monde lettré / illettré, de désacraliser cet outil symbole, voire objet fétiche du monde lettré. Par la pratique, il s'agit donc de le démythifier, de le démystifier et d'autoriser une lecture de la complexité qui fonde les relations humaines, le rapport au monde...

Mon rôle de formateur est celui de médiateur entre le réel écrit et l'adulte en formation.

Quel matériau littéraire utiliser pour les séances de formation ?

Des livres où les fictions abordent le monde de l'illettrisme ou des fictions plus universelles qui parlent de l'humain en général ?

Je choisis l'universalité et j'utilise la littérature fantastique. Celle-ci intègre les différentes notions de psychologie telles que le rôle des fantasmes, des rêves, l'altérité, la résistance face à l'inconnu... et la complexité de la réalité. Ce genre littéraire tisse le réel et l'imaginaire, l'humain et le magique...

« *Le fantastique, un impossible pourtant là, le statut ambigu de la représentation.* » (R. Caillois¹).

Ces différents aspects, je les retrouve clairement identifiables chez Chris Van Allsburg. C'est pourquoi j'ai décidé d'utiliser les albums de cet auteur en formation. Le travail autour de ces récits développe une analyse et favorise la position de l'adulte. L'analyse ? Celle des ressorts du genre. La position ? Celle de l'adulte face à un événement ou dans une relation.

Un exemple. Dans *Le balai magique*², les personnages de Mina et la famille Spivey représentent deux réalités humaines différentes. Le personnage de Mina incarne la disponibilité d'une personne âgée et veuve, la solitude, le rôle de la ruse, l'humour, l'ouverture d'esprit, le sens de l'accueil de l'inconnu, un aspect du monde rural, un pied de nez à la morale...

Les Spivey incarnent plutôt les difficultés de la vie active, de la vie de famille, la peur et la diabolisation de l'inconnu, les dégâts de l'ignorance, les difficultés de l'altérité, la morale bien pensante, la prépondérance des fantasmes... A ce propos, le discours des Spivey, dès l'arrivée du balai, est celui-ci : « C'est tout simplement dia-bo-li-que »,

« C'est le mal incarné », « Nous aurons tous à le regretter amèrement si cette créature reste parmi nous ». Et l'auteur d'écrire ensuite : « Mais les jours passaient et le balai se montrait toujours aussi inoffensif et travailleur ». L'hostilité des Spivey ne se base sur aucun fait. N'est-ce pas leur imagination qui peut les conduire à de telles affirmations ?

Les personnages magiques... au comportement humain sont la sorcière et le balai.

La sorcière porte l'image de la femme idéale : belle, mince, élégante... L'auteur utilise donc une image peu habituelle pour une sorcière. Elle ne fait pas peur. Elle est attirante.

Le balai, lui, a à la fois des caractéristiques magiques (il coupe du bois, il joue du piano), des caractéristiques humaines (il est un objet de compagnie aux réactions humaines) et des caractéristiques de l'objet (il aime balayer).

Déroulement des séances

Avant la lecture

Présentation de l'auteur

Chris Van Allsburg est un auteur-illustrateur américain né en 1949. Son premier livre est paru en 1979.

Les livres traduits en français que nous allons utiliser sont : *Le jardin d'Abdoul Gaza*, *Le balai magique*, *Jumanji*, *Une figue de rêve*, *Boréal-express*, *Les Mystères de Harry Burdick*³.

Un de ses livres a été porté au cinéma : *Jumanji*.

Lecture des illustrations

Quelle anticipation du récit permettent-elles ?
Quelle est la succession des plans et qu'apportent-ils ?

Tout ce travail se fait oralement.

La lecture

Lecture à haute voix par le formateur.
L'ensemble de l'histoire est lue. La lecture dure vingt minutes.

Après la lecture

Echanges

- Exprimer ses émotions : « *ça vous a plu ?* », « *ça vous a déplu ?* », « *à quels moments du récit ?* ».

- Intellectualiser les émotions : établir des liens entre les remarques des participants et les clefs du fantastique.

- Prendre le temps d'écrire une synthèse des échanges. Cette synthèse sera bien utile lors de l'atelier d'écriture.

24

Atelier d'écriture (sur base du canevas du GFEN⁴)

- Ecriture effervescente (création de Jean Ricardou⁵) : lister des mots ayant un rapport idéal (sens) et des mots ayant un rapport matériel (sons) avec le mot fantastique. Ce travail peut s'effectuer seul ou en sous-groupes de deux.

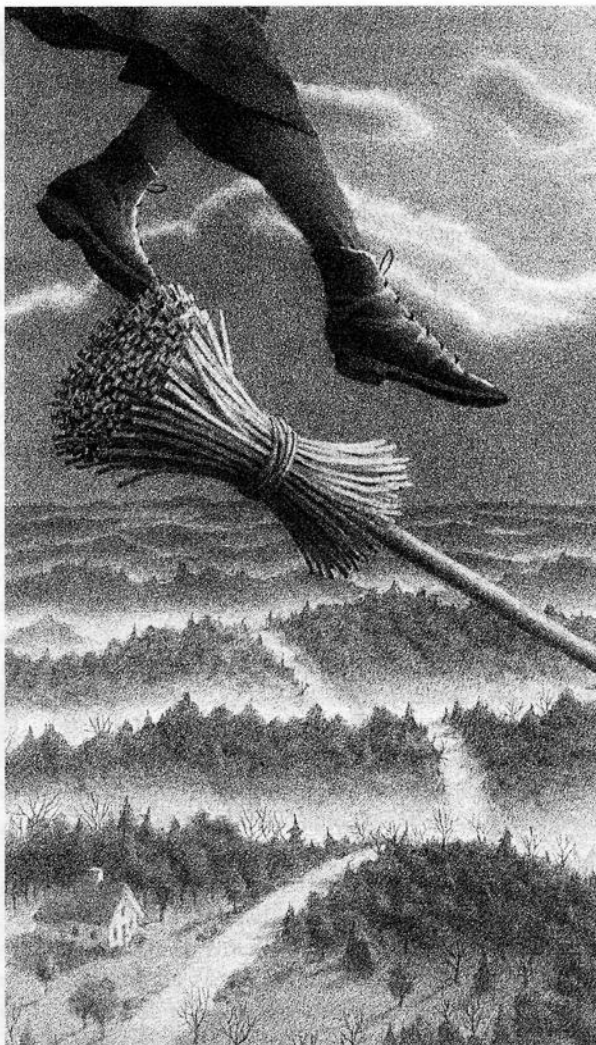
- Echange des différents mots

- Co-pillage : lecture ensemble ou en sous-groupes (quatre personnes maximum) des autres albums de l'auteur et choix des mots, des idées, des phrases qui nous plaisent.

- Le récit : technique de la page arrachée. Il s'agit de choisir à l'intérieur d'un livre de l'auteur une page à arracher... (symboliquement !) et de la réécrire.

- Rédaction du scénario sur une ligne du temps :

- situation initiale : le monde est ordonné en apparence.
- déclencheur, problème : il y a un bouleversement ; le doute s'installe.
- dynamique d'action : opposants (ennemis) et adjuvants (aides, amis).
- situation finale : retour à une apparente stabilité ; l'ordre est modifié.



Les scénarios doivent tenir compte de la page qui précède et de la page qui suit. Le petit récit créé sera-t-il un rêve ou un détournement du récit de l'auteur ?

- Formulation orale des scénarios. J'apporte une aide lorsque le déroulement temporel présente des incohérences.

- Répartition des tâches d'écriture : chaque membre du sous-groupe écrira une partie du récit. La décision appartient au sous-groupe ; le formateur n'intervient pas.

- Ecriture : un premier temps d'écriture de l'ordre de vingt à trente minutes est laissé à chacun.

- Lecture à haute voix des productions

- Etat des lieux :

- Qu'ont-ils utilisé des étapes précédant l'écriture du récit ?



- Quels changements apporter : outils du fantastique, mots, phrases...?

A ce stade, il est important de relire la synthèse sur le fantastique élaborée après la lecture et la 'banque' de mots et d'idées constituées lors des premières activités de l'atelier.

- Nouveau moment d'écriture.

Un autre auteur

Après l'atelier d'écriture, nous pouvons proposer de revenir au livre et de découvrir quelques nouvelles de Dino Buzzati dans *L'écroulement de la Baliverna*⁶. Chacun, nourri des connaissances sur le genre, peut lire ces nouveaux récits.

Un film

Avec le film *Last action hero*⁷, nous avons tenté de mesurer la frontière ténue qui sépare le réel de l'imaginaire et d'analyser avec nuances la complexité des faits qui tissent la vie humaine. Dans ce film, Danny, un enfant de 10 ans est un fan de Jack Slater, un acteur de films d'action. Lors d'une séance, Danny est propulsé de l'autre côté de l'écran...

Selon le critique Bernard Sellier, nous assistons dans ce film à une variation pétillante et ludique sur le thème de l'illusion, des apparences, du mensonge, de la pertinence du réel, de la confiance, du pouvoir de l'imaginaire,...

Après toutes ces activités, les adultes en formation comprennent que la littérature peut nourrir leur pensée, leur parole, leur écriture, leur compréhension des films...

Le livre est donc surtout humain, universellement humain...

Régine OLIVA

FUNOC – Lire et Ecrire Charleroi

25

¹ Roger CAILLOIS (1913-1978) s'est notamment interrogé sur le rapport entre le monde des phénomènes (le monde réel) et celui de l'imaginaire.

² Chris VAN ALLSBURG, *Le balai magique*, Ecole des loisirs, Paris, 1993.

³ Tous ces albums ont été publiés par l'Ecole des Loisirs : *Le jardin d'Abdul Gasazi* en 1982, *Jumanji* en 1993, *Une figue de rêve* en 1995, *Boréal-express* en 1986 et *Les mystères de Harry Burdick* en 1985.

⁴ Groupe Français d'Education Nouvelle.

⁵ Ecrivain appartenant au groupe du Nouveau Roman. Ricardou a notamment développé la théorie de la 'production' : l'auteur est un artisan qui travaille sur un matériau, le langage, et celui-ci guide, voire dirige, ce à quoi l'écrivain aboutit, c'est-à-dire le roman. Le roman est donc 'l'aventure de l'écriture' ou des mots, si l'on veut.

⁶ Dino BUZZATI, *L'écroulement de la Baliverna*, Folio Gallimard, Paris, 1978.

⁷ Film de John MAC TIERNAN, avec Arnold SCHWARZENEGGER, 1993.

Un atelier de lecture à voix haute : le sens au-delà de l'appréhension immédiate

*Le langage est à tout le monde
et est au cœur des activités de l'homme.*

Depuis 1988, je suis formatrice en alphabétisation. J'ai exploré différentes pistes autour des différents axes du langage (oral/écrit). J'ai donc accumulé différentes techniques que j'ai rassemblées et organisées pour cet atelier de lecture à voix haute.

Le terme 'lecture à voix haute' doit être pris dans le sens d'un art de la scène et non comme une technique scolaire.

L'atelier tient compte de caractéristiques ou de difficultés souvent rencontrées chez les stagiaires, d'éléments puisés dans l'histoire de l'alphabétisation - le recours à des supports exclusivement fonctionnels, qui marquait les débuts de l'alpha, a progressivement montré ses limites - et dans le champ théorique.

Ainsi, quelques mots guident l'atelier : complexité, non fonctionnel, extraordinaire, sens conscient, acteur de sens,...

La complexité

Découvrir et expérimenter la complexité de l'écrit, son déroulement temporel, les liaisons causales, etc... et expérimenter ainsi la complexité de la réalité.

Le non fonctionnel, l'extraordinaire

L'atelier utilise comme support la littérature, des textes originaux, c'est-à-dire non retravaillés spécifiquement pour un public peu scolarisé, et permettra donc de s'éloigner de l'alphabétisation seulement 'utilitaire' et du cercle étroit dans lequel les stagiaires vivent. L'écrit est alors un outil de la représentation de la pensée.

Cet atelier permettra de dépasser le bagage lexical quotidien afin que les stagiaires développent de réelles compétences d'identification de mots. Ils ne peuvent ici pratiquer la lecture-devinette et se contenter de l'approximation, au pire de l'illusion du savoir lire.

Sens conscient, acteur de sens

Cet atelier vise à faire découvrir que le lecteur n'est pas quelqu'un de passif. Le lecteur est acteur du sens du livre... Les stagiaires n'ont pas eu l'occa-

sion lors de leur scolarité de prendre part activement à l'élaboration de leurs compétences langagières : comment fonctionne le code et à quoi sert-il ?

Ils pourront s'exercer et acquérir un bagage lexical, syntaxique et idéique conscient. Cet atelier leur permettra donc de s'affirmer face aux autres et face à eux-mêmes. Prendre la parole, c'est être un corps, une pensée, une expression...

Objectifs

L'objectif premier de l'atelier est que les participants découvrent par l'expérimentation l'activité d'expression qu'est la lecture à voix haute. Au-delà des exercices techniques (qui ne sont en fait que préparatoires au dire), il s'agit de préciser au mieux l'intention de chacun dans la lecture des récits proposés.

Les objectifs plus particuliers sont :

- de sensibiliser les participants à leurs capacités d'expression;

Aspects organisationnels

Nombre et rythme des séances

Quinze séances de deux heures trente, à raison d'une séance par semaine

Matériel et local

Télévision et magnétoscope
Lecteur de cassettes audio
Accès au photocopieur
Un grand local

Nombre de stagiaires

Maximum 15 personnes

- de permettre aux stagiaires de percevoir rapidement la signification d'un écrit (complexité du sens);
- d'être capable d'utiliser activement un vocabulaire plus étendu ainsi que des structures syntaxiques complexes;
- de créer un besoin de formulations suffisamment complètes et précises;
- d'être capable de se contrôler émotionnellement lorsque l'on prend la parole en public;
- d'être capable de s'adapter à la nouveauté et à la complexité.

Avec quels participants ?

Cet atelier ou des initiations ont déjà été réalisés avec différents publics adolescents (comédiens amateurs, étudiants du secondaire) et adultes. En ce qui concerne ces derniers, l'atelier a déjà été pratiqué tant avec des adultes en formation de base qu'avec des professionnels tels que comédiens, enseignants, animateurs, éducateurs, bibliothécaires, puéricultrices, logopèdes...

- . Situation initiale : description du héros, du lieu, du temps, ...
- . Déclencheur : manque, problème, ...
- . Quête, transformations : le héros rencontrera pendant ce voyage des amis (adjuvants) ou des ennemis (opposants)
- . Situation finale : le héros a gagné ... : quel est au fond l'intérêt de la quête pour lui ?

- *Schéma actanciel* de A. Greimas

Ce schéma met en évidence les personnages et leurs relations : le héros, le destinataire (le bénéficiaire), le destinataire (l'initiative de la quête lui revient), l'objet de la quête...

- *VAKOG* : clarification du sens au travers des sens
V = Visuel, A = Auditif, K = Kinesthésique (mouvements), O = Olfactif, G = Gustatif

Le VAKOG est un outil issu de la PNL (Programmation Neuro-Linguistique).

Je guide par la voix la recherche d'informations autour des cinq axes VAKOG. Ensuite, chaque stagiaire écrit le résultat de ses investigations. Nous partageons ensuite les images ainsi créées. Un 'collage'¹ est conseillé, parfois rendu obligatoire :

A. QUESEMAND et L. BERMAN, *Le colporteur d'images*.

22

Démarche

Préparation à la lecture à voix haute

Le corps

- Détente corporelle (percevoir les limites du corps, de chaque partie du corps).
- Tonification du corps (les jambes, les bras, la tête, le visage, les yeux).
- Respiration (respiration diaphragmétique, le larynx).

La voix

- *Vocalises* de Jean-Pierre Blivet

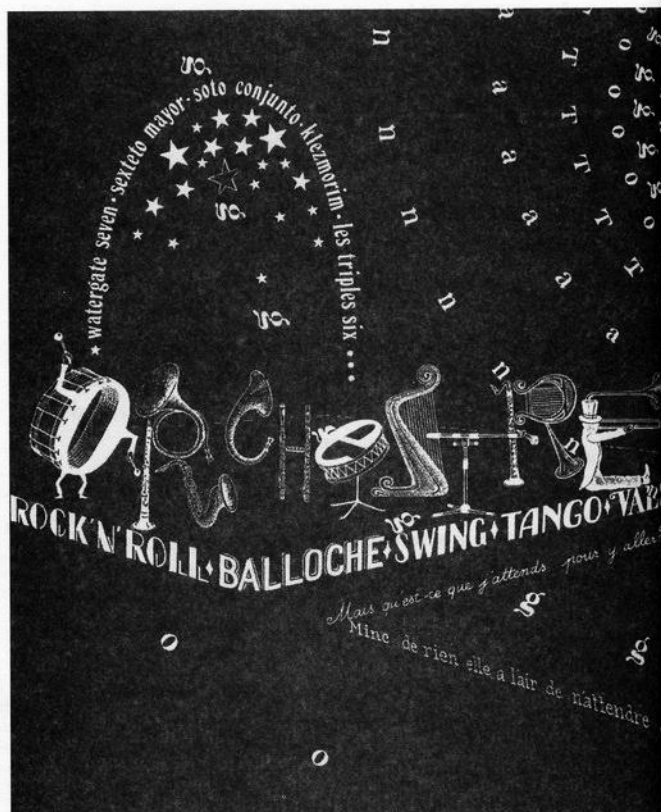
Il s'agit d'ouvrir la voix et de l'assouplir. Les exercices sont construits sur un principe d'alternance de phonèmes ouverts et fermés; ils permettent la bascule laryngée vers le bas et vers l'avant.

Le texte

Le texte est analysé au moyen de différents outils :

- *Schéma du récit* de V. Propp

Le récit est une continuité ordonnée et signifiante. Je propose aux stagiaires d'écrire les informations de l'histoire sous forme de schéma minimal :



que peut-on prendre de la pensée de l'autre ?
- *Le langage de l'image* : caractéristiques des plans
Quels plans (gros plan, plan éloigné,...) sont utilisés dans le récit ? Comporte-t-il une grande variété de plans ? Quels types d'information, d'émotion apportent les différents plans ?

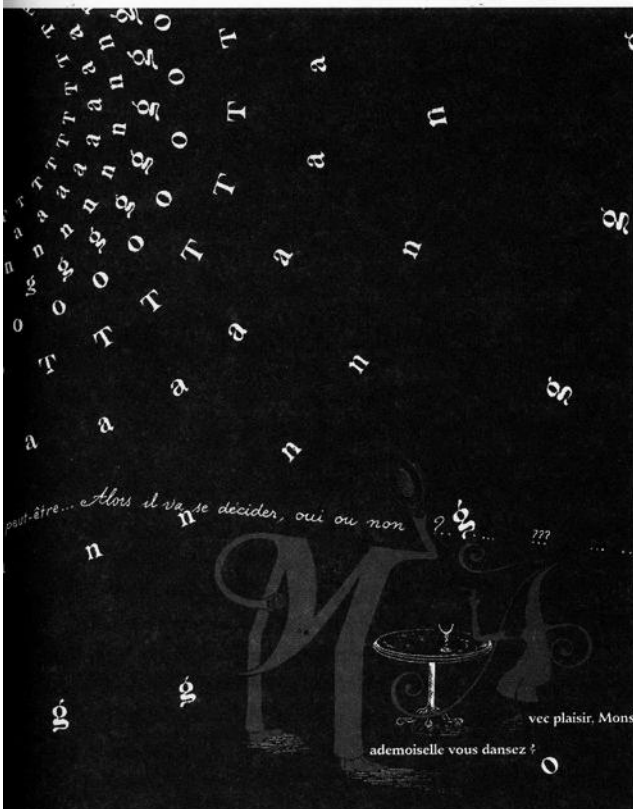
Lecture à voix haute

Lectures de textes non retravaillés spécifiquement pour un public 'faible lecteur'. Les lectures se font soit phrase par phrase, soit paragraphe par paragraphe, de manière à ne pas créer un sentiment d'échec chez le lecteur.

Voici quelques exemples de textes qui ont été lus et appréciés dans des ateliers avec des participants en fin de processus alpha à la FUNOC.

- 'Lire' in *La cathédrale de brumé* de Paul Willems (Fata Morgana, Paris, 1983)
- *L'univers, les dieux, les hommes* de Jean-Pierre Vernant (Seuil, Paris, 1999)

Ed. Alternatives, 1997



- *La femme de Gilles* de Madeleine Bourdouxhe (Labor, Bruxelles, 1985)
- *Jeanne et André. Un couple en guerre* de Alain Bellet (La Barbacane, Fumel, 1991)

Après chaque lecture, des pistes de relecture sont fournies et une fiche 'lecture à voix haute' est créée pour chaque stagiaire, comportant par exemple des indications sur les liaisons, le respect de la ponctuation, la mise en évidence de certains mots, le contrôle vocal, la puissance vocale, l'alternance des rythmes, la relation avec le public (regards, etc.).

Lectures-réflexions

A ce point de l'atelier, je propose des extraits de récits, des contes à lire ou à entendre afin de rendre les stagiaires conscients de leur rapport à la lecture, à l'écrit, à la parole, au langage...

- Par exemple :
- *Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja*, présenté par Jean-Louis Maunoury (Phébus, Paris, 1990)
- *Black Lola* de Marie-Claire Blaimont (Editions du Cerisier, Cuesmes, 1994)
- *Lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs* de Jean-Pierre Siméon (Cheyne Editeur, Chambon-sur-Lignon, 1997)
- *La lecture à haute voix* de Georges Jean (Les éditions de l'Atelier, Paris, 1999)
- *L'alphabet des sables* de Esmat et Nacer Khémir (Syros Jeunesse, Paris, 1998)

Lectures-ruptures

Les textes proposés dans ce cadre sont plus courts et d'une structure syntaxique plus simple. Ils sont drôles et permettent aux stagiaires de se détendre, de rebondir.

- Par exemple :
- *Ça rime et ça rame. Anthologie thématique des poètes francophones de Belgique*, Liliane Wouters (Labor, Bruxelles, 1985)
- *Dix dodus dindons*, Jean-Hugues Malineau (Albin Michel Jeunesse, Paris, 1997)
- *Le prince de Motordu*, Pef (Gallimard, Paris, 1987)
- *Alice au pays des lettres*, Roland Topor (Editions du Seuil, Paris, 1991)
- *La galette des trois*, Hubert Ben Kemoun (Flammarion, Paris, 2000)

A partir d'un texte du conteur Michel Hindenoch¹

Le texte est lu à voix basse d'abord, puis à voix haute, par les participants auxquels on demande ensuite de réagir. Dans cette phase de réaction également, il leur est proposé de s'exprimer d'abord par écrit, pour se centrer sur leur propre perception, ensuite d'échanger oralement.

«Pour avoir fréquenté de nombreux conteurs dans le cadre d'ateliers ou de stages, j'ai été conduit à dresser la liste des qualités qu'il nous faut développer pour être un bon serviteur d'histoires. Un conteur peut bien sûr utiliser toutes sortes de talents. Mais il reste quelques qualités dont on peut difficilement se passer. J'en compte cinq : une voix, une langue, un corps, un cœur et un jardin.

Une voix, à la fois forte et généreuse pour prétendre être publique, fine et souple pour trahir la moindre émotion, le plus humble état d'âme. (...)

Une langue, alerte, prompte à qualifier de quelques mots une situation, une silhouette, un paysage. Faite de mots simples et surtout concrets. Une langue commune, qui soit comprise du plus grand nombre. Une langue qui marche, saute, s'émerveille devant les choses. (...)

Un corps, puisque la présence est incontournable. (...) Un corps qui voit, entend, goûte, sent, touche, respire les choses. Et la part souveraine de notre corps qui se met en jeu dans cette activité, c'est notre peau. (...)

Un cœur. Gros. Aussi gros que possible. Lieu à la fois des sentiments, mais d'abord de deux vertus précieuses à tout conteur : le courage, pour oser venir s'exposer en ce lieu. Le courage de se mettre ainsi à la merci des autres tellement plus nombreux que soi. Le courage de dire ce que l'on aimerait garder secret. Le courage également de se taire. (...) L'autre vertu qui siège dans le cœur, c'est la générosité. Recevoir l'auditoire, plutôt que d'attendre d'être reçu par lui. Inviter de bon cœur ceux que l'on ne connaît pas, les aimer avant qu'ils ne nous aiment. (...)

Il reste enfin à donner à ce conteur une place dans le monde, un royaume, un territoire : un jardin. Dans ce jardin poussent des rêves, des désirs, des plaisirs, des souffrances, des croyances, des souvenirs. C'est dans ce jardin que se trouve notre répertoire. (...) Ce jardin ne peut recevoir les rêves et les désirs qui ne sont pas les nôtres : ce n'est pas un jardin public. Il est fait de nos secrets. (...)

Les contes sont des créatures affamées de s'incarner. Je me suis laissé dire qu'ils étaient faits pour être mangés... C'est vrai ! Mais par ceux qui les écoutent. Et avant cela, il leur faut bien un conteur à se mettre sous la dent...»

«Comment exprimer ce que l'on ressent sur le texte ? Ce n'est pas évident. Le texte, je l'ai compris, mais s'exprimer ce n'est pas facile. L'expression du corps pourrait être plus facile que l'expression orale, mais je ne sais pas comment faire pour décoincer l'oral. J'espère que j'y arriverai.» (Sylvie)

«Les mots que je ne comprends pas : humble et prompte.

Je trouve que la voix, c'est bien. La langue : sans opinion. Le corps : là, je trouve que le texte est bien écrit.» (Antoinette)

«Je n'ai pas compris le début du texte. Il y a des mots que je n'ai pas compris, par exemple : expressive, humble,...

J'éprouve des difficultés pour écrire un texte. Je suis très faible pour la rédaction.» (Daounia)

«Pour moi, je vois dans cet atelier une histoire que l'on fait travailler, je vois qu'il y a des vibrations qui peuvent passer au travers d'une histoire, que nous pouvons faire vivre notre corps au travers d'une histoire.» (Patricia)

«La voix n'est pas la seule chose pour bien lire. Il nous faut une langue, un cœur et aussi un corps. Il faut aussi le courage de dire ce que l'on aime.» (Denis)

«La voix doit être adéquate pour la lecture. Elle doit avoir des qualités comme la douceur mais aussi être forte. La voix doit rentrer dans l'histoire.

Le corps doit être présent lors de la lecture, comme chez l'acteur qui a un 'corps-antenne' (écoute, voit, goûte, touche, sent, respire les choses). Toute notre matière sent et exprime l'objectif de la lecture.» (Maria Dolorès)

«La langue est l'apparence de soi-même ; elle est une façon de se faire connaître.» (Mario)

¹ Paru dans la revue 'Dire' (cette revue n'existe plus actuellement).

Echanges oraux et écrits

Tout au long de l'atelier, les participants sont invités à formuler (oralement et par écrit) leur avis, leurs commentaires, et à écrire eux-mêmes de courts textes, etc.

Ces productions sont lues et analysées en groupe, afin de permettre aux stagiaires d'établir des liens entre leur écriture et celle de l'écrivain qu'ils lisent lors de cet atelier.

Un travail d'intertextualité s'est également avéré très fécond : tissage d'extraits d'auteurs différents (en l'occurrence, il s'agissait du roman de Madeleine Bourdouxhe et du récit d'Alain Bellet).

Retour aux règles du code

Une fiche écriture (orthographe et syntaxe) est créée pour l'ensemble du groupe.

En fonction des difficultés rencontrées, elle comportera des indications sur les *mots* (majuscules, sons, orthographe,...), les *phrases* (dans quel ordre se combinent les mots pour donner un sens, ponctuation,...), les *notions grammaticales* (conjugaison, relation sujet-verbe), etc.

Chaque point cité dans la fiche écriture sera réexpliqué aux stagiaires.

Découverte du travail de professionnels au travers de récitals

Écoute de professionnels dans une salle de spectacle ou au travers de documents audio-visuels. Les documents audios permettront un entraînement à l'écoute.

Méthodologie

Le principe méthodologique de l'atelier est :

- *d'alterner différentes formes du langage* : la compréhension et l'expression dans le langage oral; la compréhension et l'expression dans le langage écrit (à la lecture et par l'écriture);
- *d'alterner différents modes de communication* : les interactions verbales et l'écriture;
- *d'alterner travail collectif et individuel*.

Accueil-échanges

Questions par rapport à ce qui a été vécu lors de la séance précédente. Retour au texte de réflexion lu en fin de journée précédente.

Travail corporel et vocal

Debout, face au mur pour éviter l'intimidation par l'autre. Je suis à l'intérieur du cercle la première fois. Ensuite, je passe auprès de chacun pour aider à la réalisation des exercices.

Lectures à haute voix

- Debout.
- Face au mur : concentration sur les images.
- Face au public : apprendre à être en relation avec le public.

Pistes de relecture

Elles sont transcrites sur une fiche-stagiaire que la formatrice conserve.

Lecture-réflexion

Lecture à voix basse, échanges écrits et oraux. Chaque texte soumis à la réflexion des stagiaires sera présenté plusieurs fois pour qu'il leur soit lisible le plus complètement possible.

Régine OLIVA
Lire et Ecrire Charleroi - FUNOC

¹ Le 'co-pillage' est une technique utilisée dans les ateliers du GFEN, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, qui consiste à reprendre des phrases écrites par d'autres, à piller ses idées, ses expressions.

Regards croisés sur des textes littéraires

Depuis quelques années déjà, plusieurs de mes travaux portent sur la communication interculturelle. C'est notamment le cas de l'ouvrage Littérature comparée et reconnaissance interculturelle¹ dans lequel je propose des pistes de lecture pour des classes du secondaire à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration.

D'après les témoignages qui me sont parvenus, cette modalité de lecture peut aussi être utilisée dans des cours d'alphabétisation (ou de lecturisation). Après une brève présentation du fondement de la démarche, je m'attacherai à la concrétiser et à l'illustrer en partant de la situation la plus courante, celle où un formateur belge s'adresse à des apprenants d'origine étrangère.

Une démarche interculturelle

Dans l'ouvrage cité plus haut, l'approche des textes littéraires est de type anthropologique: se présentant comme la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une communauté, les textes y sont considérés comme des lieux privilégiés de rencontre interculturelle.

12

C'est ainsi que je suggère d'introduire, dans des classes belgo-maghrébines - c'est le cas de figure que j'envisage -, à côté de textes issus des littératures françaises de France et de Belgique, des textes du Maghreb et de l'immigration maghrébine. Concrètement, dans les expériences que j'ai menées², il s'agit de chercher quelles conduites déterminent des perceptions différentes du temps et de l'espace et à quelles valeurs celles-ci répondent. Ce que je compare, ce sont les comportements des membres des deux communautés tels qu'ils sont mis en scène dans les textes et perçus par ceux-ci. D'autres textes, non littéraires cette fois, complètent cette approche.

Transposée dans des cours d'alphabétisation, la méthode peut être appliquée tant avec des groupes hétérogènes qu'avec des groupes homogènes d'un point de vue culturel. Avec les premiers, la confrontation aux textes sera plus diversifiée; avec les seconds, la démarche interculturelle subsistera dans la mesure où les apprenants seront amenés à croiser leurs regards avec celui d'un auteur belge ou français, dont le point de vue est souvent renforcé par celui du professeur. Evidemment, dans tous les cas, il conviendra d'adapter les textes au public des (faibles) lecteurs auxquels on s'adresse.

Les différentes phases de la démarche

Après des exercices de mise en situation, le professeur s'assure, par des questions classiques relatives au contexte énonciatif, de la compréhension globale des textes: qui parle? à qui? de quoi? quand? où? pourquoi?... Il demande ensuite à chaque apprenant de réagir en fonction de ses propres pratiques culturelles et valeurs.

S'agissant de textes belges/français, il formule des questions de repérage qui portent sur les similitudes et les différences de comportements ou de pratiques.

D'une part, qu'est-ce qui vous est familier dans le texte? Cela se passe-t-il ainsi chez vous? Ce texte vous en a-t-il rappelé d'autres que vous avez lus, des scènes de films, des paroles de chansons?

D'autre part, qu'est-ce qui vous étonne ou que vous ne comprenez pas? En d'autres termes, y a-t-il des éléments qui vous déconcertent, c'est-à-dire pour lesquels vous manquez de références culturelles?

Cette phase d'imprégnation est alors suivie d'une phase de conceptualisation, qui a pour but d'élaborer progressivement, sur le mode hypothétique, un modèle explicatif qui rende compte des références qui règlent ces comportements. Mais, pour éviter l'élaboration de stéréotypes par généralisations abusives au départ du texte, cette phase comporte aussi une vérification des hypothèses par confrontation avec des analyses diverses de sociologues, d'anthropologues auxquelles le professeur joindra des témoignages, des sondages, des articles de presse, etc. On veillera évidemment à ce que ces textes complémentaires soient à la portée des apprenants³.

Ce questionnement sera enfin suivi d'une phase d'exploitation avec divers exercices d'appropriation: activités d'observation, de remue-méninges, d'expression orale et écrite, débats, lectures d'articles de journaux et d'autres textes littéraires, mimes, jeux de rôles et simulations diverses.

**Un exemple: étude d'un extrait de
«Béni ou le Paradis privé» d'Azouz Begag⁴**

Contexte

Il s'agit de la toute première page de ce roman (*voir encadré*) où le narrateur, Béni, n'est qu'un double de l'auteur.

Enjeu

Qu'il s'agisse de la Saint-Nicolas ou de la Noël, ces fêtes sont étrangères à la tradition culturelle et à l'imaginaire culturel des Maghrébins. Azouz BEGAG traduit avec humour le sentiment des jeunes issus de l'immigration tiraillés entre deux communautés.

Ce texte, par les réactions qu'il suscite chez les apprenants, aidera ces derniers à se situer par rapport aux traditions véhiculées par leur culture et par rapport à celles du pays d'accueil⁵. Il contribuera ainsi à leur construction identitaire, ce qui n'exclut pas que celle-ci s'accompagne d'une réflexion sur les nécessaires adaptations à la culture du pays d'accueil.

Il peut aussi amener le formateur belge à sortir de son ethnocentrisme par la prise de conscience du «relativisme culturel». Car à force de vivre d'évidences et de l'ignorance des coutumes et valeurs de l'autre, on finit par l'écraser sans le savoir. C'est par exemple le cas de cet animateur qu'évoque un peu plus loin le narrateur qui, à quelques jours de Noël, demande au jeune héros: *Alors tout est prêt dans ta maison pour la fête de la semaine prochaine? Le sapin, la crèche, les chaussures devant la cheminée?*

Modes d'exploitation

Mise en condition

On recueillera les associations d'idées que provoque l'évocation du terme «Noël». Dans *Une année en France* de Catherine DESCAYRAC⁶, on

trouvera plusieurs documents (des articles de presse, des publicités, des menus et un conte) et des exercices d'exploitation sur ce thème. On observera d'ailleurs que la part qui y est faite à la tradition religieuse est bien mince, ce qui traduit la laïcisation de notre société et représente une grande différence avec un milieu musulman (où l'islam imprègne profondément la vie quotidienne et l'organisation de la société).

Repérages

1. On s'attachera à déceler les traits humoristiques que l'on peut repérer chez AZOUZ BEGAG, ceux-ci tenant aussi bien à l'emploi d'expressions amusantes qu'à l'évocation des réalités folkloriques:

- expressions amusantes: *père barbu*, *Dieu sait si nous sommes hospitaliers*, *sapin-roi-des-forêts* (allusion à un chant traditionnel de Noël), *des petits Jésus* (au pluriel car il y a un petit Jésus dans chaque foyer, il y en a aussi sur certaines pâtisseries), Mohamed désigné comme *chef*, le Coran étant cavalièrement nommé *son bouquin*, la cérémonie de la circoncision étant elle aussi évoquée «par le petit bout de la lorgnette»;

Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers! Jamais de sapin-roi-des-forêts devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éclaboussent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits Jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout. Et tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. Dans son bouquin, il n'avait pas prévu le coup du sapin et des cadeaux du 25 décembre. Un oubli comme celui-là ne se pardonne pas facilement. On aurait presque envie de changer de chef, du coup, pour faute professionnelle!

Alors, oubligi, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre parler du Noël des chrétiens. Il disait que nous avions nos fêtes à nous: il fallait toujours en être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants, à part celle où les petits se font découper un morceau de leur quéquette. Mais c'est pas fait pour rire.

Extrait de Béni ou le Paradis privé de Azouz BEGAG, p. 7.

- l'absence de la fête de la Nativité dans la tradition musulmane est présentée comme un *oubli*, voire comme une *faute professionnelle* de la part de Mohamed. Fortement marqué par le contexte français, il oublie que les musulmans fêtent aussi une naissance, celle du Prophète, le *mawlid al-nabî*.

2. On dégagera la manière dont l'auteur exprime ses tiraillements:

- le regret de ne pas profiter de la fête de Noël comme ses copains de classe se marquant dans l'emploi de certains termes (*pourtant, éclaboussent, rien du tout*) et puis dans un aveu explicite: *On aurait presque envie de changer de chef*;
- l'obligation assumée par son père de se ranger du côté des siens: *obligi* (transcrit phonétiquement en tenant compte des déformations que les Maghrébins font subir au français en raison de leur système phonologique: *o* et *ou* sont confondus et *é* tend vers *i*), *pour faire comme tout le monde*;
- le regret de ne pas avoir de fêtes, comme les Occidentaux, destinées aux enfants.

3. On tentera de cerner l'effet produit par l'humour: il permet de surmonter ces tiraillements, de créer la «juste distance» par rapport à des réalités qui en soi sont aliénantes. C'est de cet humour, doublé de beaucoup de bienveillance, que devra également faire preuve le professeur dans cette démarche axée sur le «relativisme culturel».

Prolongements

1. Textes parallèles

Des extraits du roman de Michel BATAILLE, *L'Arbre de Noël*⁷, de *La Fugue du petit Poucet*⁸ de Michel TOURNIER, de contes de Noël, ainsi que tel commentaire de Khémaïs GHARBI dans *Fenêtre sur la Belgique*⁹ ou de Louis MOLET dans *l'Histoire des moeurs*¹⁰, éclaireront l'usage du sapin et la symbolique qui y est attachée.

2. Contes maghrébins

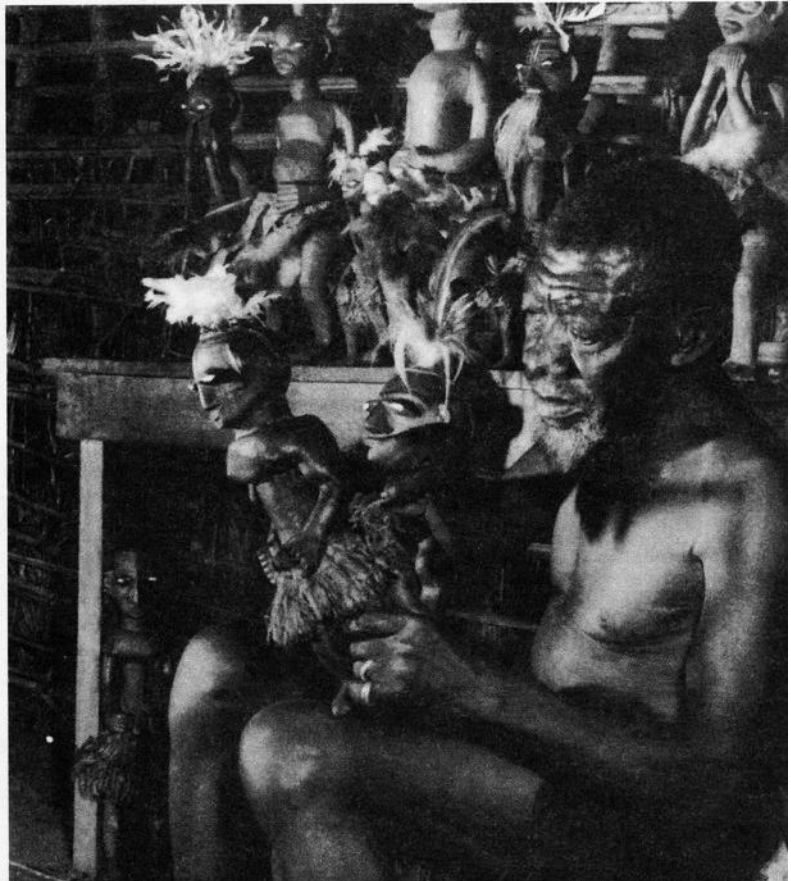
On demandera aux apprenants d'origine étrangère s'il y a aussi, dans leur culture, des personnages imaginaires qui jouent un rôle

important. Peut-être certains citeront-ils Aïcha qui est l'héroïne de plusieurs contes maghrébins ou Béni Adam.

La lecture de contes qui mettent en scène ces personnages mettra l'accent sur les réalités culturelles auxquelles ils font allusion (costume, nourriture, décor, musique...).

Evidemment, la phase de conceptualisation ne s'élaborera sur le mode hypothétique que si le texte proposé met en scène un comportement très différent de celui qui a généralement cours dans la culture de l'apprenant. Pour des Maghrébins, ce sera par exemple le cas du texte de Janine BOISSARD, extrait de *L'Esprit de famille*¹¹. La liberté d'expression qui règne dans cette famille française ne signifie pas que le père soit sans autorité ou que les enfants ne respectent pas leurs parents.

Pour éviter toute généralisation hâtive, il sera intéressant d'apporter d'autres textes destinés à faire découvrir les différences entre, d'une part, la famille maghrébine et la famille européenne traditionnelles et, d'autre part, la famille occidentale «moderne», telle que Janine BOISSARD la décrit. Le commentaire de Khémaïs GARBI sur l'égalité entre



hommes et femmes aidera lui aussi à nuancer le modèle de la famille française.

En guise de conclusion, je dirai que cette démarche engage l'apprenant à prendre une part active dans la compréhension de la culture qu'il rencontre. Elle prend place dans une perspective constructiviste d'acquisition des connaissances et justifie les nombreuses activités de repérage et d'appropriation que je propose.

Luc COLLÈS
CEDILL - UCL
Centre d'études
en didactique des langues
et littératures romanes



¹ COLLÈS Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.

² Cf. aussi, COLLÈS Luc, *Littérature et questionnement identitaire*, in CGE, *À l'école de l'interculturel*, EVO, Bruxelles, 1993, pp. 57-64.

³ C'est le cas des deux petits ouvrages d'un Tunisien installé en Belgique et rédigés à la demande de la Compagnie Swissair, *Fenêtre sur la Belgique* (1989) et *Voici la clé du monde arabe* (1990), tous deux consultables au CBAI (avenue de Stalingrad 24 - 1000 Bruxelles - tél: 02/513 96 02).

⁴ BEGAG Azouz, *Béni ou le Paradis privé*, Seuil, Points/Point virgule, Paris, 1989, p. 7.

⁵ Nous pensons néanmoins que cette démarche ne peut être positive que si le public est réceptif à ce type d'humour. Dans le cas contraire (ou en cas de doute), soit le formateur choisira de préférence des textes qui abordent autrement les rapports entre deux cultures, soit il travaillera au préalable l'approche humoristique à partir de textes extérieurs à l'identité des participants (ndlr).

⁶ DESCAYRAC Catherine, *Une année en France*, CLE International, Paris, 1990, pp. 76-83.

⁷ BATAILLE Michel, *L'Arbre de Noël*, Presses Pocket, Paris, 1967, pp. 245-246.

⁸ TOURNIER Michel, *La Fugue du petit Poucet*, in *Le Coq de bruyère*, Gallimard, Paris, 1978, pp. 47-65.

⁹ GHARBI Khémaïs, *Fenêtre sur la Belgique*, Swissair, Bruxelles, 1989, pp. 17-18.

¹⁰ MOLET Louis, *L'Année sacrée, la fête et les rythmes du temps*, in *Histoire des mœurs*, tome 1, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1990, pp. 358-359.

¹¹ BOISSARD Janine, *L'Esprit de famille*, Le Livre de poche, Paris, 1977, pp. 13-15. Ce texte est travaillé dans l'ouvrage cité en début de texte, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, aux pages 90 à 93.

Sensibiliser les apprenants à l'univers de la bibliothèque publique

A Saint-Gilles, un partenariat s'est établi, depuis quelques années, entre le Collectif Alpha et la bibliothèque communale.

Au départ, persuadée qu'il faut à un moment donné quitter le centre, même si des livres y sont disponibles dans la bibliothèque interne, je voulais faire découvrir à mon groupe de 'faux débutants' la bibliothèque publique, et ce d'autant plus que le groupe voulait poursuivre son apprentissage en lisant des livres. De bonnes conditions de départ pour une aventure pourtant pas toujours facile...

A force de fréquenter les bibliothèques publiques, d'une part pour assouvir ma passion de lire, de l'autre par souci professionnel, j'ai été amenée à constater qu'un problème se pose pour la majorité des lecteurs en section adultes : beaucoup de personnes pourtant lettrées, scolarisées, ne savent pas s'y retrouver en bibliothèque, surtout si elles effectuent une recherche particulière ou très spécifique... Pour s'en sortir, elles en réfèrent aux bibliothécaires qui opèrent la recherche eux-mêmes, ignorant souvent si les livres donnés conviendront à ceux qui les ont sollicités.

16

Cependant, comment se fait-il, me demandé-je souvent que l'on se sente plus à l'aise en section jeunesse ?

Parce qu'il y a des bacs où piocher ?, des présentoirs plus parlants ?, des invites des biblio-

thécaires ? parce que ceux-ci ont le don de raconter les histoires ? parce que les enfants osent demander et le font dans un langage simple, interpellant ?...

Remarquons aussi qu'à cause du système de classement, il n'est pas simple non plus de s'y retrouver sur les rayonnages : soit on connaît la maison d'édition (pour les albums), soit on connaît l'auteur ou le titre ! Il n'y a pas à sortir de là.

J'ai essayé de trouver rapidement quelques petits romans traitant de l'exil ou de la relation parents-enfants ou de l'amour dans le couple... Impossible... car ils ne sont pas regroupés par thème !

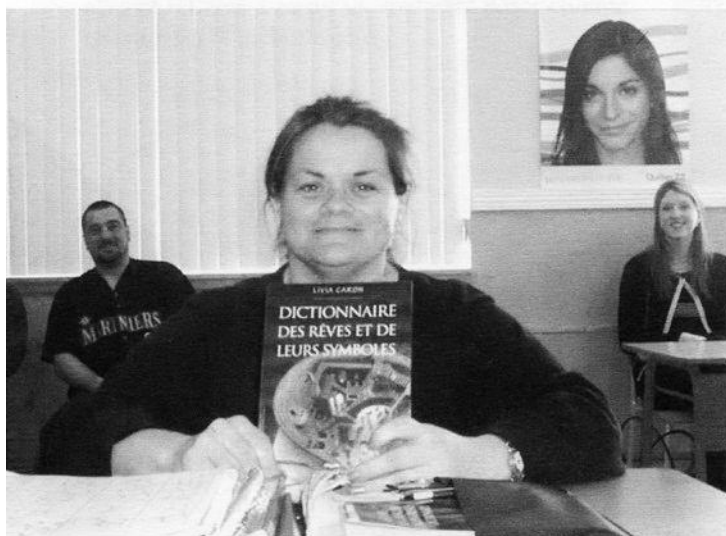
Il y a donc un problème à mes yeux. Si de nombreux lettrés, habitués à emprunter des livres, ne se retrouvent pas en bibliothèque, a fortiori comment pourraient le faire des illettrés, lesquels ne fréquentent habituellement pas ce lieu ?

Faut-il dès lors installer des bibliothèques dans les centres alpha et ignorer les bibliothèques publiques ? Ou faut-il malgré tout se rendre en bibliothèque publique avec les participants ?

Face à ce dilemme, j'ai décidé de relever le défi et d'agir sur ces deux axes à la fois.

Relever le défi... mais sur quelle base ?

Dans un centre de formation axé sur l'apprentissage du lire et de l'écrire, il m'apparaît indispensable qu'une bibliothèque existe et vive. Peu importante quant au nombre de livres, hétéroclite, présentant des formats insolites, des genres très différents, des contenus liés aux centres d'in-



Marie-Paule (CEA La Ramille – Chandler/Québec)

térêt des participants et garnie de présents. Les livres doivent pouvoir circuler, être pris en main, empruntés.

Le rôle de la formatrice que je suis consiste alors à faire connaître les livres, à animer des séances autour du livre pour voir si les apprenants aimeraient lire – ne pas aimer lire est aussi un droit –, à mettre en place simultanément un travail sur l'acte technique de lecture pour acquérir sécurité et confiance dans son cheminement. C'est surtout au départ en littérature de jeunesse que j'irai puiser. Mais s'ils aiment ça, le stock étant limité, ils en auront vite fait le tour et il faudra dès lors se rendre dans un lieu où en trouver d'autres.

Par ailleurs, les bibliothèques publiques ont pour mission d'accueillir les personnes en difficulté d'écrit. Mais les bibliothécaires se sentent démunis face à un tel public. Le fait que la bibliothèque communale soit située dans la même rue que le Collectif a été l'occasion de faire davantage connaissance, d'appriivoiser et de mieux connaître le métier de bibliothécaire et d'établir un partenariat riche d'apports mutuels.

Par conséquent, familiariser les participants au contact des livres avec des bibliothécaires au sein de la bibliothèque publique, c'est tenter, à mon sens, de rendre ce lieu moins effrayant, c'est leur donner la possibilité de poser des choix personnels plus appropriés vu la multiplicité des ouvrages qui s'y trouvent, c'est développer ou faire naître chez certains des envies nouvelles, c'est leur donner l'occasion de trouver ce qui les intéresse, c'est susciter éventuellement à plus long terme des emprunts individuels... Et c'est tout aussi important de sortir du lieu de formation et de donner accès à un service public pour pouvoir par la suite le fréquenter seul aux heures d'ouverture habituelles. C'est un pas vers l'autonomisation (mais quel laid mot !) par rapport au formateur et au centre d'alpha...

La traditionnelle visite annuelle, ponctuée de discours sur le livre, le métier de bibliothécaire, le livre et l'organisation d'une bibliothèque ne me semble guère efficace si l'on veut travailler en ce sens.

*Un livre qu'est-ce que c'est ?
Des feuilles de richesse
Un objet plein de surprises
Un jardin secret pour entrer dans ton histoire
Un jardin secret plein de richesse sans fin
Un objet classique pour lire feuille par feuille,
Pour pouvoir voyager
Une découverte de la vie*

Fatima, Aïcha, Marie et Khadija

L'objectif n'est vraiment pas de comprendre en quoi consiste le métier de bibliothécaire ni l'organisation d'une bibliothèque publique (si on y arrive, tant mieux !), mais bien de pouvoir utiliser ce lieu public pour assouvir un besoin, un intérêt, une passion, un désir de lire

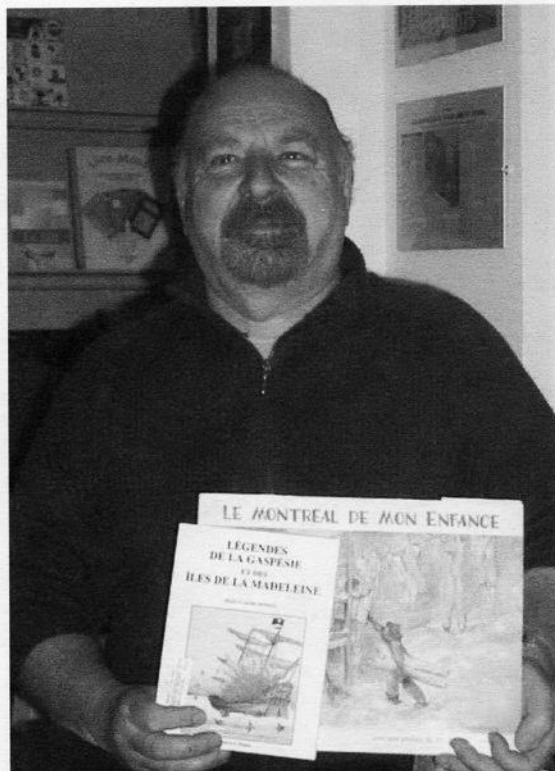
ou pour contribuer à aider ses propres enfants dans leur travail scolaire...

Je crois que la section adultes, pour les raisons que j'évoquais en début d'article, n'est pas le lieu adéquat pour vivre cette aventure, en dépit du fait qu'une section 'livres pour tous', destinée aux faibles lecteurs, s'y trouve. Les participants en ont fait la remarque également ; ils se sentent mieux en section jeunesse. Pourquoi ?

La démarche que je défends est une démarche d'auto-socio-construction des savoirs, c'est-à-dire

Les photos des participants québécois sont publiées avec leur aimable autorisation.

Aldo (La Jarnigoine – Montréal)



une démarche où l'on construit ses savoirs seul et avec les autres en expérimentant, en explorant, par essai-erreur, pour du vrai... en vivant des animations constructives, en confrontant les opinions... Pas de discours, mais des consignes données pour manipuler, faire, agir, dire, réfléchir.

Au début, à mon avis, il faut prévoir des animations brassant beaucoup de livres, d'une durée d'environ une heure et demie, et qui se terminent par un choix personnel de livre(s). Ces animations seront suivies d'une heure de lecture en accompagnement individuel, clôturée par un partage des lectures de chacun.

Et vivre l'aventure...

18

Le groupe que j'ai emmené à la bibliothèque communale de Saint-Gilles était un groupe de personnes

Magdalena (La Jarnigoine – Montréal)



*Un livre, c'est vivant ?
Oui, parce qu'il est toujours là, toujours on le lit
Oui, parce qu'il réveille les gens et la mémoire
Oui, pour laisser au futur des messages
Oui, pour savoir ce qui s'est passé
Quand on n'était pas encore né
Oui, parce qu'il raconte des choses en silence
Oui, pour ne pas oublier
Oui, pour l'héritage
Oui, parce que c'est un cadeau de la vie
Oui, pour connaître le monde entier
Oui, pour que ton histoire ne meure pas avec toi.*

Zohra, Khadija, Viviane, Kidusan et Bernadette

d'origines et de langues maternelles variées, n'ayant jamais été scolarisées. Ces personnes étaient inscrites au Collectif depuis deux ans minimum, parfois davantage. La majorité du groupe était très motivée par l'apprentissage et avait exprimé le souhait de continuer à apprendre à lire dans les livres, ce qui a fait coïncider mes propositions de travail avec la demande des participants.

Pour la plupart, ces personnes étaient entrées en lecture et en écriture, ce qui signifie qu'elles pouvaient lire des textes courts produits par elles. Quelques-unes étaient familières des séries didactiques de *Dinmir le Géant*¹ et lisaient des albums de jeunesse.

L'idée, pour la première rencontre, était de ne rien demander aux bibliothécaires, ce qui leur paraissait pour le moins un peu flippant et intrigant... Je souhaitais juste les présenter afin que les participants les identifient comme personnes de référence qu'ils pouvaient solliciter ou questionner. Donc une première visite conçue comme étant un voyage... Dans tout voyage, on explore, on découvre, on communique ses impressions, on ramène quelque chose...

Les réactions oscillaient entre « *Qu'est-ce que ça va m'apporter de faire cela ? Ce qui m'intéresse, c'est des résultats, ça ne m'apporte rien* » et « *Si tu me laisses ici, j'y resterais bien toute l'après-midi...* ».

Une participante a dit aussi : « *Les livres parlent en silence de beaucoup de choses qu'on n'entend pas. Il faut savoir lire pour ça.* ».

De retour en classe, nous avons mis en commun les découvertes de chacun, tenté de dessiner le lieu et nous avons préparé les questions destinées aux bibliothécaires.

La semaine suivante, c'était au tour des bibliothécaires de rencontrer le groupe dans son environne-

ment. S'en est suivie une discussion intéressante et conviviale, une heure de questions sur les modalités d'inscription et d'emprunt, le classement des livres (suite à ce qui avait été observé lors de la visite à la bibliothèque), l'évaluation du nombre de livres (qui les effraie), des demandes d'ouvrages.

Voici quelques autres activités qui ont été menées :

- découvrir le fonds de livres 'livres pour tous' mis à leur disposition ;
- explorer le thème de la correspondance autour de livres où l'on trouve des lettres, occasion rêvée d'en entendre lire des extraits par une bibliothécaire ;
- assister à une présentation de livres préparée par une bibliothécaire sur le thème de la mort ;
- aller emprunter en section jeunesse des livres pour la classe ;
- aller lire ses propres textes devant les bibliothécaires et à la Maison du Livre lors de l'opération *Je lis dans ma commune*².

D'autres encore étaient prévues :

- préparer un étalage, une vitrine d'exposition afin d'allécher le lecteur ;
- aborder les récits de vie ;
- explorer la quatrième de couverture ;
- recevoir des invités dans la bibliothèque : un peintre, une lectrice, un conteur... avec l'accord de la bibliothèque, bien sûr.

Il n'était pas exclu non plus d'exploiter les documentaires ni que l'atelier lecture devienne un peu atelier d'écriture...

Les inconnues, ici, étaient les demandes et les réactions des participants, en fonction desquelles devaient être construites les animations.

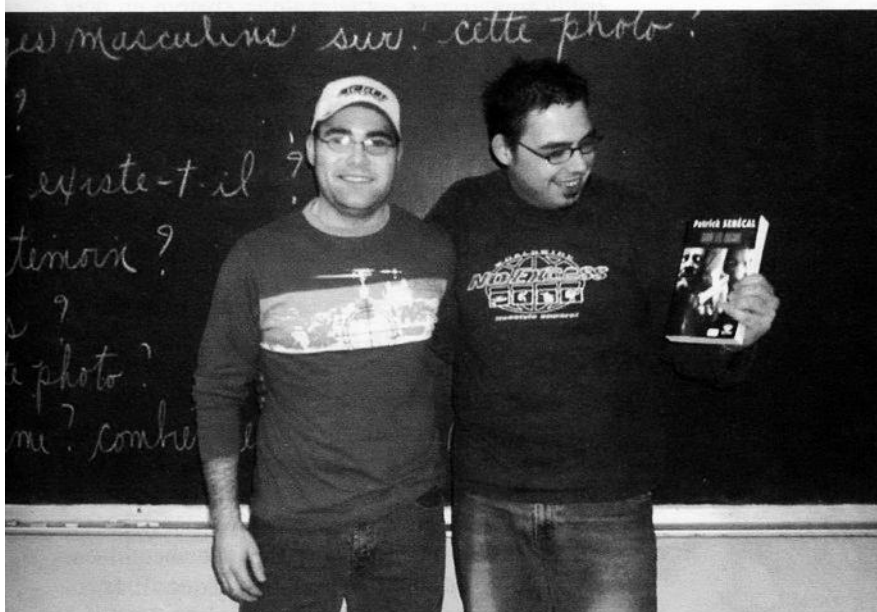
Une aventure pas toujours facile !

Au cours du travail, j'ai constaté qu'il y avait défection parmi les participants dès qu'ils savaient que l'on allait en bibliothèque. En effet, beaucoup ne privilégiaient pas cette activité. Nous en avons discuté. Certains disaient qu'ils se sentaient plus en confiance pour travailler avec les livres en classe. D'autre part, il s'est avéré qu'ils pouvaient difficilement imaginer d'autres activités en bibliothèque que les visites et l'emprunt de livres. D'un commun accord, nous avons donc limité le travail en bibliothèque et privilégié les animations en classe.

S'appropriier un lieu tel que la bibliothèque publique n'est pas chose aisée quand on est illettré. Cela demande un travail de longue haleine...

Joëlle DUGAILLY
Collectif Alpha Saint-Gilles

19



Carl et Patrice (CEA La Ramille – Chandler/Québec)

¹ BLANCE Ellen, COOK Ann, BLAKE Quentin, PLOCKI E., Dinomir le géant : série 1 (4-5 ans), série 2 (6-7 ans), série 3 (8-9 ans), Editions MDI, Orgeval, 1991.(24 brochures par série).

² Opération au cours de laquelle des projets autour du livre et de la lecture sont organisés au niveau communal. Ces projets, proposés par le bourgmestre, un échevin, une association, une école, un mouvement de jeunesse ou tout autre groupe, s'adressent à un public le plus large possible.

Les paniers à lire

Utiliser une manne pour y mettre des livres... Et voilà une mini-bibliothèque constituée. Et voilà les livres en balade dans les associations d'alphabétisation. Le pari des «paniers à lire» est de rendre possible, concrètement, la rencontre de tous avec le livre, quel que soit le niveau de maîtrise de la lecture. Non, pour accéder au livre, il ne faut pas déjà savoir lire. Oui, pour lecturiser, on ne peut se passer du livre.

Dans les lignes qui suivent, deux animatrices nous racontent la rencontre de leur groupe avec les «paniers». Avec un groupe de femmes de niveau faible, Véronique BONNER a entrepris une démarche de découverte du livre. Les paniers à lire constituent un des volets de ce «parcours livresque». Annie WUSTENBERG a utilisé le panier comme mini-bibliothèque de prêt. Elle nous a transmis son évaluation.(1)

Faire vivre le livre

Le premier jour, il y avait la parole: les mots dits, ceux qui se chuchotent et ceux qui se disent haut, ceux qui s'entendent et ceux qui se perdent, ceux qui se noient au milieu d'un long discours, ou ceux qui naissent seuls d'une idée forte! Un groupe de huit femmes autour d'une table, voisines belges ou venues de loin du fond du Rife, jeunes et moins jeunes; elles font connaissance et précisent leurs rêves, leurs désirs, leurs espoirs de venir dans cette petite maison de quartier deux fois par semaine.

Toutes ont un très fort désir: savoir lire et écrire. Lire quoi? Certaines disent: des lettres, le bulletin des enfants, les factures.

Autour la table...

Un autre jour sur cette table, il y eut une lettre manuscrite, une facture de la RTT, une BD, un programme de télévision, un menu de restaurant, un album pour enfants, un roman, un prospectus publicitaire, une carte postale, un agenda, un magazine féminin, une affiche de cinéma et un plan. Le tout en vrac. Chacune a choisi un type de document et à ma demande a expliqué de quoi il s'agissait et pourquoi elle l'avait choisi. Et ce jour-là, une remarque a jailli: «Tous les livres ne sont pas comme celui-là (roman format Livre de Poche)!». Et puis une question: «Comment c'est fait un livre?». Et encore: «Qui fait les livres?». Un silence. Et tous les yeux se sont tournés vers moi. Nous avons décidé toutes ensemble d'en savoir un peu plus sur les livres.



C'est à ce moment que Lire et Ecrire Bruxelles et le Centre de documentation du Collectif d'Alphabétisation ont contribué au travail du groupe: le premier en proposant la visite d'une imprimerie bruxelloise et le second en nous prêtant un de ses trois paniers à lire. D'autre part, j'ai découvert des livres qui décrivent l'aventure du livre ou du papier (voir références bibliographiques).

Les paniers à lire

Avant de commencer le travail avec les participantes, j'ai pris en main chaque livre du panier et j'ai tenté d'en déterminer le type, le public auquel il était destiné, les informations spécifiques à en tirer,...



Ceci fait, j'ai couvert notre fameuse table d'un grand nombre de livres très variés. Je les ai placés dans différents sens. Pour les regarder tous, il fallait tourner, se croiser, échanger un sourire avec celles qui regardaient le même ouvrage, se pousser du coude pour voir celui qui brille ou le tout petit là-bas au bout. Chacune a choisi celui qu'elle préférait. Chacune avait une raison de prendre l'un plutôt que l'autre et a argumenté son choix.

Cette activité a été reprise par la suite sous une forme différente: par deux, chaque membre du couple explique sa préférence à l'autre qui sera le rapporteur au sein du grand groupe (il est important de toujours vérifier si l'explication donnée correspond à l'idée de départ).

Au cours des séances suivantes, nous avons épinglé les types de livres choisis:

- les livres dits «d'imagination», «inventés»
- les livres dits «d'information».

Nous avons déterminé à qui ils s'adressaient en priorité et pourquoi (critères formels et personnels à justifier).

Nous avons pointé les différents termes lexicaux spécifiques au livre et tenté de les définir ensemble:

- écrivain, auteur, texte
- illustrateur, dessinateur, coloriste
- maison d'édition, éditeur, année d'édition
- collection
- imprimerie, imprimeur
- couverture, titre, tranche
- librairie, libraire
- lecteur, lectrice
- distribution
- publicité
- bibliothèque, bibliothécaire, prêt du livre.

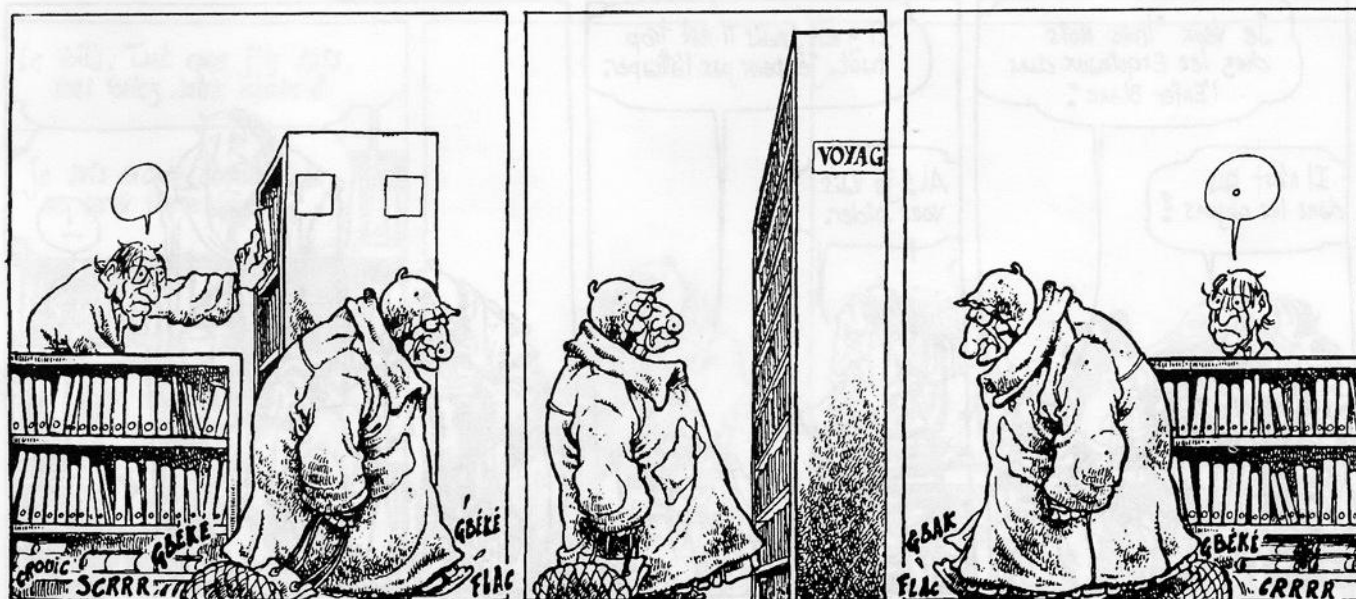
Pour que ce vocabulaire nouveau et particulier s'intègre, nous avons pratiqué quelques jeux de rôles au cours desquels chacune des participantes joue un personnage de cette «chaîne du livre».

Nous avons aussi approché la notion du prix d'un livre et la répartition de son prix de vente entre les différents acteurs de sa création.

La «qualité» fut également un point important de nos débats: matière (carton fort ou léger pour la couverture, tissu, plastique pour la reliure,...), type de papier (fin ou épais), dimension des caractères, format du livre, photos ou dessins en couleur ou en noir et blanc,...; tout ceci en fonction de l'usage prévu, fréquent ou rare (dictionnaire, bottin, album pour enfants, livre «d'art» et de documentation...).

Visite d'une imprimerie

Pendant ce travail sur le livre, quelques unes des participantes ont pu visiter une imprimerie. Nous avons préparé ensemble cette découverte d'un monde très technique, essayant de nous orienter dans le labyrinthe des photogravures, montages, impressions et reliures. Nous avons nos livres et un document envoyé par Lire et Ecrire pour nous y aider. Cela s'est éclairci en voyant, pratiquement, les machines et le travail des imprimeurs. Celles qui furent présentes rapportèrent aux autres les informations qu'elles avaient glanées. Elles parlèrent du travail précis, méticuleux, spécifique des ouvriers imprimeurs. Elles dirent aussi leur surprise, voire leur inquiétude, à l'introduction d'ordinateurs et d'appareils sophistiqués au détriment des activités humaines. Cette visite nous a fait percevoir le nombre énorme de personnes participant à la naissance d'un livre. Ces découvertes furent l'objet d'un travail collectif de rédaction d'un texte et donc d'exercices de lecture globale sur une production propre au groupe.



La bibliothèque communale

Les prochaines étapes de notre «parcours livresque» sont la rencontre avec un libraire et la visite de la bibliothèque communale située dans le quartier. J'ai pris contact avec le bibliothécaire qui s'est montré vivement intéressé par un travail avec un public très peu lecteur.

Ce cheminement avec le livre et dans son monde a permis à ces femmes analphabètes (pour la plupart dans leur langue maternelle) de prendre conscience qu'un livre pouvait être touché, manipulé, consulté, parcouru des yeux et des mains, copié, décalqué, regardé, admiré, détesté, adoré et peut-être... lu! Le livre démystifié a maintenant droit de cité chez elles et pour elles. Il n'est plus seulement l'apanage de ceux qui savent ou de ceux «qui ont été à l'école». Le livre est devenu un objet vivant!

Véronique BONNER
Maison de Quartier Rat Le Brol

Références bibliographiques

- *Le livre du livre*, Claude LAPOINTE, Découverte Cadet, Gallimard
- *Histoire d'écritures*, Découverte Benjamin, Gallimard Jeunesse
- *L'histoire de la feuille de papier*, Découverte Benjamin, Gallimard Jeunesse
- *Le livre des découvertes et des inventions*, Jean-Louis BESSON, Découverte Cadet, Gallimard
- *L'écriture, mémoire des hommes*, Georges JEAN, Découverte, Gallimard/Archéologie
- *L'aventure du papier. De l'arbre au papier*, Nathan

Une mini-bibliothèque

Le Piment a exploité le panier à lire comme une «mini-bibliothèque». On a présenté le panier dans chaque groupe de français avec un règlement pour l'emprunt, règlement qui devait être signé par l'emprunteur. Parallèlement nous avons joint un petit questionnaire pour voir un peu quels étaient les critères qui déterminaient les choix. Lors de la présentation du panier, nous avons demandé aux stagiaires

de classer les livres. La première réaction du groupe a été de classer ceux-ci par grandeur. L'animatrice demandait alors s'il n'était pas possible de faire un autre type de classement. Les stagiaires ont observé plus attentivement le panier et en ont retiré les livres pour enfants, les BD, les atlas. Ensuite ils les ont groupé par collections et enfin par thèmes.

Tous les stagiaires n'ont pas emprunté des livres, certains estimant la durée du prêt trop courte.

Certains apprenants n'avaient jamais fréquenté une bibliothèque et étaient dès lors très intéressés par le panier et le «contrat» qu'ils venaient de signer. Ce contrat était généralement bien respecté et nous avons tenu à être strictes quant aux dates de retour prévues. Les amendes ont été réclamées pour des retards non justifiés. Certaines personnes ont emprunté plusieurs livres mais aucun stagiaire n'a dépassé le cadre du Piment pour aller seul vers d'autres bibliothèques.

Le panier à lire est une initiative intéressante mais la durée de location nous semble un peu courte. Les animateurs n'ont pas le temps de lire ou parcourir chaque livre avant de les présenter aux apprenants afin de mieux les conseiller.

Nous pensons que les livres pour enfants présentés dans le panier à lire que nous avons emprunté ne sont pas appropriés à un public adulte et n'apportent rien, même au niveau du vocabulaire. Il y a une trop grande différence de niveau entre ce type de livres et des romans parfois trop difficiles. Le panier comporte finalement peu de livres adaptés aux lecteurs débutants (ils sont soit bêtifiants soit trop longs avec un vocabulaire trop compliqué). Il y a là un manque à combler.

En dehors de cela, c'est sûrement une découverte intéressante aussi bien pour les apprenants que pour les animateurs. C'est un premier pas encourageant avant de franchir le seuil d'une bibliothèque.

Annick WUSTENBERG
Le Piment

(1) Les paniers, ils sont actuellement six, tous différents, comportent chacun environ 80 livres. Ils peuvent être empruntés au Centre de documentation du Collectif d'Alphabétisation (Tél: 02/538 36 57) au prix de 500F pour deux mois.



La presse, un outil d'éducation permanente

Nous vous l'annonçons dans l'édito du dernier numéro, l'opération "Ouvrir mon quotidien"¹ a été étendue en septembre dernier aux associations d'alphabétisation, qui peuvent ainsi recevoir gratuitement deux titres de presse quotidienne pendant toute l'année scolaire. Nous espérons que cette opération donne à tous la possibilité d'intégrer au quotidien l'utilisation de la presse dans les actions d'alphabétisation.

La presse est en effet indispensable pour apprendre à lire, pour aborder la lecture non pas comme une fin en soi, dénuée de sens, mais comme un outil pour chercher à comprendre et à analyser l'actualité.

La presse est un support d'information, différent et complémentaire de la presse parlée et télévisée que les apprenants connaissent habituellement mieux. Ecouter la radio ou regarder la télé peut servir de point de départ à l'entrée dans la presse écrite.

Et puis, la presse c'est aussi, même si ce n'est pas le principal, des jeux, un programme télé, des infos météo, des petites annonces,...

C'est un support qui peut être travaillé avec des groupes de tous niveaux, même les plus débutants, même le premier jour de cours. Le journal permet de créer de multiples démarches pour que tous puissent s'approprier l'écrit à partir de leurs compétences de base et en acquérir de nouvelles par les activités mises en place.

Source de lecture adulte, authentique et naturelle, le journal ne peut s'approprier qu'en étant pris en main, observé, retourné, trituré, ... Pour en comprendre la structure, découvrir ses contenus, s'approprier codes spécifiques (mise en page, titres, rubriques, photos, légendes, ...) et indices formels pour s'y repérer, trouver l'information recherchée, faire des hypothèses sur le contenu d'un article, ...

Il est également possible d'investir les espaces alternatifs laissés libres par la presse et de casser le rapport de consommation/domination que nous imposent les grandes machines de presse.

Par exemple en créant un journal que l'on distribuera aux autres groupes de l'association, autour de soi, au marché... C'est une manière de s'approprier la logique et l'écriture journalistique tout en y insufflant sa propre créativité et ses propres idées. Par exemple encore en faisant subir à la presse transformations, déchirures et dérédaction.

Utiliser la presse en alpha implique aussi de développer ses capacités d'analyse critique. Tant pour les formateurs que pour les apprenants.

Lire la presse, réfléchir à ce que le choix des titres induit comme images mentales et hypothèses sur le contenu, à la manière dont on nous présente l'actualité, lire entre les lignes, comparer la manière dont un événement est présenté dans différents journaux, dont il est analysé, décrypter les photos,...

En mettant en place des animations pour construire ensemble les outils d'une lecture critique de la presse, décortiquer, comparer, faire des liens..., on permet aux apprenants de devenir lecteurs au plein sens du terme. Des lecteurs qui, **en s'appropriant tous les codes de lecture**, prennent leur place dans la société, lisent pour développer leur propre pensée, leur propre analyse, pour avoir leur mot à dire et participer aux décisions qui les concernent.

Car si "la liberté de la presse a [aujourd'hui] du plomb dans l'aile"², c'est notamment parce que nous avons les médias que mérite notre société bâtie sur l'inégalité et la défense des privilèges de quelques-uns. Des médias démocratiques ne seront possibles et pleinement porteurs que dans une société réellement démocratique, bâtie sur la satisfaction des besoins légitimes de tous³. En formant les apprenants à l'analyse critique des médias, on fait un pas dans cette direction.

**Sylvie-Anne GOFFINET
Catherine STERCO**

1. Toutes les infos sur le site www.ouvrirmonquotidien.be. On y trouve des fiches pédagogiques, une base de données de ressources liées à la presse quotidienne et à l'éducation aux médias, la possibilité de s'inscrire en ligne à l'opération,...

2. Titre de l'interview de Pascal DURAND, p. 6.

3. Philippe SCHMETZ, **D'autres médias sont possibles**, sur le site de l'Aped : www.ecoledemocratique.org (dans le dossier "Jeunes et médias").



Présenter les articles du jour

Pour susciter l'envie de lire le journal, je propose de temps à autre aux apprenants de présenter différents articles parus dans la presse du jour.

Matériel

- > Le même journal pour chacun¹.
- > Eventuellement des dictionnaires.

Niveau du groupe

Personnes qui ont déjà une certaine maîtrise de la lecture mais qui peuvent avoir des niveaux différents à l'oral.

Durée

De deux à trois heures, selon le niveau et le nombre de participants.

Déroulement de l'animation

La consigne est de choisir un article dans le journal et de le résumer en utilisant un langage simple, que chacun puisse comprendre.

La rédaction se met en place ; certains travaillent seuls, d'autres en groupe selon leurs choix.

Le temps imparti est variable selon le niveau du groupe et la difficulté de l'article choisi.

Lors de la mise en commun, face au groupe, chaque rédacteur ou chaque équipe doit, dans un premier temps, lire l'article choisi à haute voix.

Dans un second temps, il doit relater strictement, mais en d'autres termes, ce qu'il a lu en se tenant aux faits écrits.

Dans un troisième temps, il est possible d'élargir le sujet en faisant référence à d'autres éléments que l'on connaît,...

Parfois cela devient très 'pointu' quand les stagiaires ont choisi de traiter un article qui leur est proche (pays d'origine, métier qu'ils ont pratiqué,...).

Enfin, les journalistes du jour peuvent donner leur opinion sur le sujet qu'ils viennent de présenter. Il leur est également loisible d'initier un débat avec l'ensemble des participants.

On passe ensuite à l'article d'un autre groupe.

Analyse de l'animation

Cette revue de presse a, selon moi, des intérêts multiples en termes d'apprentissage – lecture, analyse, compréhension de vocabulaire, recherche au dictionnaire, ... – mais également en termes de communication – transmission d'une communication adaptée à chacun, prise de parole en public, choix d'un thème qui favorise le débat, partage d'information et transmission de savoir,...

Il est également important de favoriser l'écoute en proposant, par exemple, que chaque participant réagisse aux différents faits d'actualité développés, soit oralement, soit par écrit à la fin de l'animation (toujours selon le niveau du groupe).

Il me semble indispensable de passer en début d'animation par le résumé fidèle de l'article. Cela oblige les apprenants à chercher l'idée principale, à repérer les mots clés,

à résumer sans transformer, sans connoter, à simplement 'rendre' ce que dit l'auteur.

Il est intéressant de constater que dans des groupes de niveaux différents, cet exercice est parfois plus difficile pour les personnes ayant un oral aisé et fluide. Très vite, elles ont tendance à sortir des faits, à 'brader' les idées de l'auteur, à émettre leur propre opinion,...

Il est alors important de montrer qu'il faut faire la part entre ce qui est écrit et l'analyse qu'on en fait, avec ce qu'on y apporte comme éléments personnels.

Cette présentation d'articles de presse peut déboucher sur diverses activités. Elle donne parfois envie à un groupe d'approfondir le sujet. La démarche de journaliste d'un jour nous amène alors à un rôle d'enquêteur, d'expert, de rédacteur, ... ! Ainsi une stagiaire ayant lu un article sur son pays d'origine a décidé de faire un exposé 'géopolitique' et nous a parlé durant une heure du Congo.

Elle a ensuite écrit un texte sur la pauvreté et la corruption, faisant des comparaisons avec le système politique en Belgique. Une autre fois, après la lecture d'un article sur le naufrage d'un bateau de clandestins aux large des côtes espagnoles, nous avons voulu aller plus loin. Nous avons visionné différents documents vidéos et lu d'autres articles. Nous avons débattu avec des stagiaires marocains, espagnols, africains et avons pu entendre l'expérience et le sentiment de chacun face à ce drame de la pauvreté.

Dans ce type d'activité, il est important que le formateur montre qu'il faut faire la part des choses entre ce qui est et l'analyse qu'on en fait, ce qu'on y apporte comme éléments personnels.

A vos journaux !

Michèle VAN CUTSEM
Le Piment

1. J'utilise le journal Metro qui est gratuit et disponible dans les stations de la STIB et les gares de la SNCB.

metro / vendredi 13 janvier 2006 **WORLD** world@freepress.be

La Constitution congolaise approuvée à 84,31%

KINSHASA Les électeurs congolais ont largement approuvé la nouvelle Constitution, ouvrant la voie à des élections générales en République démocratique du Congo (RDC) d'ici le 30 juin prochain, selon les résultats définitifs du référendum du mois dernier rendus publics mercredi soir et cités hier par des médias congolais.

Le taux de participation nationale a été de 63,97%. Sur les 25.021.703 électeurs enregistrés par la CEEI, 15.505.810 ont pris part au vote lors du référendum des 18 et 19 décembre derniers, premier scrutin démocratique depuis 40 ans dans l'ex-Zaïre. Ses résultats devront être transmis -dans un délai de 48 heures s'il n'y a pas de contestation et de quinze jours en cas de contentieux- à la Cour suprême de Justice (CSJ) pour validation. Mercredi matin, la CSJ a déclaré «irrecevables» une série de requêtes en annulation des résultats du référendum introduites par un groupe de petits partis d'opposition, hostiles au texte. Les partisans du non au référendum des 18 et 19 décembre avaient notamment dénoncé la publication au journal officiel de «plusieurs versions différentes de la Constitution», alors qu'elle n'avait pas encore été adoptée. L'adoption de cette Constitution, préalable au vote de la loi électorale, devrait permettre l'organisation d'élections générales d'ici le 30 juin 2006, délai maximal accordé par l'accord global et inclusif de paix et de partage du pouvoir régissant la transition politique en RDC. Son adoption laisse enfin entrevoir la fin d'une délicate transition initiée en 2003 dans l'ex-Zaïre après une guerre de près de cinq ans ayant impliqué six pays voisins et fait quelque quatre millions de morts, directement et indirectement. ■



La presse, un écrit authentique pour apprendre à parler et lire le français

Quand un animateur décide d'utiliser la presse, il s'est bien sûr posé, au préalable, une série de questions sur le choix des supports à écouter ou des articles à faire lire, sur les objectifs à assigner aux activités qu'il va mettre en place, sur la façon d'aider les apprenants à vaincre les difficultés auxquelles ils vont être confrontés. De plus, en amont, une série de choix méthodologiques ont été posés concernant, entre autres, la pertinence à utiliser des documents authentiques en classe de langue, la progression à proposer aux apprenants, la place à accorder aux explications fournies par l'animateur ou, nettement plus riche en découvertes et plus formative, la mise en recherche des apprenants.

Aussi, avant de proposer quelques activités, nous aimerions revenir sur l'une ou l'autre réflexion méthodologique et préciser que les principes qui sous-tendent nos démarches pédagogiques, tout comme les activités que nous proposons, sont valables pour l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère, que l'on s'adresse à un public scolarisé dans son pays d'origine ou analphabète.

Réflexions méthodologiques

Ces réflexions se basent sur la typologie d'Henri Besse (pp. 21-23 – voir bibliographie) relative aux méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette typologie est essentiellement fondée sur la combinaison de quatre facteurs.

Le premier est relatif à la démarche choisie pour aider les apprenants à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente.

Certains recourent à la traduction, d'autres envisagent que le participant puisse construire le sens en s'appuyant sur des données non linguistiques : les gestes, les mimiques, les mimes, les images, etc. Il est clair qu'une approche ne recourant pas à la traduction place l'apprenant au centre de l'apprentissage : il entre par lui-même dans la langue cible, construit par émissions d'hypothèses, par son vécu, par la réflexion, le sens des items auxquels il est exposé. Par lui-même, il essaie de décomposer, de structurer l'énoncé qui lui est proposé, il acquiert, dès le début de l'apprentissage, une autonomie d'action et de réflexion qui ne pourra être que bénéfique à long terme. En outre, aucune langue n'étant le calque d'une autre, "les rapports entre les éléments lexicaux et structuraux, la réalisation dans la langue des émotions et leur expression à travers des intonations et des mélodies spéci-

fiques s'établissent à l'intérieur du système propre à la langue. La traduction ne pourra donc rendre l'apprenant autonome. (...). On ne passe pas d'une langue à l'autre ; on renaît dans une langue, on se recrée un univers dans la langue cible, on l'habite." (H. Sagot, p. 28).

Le deuxième critère concerne la démarche utilisée pour enseigner la grammaire. L'animateur peut le faire de manière explicite et déductive. Il propose la règle, présente des exemples qui l'illustrent et ensuite, l'apprenant réalise une série d'exercices qui ont pour objectif de lui permettre de mémoriser la règle. Il est tout à fait clair qu'un apprenant non scolarisé est incapable de progresser de cette façon. Il ne possède pas cette conscience grammaticale dans sa langue maternelle car il utilise cette dernière, de manière instinctive, en contexte. Il est donc beaucoup plus judicieux de ne pas passer par l'explication grammaticale. L'animateur fait pratiquer, de manière intensive, des exercices qui ont pour objectif de permettre aux appre-



Bibliographie

Henri BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Hatier-Crédit, Paris, 1985

Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003

Jacques CORTES et al., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier, Paris, 1987

Henri SAGOT, *Pourquoi Pas ! Un livre du maître*, Pédagogi-A, Saint-Herblain, 1990

nants, par la répétition d'analogies de construction, de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques de la langue étrangère. En fait, l'animateur propose une pratique guidée aux apprenants, la grammaire s'apprend par la communication. La démarche d'apprentissage de la grammaire est donc implicite, ce qui n'empêche nullement l'apprenant de déduire lui-même, consciemment ou non, la règle à partir de la pratique guidée qui lui a été proposée.

Le troisième critère concerne l'ordre et le regroupement selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue étrangère sont introduits ou travaillés en classe. C'est ce qu'on appelle la progression. Celle-ci peut être linéaire : l'apprentissage est morcelé, organisé de façon rigoureuse et contraignante par l'animateur. Aucune place n'est laissée à la vie du groupe, aux apports des participants. Cette progression ne tient en outre pas compte du fait que la langue est une globalité et que chacun des éléments de cet

ensemble ne prend tout son sens que remis dans le contexte. D'autres outils pédagogiques proposent une progression éclatée, c'est-à-dire une absence totale d'ordre dans les contenus d'apprentissage. Cette absence complète de construction rend difficile aux apprenants la construction des règles qui régissent la combinatoire de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. La porte est ouverte à tous les calques possibles de la langue maternelle. Les apprenants sont capables d'aligner des mots mais pourront difficilement communiquer efficacement en langue cible. L'approche éclatée conduit souvent l'animateur à réintroduire, dans le parcours qu'il propose aux apprenants, de la grammaire explicite dans la volonté de l'aider à structurer.

Dès lors, il nous semble plus judicieux de recourir à une progression en spirale. Dans cette optique, *"le rôle de la méthode est de développer les accoutumances et d'activer les repérages. Il s'agit de présenter systématiquement des éléments structuraux de la langue cible (en cela, une organisation des contenus linguistiques et communicatifs est présumée) dans des stylistiques variées et des combinaisons multiples."* (H. Besse, p. 22). Les contextes d'apparition et les supports sont divers (des dialogues construits par l'animateur, des chansons proposées par les apprenants, des textes écrits issus de la presse, du vécu des participants, etc.), les activités diversifiées tout en faisant appel à toutes les compétences des apprenants. Ainsi une dialectique entre compréhension et expression, entre objectifs de communication et construction grammaticale s'instaure. L'apprenant comprend mieux, et donc s'exprime mieux. Cette meilleure expression améliore elle-même sa compréhension. Petit

à petit, il appréhende le fonctionnement sous-jacent de la langue qu'il apprend. Certaines activités proposées par l'animateur permettent d'aller de l'avant, de découvrir de nouvelles structures langagières, du vocabulaire. D'autres, au contraire, réinvestissent des contenus déjà travaillés autrement, mais que l'apprenant percevra d'une autre façon vu le chemin parcouru. La progression se fait en spirale et permet d'intégrer le vécu du groupe, les apprenants sont bien au centre de l'apprentissage, tous les supports sont acceptés (ceux proposés par l'animateur, mais aussi et parfois surtout, ceux proposés par les apprenants).

Ceci nous conduit au quatrième critère "qui porte sur la manière dont la langue étrangère est présentée aux apprenants : l'est-elle à travers des documents pédagogiques, c'est-à-dire fabriqués pour les besoins de la classe de langue ou à travers des documents authentiques, c'est-à-dire prélevés au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre des natifs de la langue enseignée. (...) L'utilisation de documents authentiques permet de lutter contre la relative 'artificialité' des dialogues des manuels. Ces dialogues sont élaborés par les auteurs en fonction d'une progression d'enseignement plus ou moins rigoureuse et des capacités de compréhension, à la fois linguistiques et culturelles, qui sont celles des étudiants aux différentes étapes de leur apprentissage. (...). Il en résulte que les étudiants y sont confrontés à une langue relativement simplifiée (en particulier dans les premières leçons), régularisée (dans les invariants structurels), appauvrie (dans ses implications socio-culturelles en particulier), langue qui est assez différente de celle dont les natifs font authentiquement usage." (Jacques Cortes et al., p. 183-184).

Ces quelques réflexions conduisent logiquement au raisonnement didactique suivant : il est impératif, dès le début de l'apprentissage, de proposer aux apprenants des échantillons, d'abord oraux et plus tard écrits, qui correspondent authentiquement aux pratiques langagières des natifs. Ils seront ainsi mieux à même d'affronter ces pratiques quand ils auront affaire à elles en dehors de la classe. En outre, ils ne pourront qu'en être plus motivés.

A la lecture de ce qui précède, il apparaît clairement que l'utilisation de la presse dans des cours d'alphabétisation ou de français langue étrangère s'avère totalement judicieuse. Il reste cependant la question de la façon dont elle sera abordée. En général, quand un animateur utilise un document pédagogique qui s'inscrit dans les compétences des participants, il envisage de travailler tous les contenus présents dans ce document : il l'a choisi dans ce but. Quand un animateur a recours à un document authentique, il ne peut procéder de la même manière. Il devra opérer des choix : travailler le document authentique pour ses richesses phonétiques (une chanson ou un poème), pour certaines structures grammaticales qu'il

véhicule (un tract), pour le contenu thématique qui est le sien (les petites annonces locatives), etc. En outre, il devra mener toute une réflexion sur les objectifs à atteindre et sur la démarche pédagogique à mettre en place : une activité de discrimination auditive, de la lecture rapide, une simple activité de repérage visuel ? Va-t-il recourir au mime, au dessin, déboucher sur une expression orale etc., etc. ?

Quelques activités

UN JOURNAL ET QUELQUES ÉPINGLES

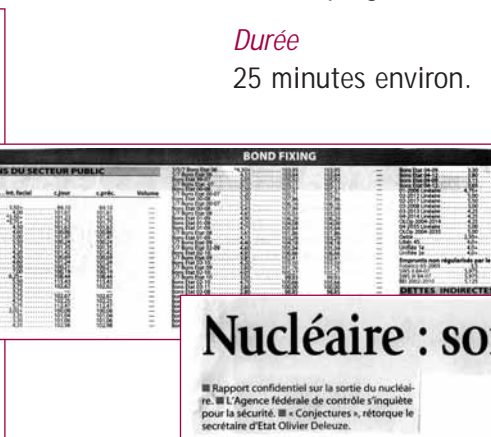
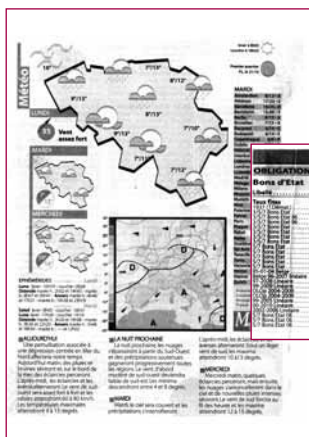
Il s'agit d'une activité de démarrage d'un travail sur la presse écrite, destinée à un public de lecteurs débutants ou confirmés.

Matériel

- > Un journal du jour (*Le Soir*, par exemple) par sous-groupe.
- > Une enveloppe contenant des titres, des (morceaux d') articles et différentes choses que l'on retrouve dans un journal (résultats sportifs, météo, nécrologie,...). Ces extraits ont été découpés dans le même journal (toujours *Le Soir* si c'est celui-ci qui a été choisi) mais d'un autre jour (*voir exemples ci-dessous et page suivante*).
- > Des épingles.

Durée

25 minutes environ.



† Ta vie était bonté et générosité.
Ton cœur battait pour ta famille
et pour les plus défavorisés.
Tu es parti un après-midi d'automne...

Madame Marie-Ghislaine FERMEUSE,
son épouse:
Madame Martine LACROIX,
Monsieur Pascal LACROIX,
ses enfants:
Madame Jean OPDECAM (†)-LACROIX (†),
Monsieur et Madame Eugène FOURREZ (†)-LACROIX,
Monsieur et Madame Charles WILMUS (†)-FERMEUSE (†),
Madame Jean-Paul FERMEUSE (†)-CANTRAINE,
Monsieur et Madame Willy FERMEUSE (†)-MOREAU (†),
Monsieur et Madame Albert FERMEUSE-MAISTRIAUX,
ses sœurs, beaux-frères et belles-sœurs:
Les familles LACROIX, FERMEUSE, DOYE, RAMAN
et apparentées

ont la profonde tristesse de vous faire part du décès de

Monsieur Gilbert LACROIX
Directeur Administratif Honoraire
de l'Hôpital Psychiatrique de Tournai
époux de Madame Marie-Ghislaine FERMEUSE
né à Harchies le 14 juin 1924 et décédé à Tournai le 11 octobre 2002.

Les funérailles seront célébrées en l'église Saint-Piat, à Tournai, le mercredi 16 octobre 2002 à 10 heures.

Réunion à l'église.

L'offrande servira de condoléances.

L'inhumation aura lieu au cimetière de Maffie (Ath).

Une dernière visite peut lui être rendue au funérarium Fernand Ladavid, chaussée de Douai, 16 à Tournai, de 14 à 19 heures.

FAITS DIVERS
Janv. 2 et dimanche 3 novembre 2002 • Le Soir

GAND
Incendie mortel d'origine criminelle
Un incendie a été déclaré vendredi de nuit à Gand dans le quartier d'Annootendamme pour une offre, à Klukenne, à Gand. Un homme est décédé et le permis de construire a été révoqué. La police a constaté comme cause de l'incendie. Ce dernier a été déclenché et était destiné à brûler les documents de la compagnie (8.)

Climat
Accord minimaliste à New Delhi

Terrorisme L'attentat en Indonésie illustre une tendance de fond : les civils sont devenus des cibles privilégiées

Bali, ou le nouveau visage de la terreur

Philippe Defret (Léon)
ravit du débat sur le tabac
Adieu à la F 1 ? Le secrétaire de l'État a-t-il un regard sur le pétrole ?

Maisons
Appartements
Chambres

Démarche

Les apprenants sont répartis en sous-groupes de trois personnes. Chaque équipe reçoit l'exemplaire d'un journal du jour, ainsi que l'enveloppe avec les extraits découpés et les épingles. La consigne est la suivante : *"Vous allez épingler, le plus rapidement possible, les titres, les articles, ... exactement au bon endroit dans le journal d'aujourd'hui"*.

Il est évident qu'un public scolarisé n'abordera pas le travail de la même manière que le feraient des analphabètes. Mais pour tout le monde, il s'agit de s'organiser, d'établir une collaboration au sein des sous-groupes et surtout, de découvrir les signes pertinents, porteurs de sens, qui permettront de réaliser la tâche proposée par l'animateur. Cette activité repose sur la discrimination visuelle : la forme globale des documents découpés, les polices de caractères utilisées, la présence ou l'absence d'un sur-titre ou d'un sous-titre sont autant de signes qui guideront l'apprenant. Il est possible qu'un lecteur débutant réussisse mieux la tâche demandée qu'un lecteur plus confirmé car il se laissera moins influencer par le contenu des articles et se focalisera davantage sur des marques visuelles.

Les documents étant placés, une mise en commun a lieu. Il est demandé aux apprenants de justifier leurs choix. La discussion s'engage, différentes marques visuelles sont mises en évidence qui pourront être réutilisées lorsqu'il s'agira d'aborder d'autres documents authentiques (la mise en page d'une lettre est totalement différente de celle d'un virement, pour prendre des exemples extrêmes).

L'activité peut aussi déboucher sur l'analyse des différentes rubriques présentes dans le journal (il suffit que le choix des titres et des articles proposés aux participants les recouvrent).

DU JOURNAL TÉLÉVISÉ À L'ARTICLE DE PRESSE

Il s'agit de travailler sur un fait divers avec un public de lecteurs non débutants.

Matériel

- > Une information enregistrée au journal télévisé. L'idéal est de disposer d'un enregistrement de la présentation de l'événement : c'est plus clair car le journaliste ne s'appuie pas sur des connaissances que possède déjà l'auditeur. Il est possible d'enregistrer la même information diffusée sur deux chaînes différentes.

- > Un article présentant le même fait divers découpé dans un journal (un par participant).
- > De quoi écrire.

Durée

De 40 à 50 minutes.

Démarche

Après avoir regardé la nouvelle enregistrée, une mise en commun des informations comprises est réalisée, de manière à vérifier la compréhension des apprenants (exercices à choix multiples réalisés à l'oral, mots clefs à partir desquels il s'agit de reconstruire le contenu de ce qui vient d'être entendu, etc.). L'activité se termine par une dernière écoute de la nouvelle. L'article ayant été distribué à tous les participants, ceux-ci, individuellement, soulignent les mots entendus dans la version orale de l'événement. Ce travail individuel étant réalisé, les participants forment des sous-groupes de deux, comparent leur travail et recherchent, à chaque fois, la ou les phrases entendues qui justifient les mots soulignés.

Il s'agit bien ici d'une activité de mémorisation de structures réinvestissant le vocabulaire et les tournures utilisées dans la version écoutée. Il ne s'agit aucunement d'une répétition mécanique : l'apprenant construit un savoir à partir de ce dont il se souvient.

Ensuite, l'animateur procède à une mise en commun qui favorise les propositions multiples, les justifications diversifiées. Sont écrits au tableau les mots proposés qui n'ont pas été acceptés par tous, ce qui motive une ultime écoute de l'information télévisée de manière à opérer un choix parmi les items écrits au tableau.

La mémorisation est incontournable si l'on désire que les capacités expressives des

apprenants se développent. Si en début d'apprentissage, la répétition systématique est souvent pratiquée car facilement acceptée, il en est tout autrement dans les groupes plus avancés. A ce titre, il est vraiment intéressant de travailler à partir de supports qui se répondent, c'est-à-dire qui véhiculent un même contenu lexical global, des structures linguistiques identiques, tout en ayant chacun une spécificité, l'article écrit dans le journal n'est jamais le correspondant exact de la présentation orale du journal télévisé. Grâce à ces différences, l'attention des apprenants est à nouveau sollicitée, il y a des nouveautés à découvrir, d'autres compétences sont utilisées. De plus, cela permet de multiplier les auditions et les lectures, de manière à ce qu'une mémorisation puisse se mettre en place.

Après s'être mis d'accord sur les mots qu'il fallait souligner, il est intéressant de demander aux apprenants de dégager de l'article les informations qui n'étaient pas présentes dans le journal télévisé. Nouvelle recherche, nouvelles discussions qui s'appuient sur une série d'éléments connus, mais qui vont plus loin : il s'agit de vérifier la compréhension du document écrit et d'arriver peut-être ainsi à dégager les questions qui sont à la base de la présentation orale ou de la rédaction d'un fait divers : qui ? quand ? où ? que s'est-il passé ? pourquoi ? comment ? et alors ?

L'utilisation de documents authentiques, la presse dans le cas présent, peut s'inscrire dans un travail linguistique structuré, dans une progression voulue par l'animateur, sans passer par l'explication du vocabulaire, de la grammaire, mais en proposant, dans un certain ordre, aux apprenants une série de recherches ayant, chacune, des objectifs précis.

DU FAIT DIVERS ÉCRIT À L'EXPRESSION ORALE

Matériel

Une photocopie par participant d'un fait divers paru dans la presse (le même pour tous).

Durée

3 fois 25 minutes.

Démarche

Les apprenants, assis, sont répartis en sous-groupes de quatre ou cinq qui forment, dans le local, de petits cercles bien séparés les uns des autres. Chacun reçoit un article de journal, un fait divers (*voir ci-dessous*) qui est placé sur ses genoux, du côté verso, de façon à ce que la lecture en soit momentanément impossible. Au signal de l'animateur, les participants retournent leur papier et se mettent à lire. Après deux minutes, l'animateur marque le signal d'arrêt : les feuilles sont à nouveau retournées. Voici le moment de mettre en commun, oralement,

les informations qu'il a été possible de dégager de cette première approche du document. L'échange terminé, on reprend deux minutes de lecture suivie par une nouvelle mise en commun au sein du sous-groupe. Cette séquence lecture/échange est répétée jusqu'au moment où les apprenants ont découvert l'entièreté du texte. La construction, en sous-groupes, du mime de l'événement permet la vérification de la compréhension.

La dynamique de l'exercice est évidente : il s'agit d'une prise rapide d'informations de manière à construire du sens. La mise en commun orale vise deux objectifs : d'une part, l'entraide (le lecteur moins expérimenté est aidé dans sa démarche de compréhension par les informations que lui fournissent ses partenaires) ; d'autre part, la réutilisation orale des contenus lexicaux, morpho-syntaxiques du texte, avec toujours une implication personnelle de l'apprenant qui doit reconstruire un discours à partir de ce qu'il a compris.

Indifférence collective et individualisme lors d'une agression dans le métro

Chacun pour soi dans la jungle des villes

Assister à une agression dans le métro, à l'heure de pointe, et faire mine de ne rien avoir vu. Un jeune homme, pourtant, est intervenu...

Le 21 décembre 89, une des plus courtes journées de l'année. Pour Olivier, par contre, elle lui semblera interminable. Vers 18 h 30, dans le métro bruxellois, un événement « assez » banal en soi marquera ce jeune homme pour bien des années. Le point de départ de cette affaire : une dame d'un certain âge qui se fait agresser par un jeune malfaît. Il la menace,

l'insulte, puis la giflé et tente de lui arracher son sac. Elle se débat. Parmi les voyageurs, l'indifférence règne. Pire, la plupart se prennent d'un intérêt subit pour le paysage souterrain plongé dans l'obscurité.

Olivier pourtant, du haut de ses 18 ans, s'avance vers l'agresseur et lui demande d'arrêter d'importuner la vieille dame. Dégage ! lui rétorque l'autre, en habillant son injonction d'une série de grossièretés peu banales. Et voyant qu'Olivier n'obtempère pas, il lui porte ensuite un coup à la nuque. Le jeune homme tombe sur la barre métallique d'un siège. Malgré la douleur, Olivier empoigne l'individu, lui tord le bras et le colle contre la porte du véhicule de métro. Les autres passagers « n'ont toujours rien vu » ! Ils continuent à regarder par la fenêtre. Et pourtant, à ce moment, il ne manquait pas grand-chose pour imobiliser complètement l'agresseur.

A la station Yser, certains voya-

geurs se hâtent vers les sorties tandis qu'un chien fait son apparition dans le convoi. De suite, il marque un vif intérêt pour cette situation agitée et, dans un grognement, manifeste son envie de bondir. Impressionné, Olivier lâche sa prise, libérant ainsi le voleur assez en forme que pour crier : *La prochaine fois que je te vois, je te fais la peau.* Olivier retombe près de la dame qui, fort épuisée, ne lui dit mot.

De retour chez lui, Olivier manifestera quelques signes de malaise et ses parents le conduiront à l'hôpital. Aux urgences, il attendra 1 h 30 avant que l'on se penche sur son cas. Aux premières nouvelles, il a les pupilles excentrées, son coeur bat à 100 pulsations minute et sa tension est à 17. C'est la commotion cérébrale. Les spécialistes préconisent l'obscurité complète et le calme. Dans cette section de l'hôpital, il est de toute façon exclu de le garder. Aucun lit n'est disponible. On l'oriente alors vers la section

orthopédique où il partagera la chambre d'un fanatique de musique. Le calme, ce sera pour une autre fois. Quant à l'obscurité, elle n'est pas de mise pour les patients d'orthopédie.

A l'issue d'une consultation, Olivier restera interloqué par une rencontre : *J'ai croisé une fille dans le couloir, elle m'a fait un signe puis un grand sourire. A mon grand étonnement. Je n'ai pas compris pourquoi.* En réalité, il s'agissait d'une proche amie. Les médecins ont confirmé ces propos. Ils ont enregistré des pertes de mémoire. Olivier est devenu amnésique.

Les assurances, elles, ne se sentent pas concernées par cette affaire. D'abord, il n'y a aucun témoin qui puisse confirmer les faits. Personne n'a rien vu. Et puis, comme l'a indiqué un représentant de la compagnie d'assurance, *il n'était pas personnellement menacé. Il a donc eu tort d'intervenir dans cette affaire.*

Peut-être que certains témoins se rappellent quand même de cette scène. La vieille dame déjà. Et puis, les autres passagers. C'est du moins ce qu'espèrent les parents d'Olivier. Ils essayent d'étayer le dossier de leur fils, qui a porté plainte contre X. L'individualisme et l'égoïsme seraient-ils déjà si bien implantés dans les moeurs pour que les témoins persistent à ne pas manifester le moindre geste ? Olivier, en attendant, a repris le chemin de l'école. *Arrivé en classe, je n'ai reconnu personne. Certains copains ont essayé de rester naturels. D'autres se sont écartés de moi. Quant au passé, il me reste des images qui passent et que je ne parviens pas toujours à fixer, ni dater. Pour l'avenir, on m'a déjà demandé comment j'allais me comporter dans une situation semblable. J'ai répondu que je ne savais pas. Les pressions sont tellement fortes...*

J.-P. B.

A la séance de cours suivante, l'animateur propose un autre exercice ayant le même document pour support.

Il demande aux participants de lire une nouvelle fois le texte individuellement. Pendant ce temps, il circule, répond aux éventuelles questions de vocabulaire, de compréhension, ... Il propose ensuite une activité qui, à nouveau, requiert la formation de sous-groupes de trois ou quatre participants. Il s'agit d'un jeu d'ambassadeur qui se fait sans texte sous les yeux.

Une personne de chaque équipe s'approche de l'animateur qui lui glisse à l'oreille un mot du texte. Le participant rejoint ses partenaires. Il doit remettre l'item en contexte, c'est-à-dire construire une phrase qui soit grammaticalement correcte et qui véhicule un contenu fidèle à celui du texte. La phrase construite, un autre membre du sous-groupe vient la dire à l'animateur. Si la phrase produite est correcte, ce dernier glisse à l'oreille du participant un autre mot du texte et le jeu continue. En cas d'erreur, le participant rejoint son sous-groupe qui tente de corriger sa proposition. Un retour au document de départ est bien sûr autorisé.

Ceci n'est pas véritablement un exercice de restitution. Certes, l'apprenant s'appuie sur des contenus mémorisés, mais il lui faut les organiser de manière personnelle en vue d'une production respectueuse des règles de la combinatoire de la langue.

Il est possible de poursuivre le travail sur cet article grâce à des jeux de rôle :

> Lors de son arrivée à l'hôpital, Olivier raconte au médecin ce qui s'est passé et comment l'agression s'est déroulée.

> Suite à la lecture de l'article de journal, la vieille dame agressée décide de témoigner.
> Un autre passager qui se trouvait dans la rame de métro apporte également sa collaboration : il va déposer son témoignage au commissariat de police.

Il ne nous semble pas nécessaire de multiplier les exemples : il s'agit à chaque fois de réutiliser des contenus de mieux en mieux maîtrisés en raison de la multiplicité des activités mises en place par l'animateur.

Petit retour méthodologique

Il est tout à fait judicieux d'utiliser des documents authentiques, ici la presse, dans un cours d'alphabétisation ou de français langue étrangère même si le support choisi est totalement détourné de sa fonction première : les activités pédagogiques mises en place visent clairement l'acquisition de compétences langagières et communicatives en langue cible. Pour que cela soit possible, il faut que le document authentique s'insère harmonieusement dans une progression facilitatrice de l'apprentissage. L'animateur doit donc procéder à une analyse fine des contenus véhiculés par les documents utilisés, à une définition d'objectifs à atteindre, de prérequis à posséder. Mais cela est une autre histoire...

Wivine DRÈZE
Ecole d'Interprètes Internationaux
(Haute Ecole du Hainaut
– Université de Mons-Hainaut)

Débusquer les Valeurs du journaliste derrière le récit d'un fait divers

Dans la démarche d'Education nouvelle (auto-socio-construction des savoirs) que nous vous présentons ci-dessous, les participants élaborent ensemble les outils d'une lecture critique et citoyenne des faits divers. A partir d'une consigne directive, il est fait appel à leur imaginaire, leur vécu personnel, leur capacité d'analyse. Le travail collectif et la confrontation avec le travail des autres permettent le détour réflexif qui mobilise cette activité critique de chacun.

Première partie (30 minutes)¹

Consigne : Chaque groupe doit, à partir du même fait divers anversois (*Le policier coince sa voiture volée*), écrire deux textes : l'un pour, l'autre contre et, ensuite, les mettre en scène.

Anvers:

Le policier coince sa voiture volée

Un agent de police anversois a coincé jeudi matin, au terme d'une course-poursuite, sa propre voiture. Elle était conduite par un voleur lituanien qui a déclaré qu'il se rendait à Paris pour y visiter la tour Eiffel.

Le policier était en train d'effectuer une tournée avec un collègue dans une voiture banalisée lorsqu'il a remarqué que la voiture arrêtée devant eux, au feu rouge, n'était autre que la sienne, une Volkswagen Passat. (B)

Le Soir. Vendredi 16 mars 2001

GROUPE A

Ecrivez deux textes à présenter (jeu de rôle, lecture animée, affichage...):

- > L'avocat de la défense plaide pour le Lituanien.
- > L'avocat de la partie civile défend la société.

Ou bien :

- > Un article de journal à tendance raciste.
- > Un article de journal antiraciste.

GROUPE B

Ecrivez deux textes à présenter :

- > Lettre de louanges au Lituanien.
- > Lettre de louanges au policier.

Ou bien :

- > Le policier est bon catholique et se confesse.
- > Le Lituanien est bon catholique et se confesse.

GRUPE C

Ecrivez deux textes à présenter :

- > L'épouse du policier chez la coiffeuse.
- > L'épouse du Lituanien chez la coiffeuse.

Ou bien :

- > Lettre anonyme d'insultes au Lituanien.
- > Lettre anonyme d'insultes au policier.

GRUPE D

Ecrivez deux textes à présenter :

- > L'ambassadeur de Lituanie à Bruxelles écrit au Ministre de l'Intérieur.
- > Le Ministre de l'Intérieur répond à son Excellence.

Ou bien :

- > Un voyou en rencontre un autre; ils évoquent le fait divers anversois.
- > Un fils ou une fille de famille bourgeoise rencontre une personne de son milieu ; ils évoquent le fait divers.

Présentation en grand groupe (ou affichages) des textes et discussion sur les différences entre les textes en fonction du point de vue adopté.



Deuxième partie (20 minutes)

Consigne : Voici trois faits divers. Désigner le ou les textes où l'auteur, en présentant les faits, a insufflé ses propres idées, ses jugements de valeurs. Effectuer seul un classement sous forme de tiercé puis, en groupe, réaliser un quarté incluant le fait divers anversois.

La plus belle barbe

La moitié des vainqueurs du championnat mondial de barbes qui a eu lieu ce week-end à Schoemberg, dans la région pittoresque de Souabe dans le sud-ouest de l'Allemagne, étaient originaires de ce village. Au total, 233 barbus venus de quatorze pays différents ont concouru dans seize catégories pour un titre mondial devant un jury de sept membres et près de six cents spectateurs.

Parmi les critères les plus importants retenus par les organisateurs, le caractère "naturel" de la croissance de la barbe. (AFP)

On demande espions

“Recherche jeunes gens intelligents, ambitieux et, surtout, discrets”. Usant d’une méthode inusitée jusqu’alors, les services secrets australiens ont déposé une annonce sur leur site Internet, invitant les diplômés à venir travailler pour eux.

Les Services de renseignement australiens (ASOS) recherchent des candidats de nationalité australienne et connaissant un grand nombre de disciplines et de domaines pour travailler comme officiers de liaison en Australie et à l’étranger. Les candidats timides ou réservés sont priés de s’abstenir. (AP)

Baiser drogué et prison ferme

Une jeune femme de Béziers, tentait de faire passer un sachet de drogue à un ami détenu. Les baisers les plus tendres ne véhiculent pas forcément que des sentiments.

Le 28 juin dernier, à la maison d’arrêt de Tarbes, c’est par l’intermédiaire d’un baiser aussi amoureux que prolongé qu’une jeune femme résidant à Béziers a tenté de faire passer à son compagnon, en détention provisoire, un sachet dissimulé dans sa bouche et contenant 0,7g de cocaïne et d’héroïne.

Surprise par un gardien, la jeune femme d’une trentaine d’années a été condamnée à trois mois de prison ferme par le tribunal correctionnel de Tarbes.

Retour réflexif lors d’une mise en commun

Voici ce qui s’est dégagé, dans un groupe de formateurs en formation ² :

1. Baiser drogué et prison ferme

Texte considéré par tous les groupes comme véhiculant clairement des jugements portant atteinte à la solidarité dans ce qu’il y a de plus profond : l’amour humain.

Texte misogyne : le ‘renversement’ de l’acte sexuel ne peut qu’échouer !

L’énoncé de la peine (prison ferme !) dans le titre et à la fin du récit induit : pas de ça chez nous, tolérance zéro !

2. La plus belle barbe

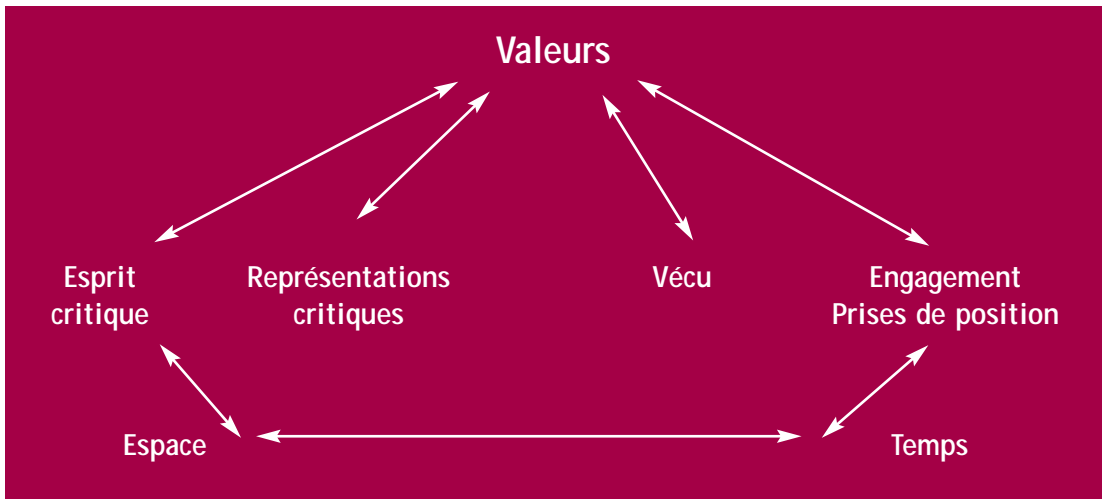
Texte anodin, folklorique, pour certains... mais... nazi pour d’autres !

Pour appuyer cette thèse : relation d’un concours organisé au fin fond de l’Allemagne... à la campagne, dans les villages, en province, les gens ne peuvent s’occuper que de ‘petites’ choses... un concours de barbus...basé sur des critères ‘naturels’ (chers aux nazis...).

L’article est le déni de la parole du poète : “L’universel, c’est le local moins les murs...”

3. On demande espions

Pas de diplôme, pas de poste ! La jeunesse, la modernité, l’originalité, l’approche de

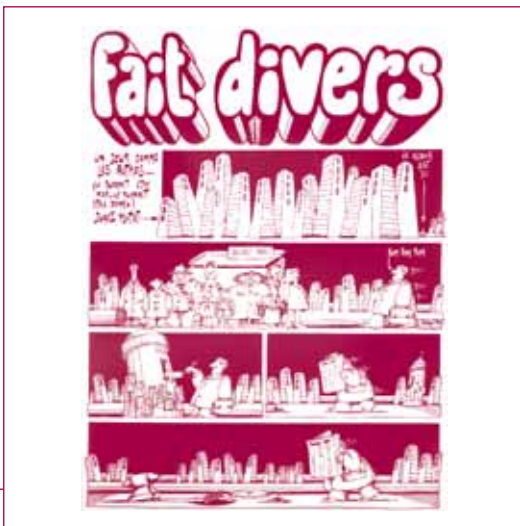


nombreuses disciplines... toutes qualités et valeurs véhiculées par l'Education nouvelle sont ici associées à une publicité peu ragoutante !

Les timides et les réservés sont assimilés à des minables ! Quant aux femmes... elles ne sont sans doute bonnes qu'à jouer les Mata Hari...

4. Le fait divers anversois

C'est sans doute celui qui nous touche le plus quotidiennement : l'étranger y est assimilé au voleur, recherche de la sécurité totale, tolérance zéro...



Analyse

Débat sur l'ensemble de la démarche :

- > Que peut-on tirer de ce que nous venons de faire ?
- > A quoi faut-il être attentif lorsqu'on lit le journal ?
- > Comment éviter de se laisser manipuler par un journaliste ?
- > Etc.

Conclusion

La démarche que nous venons de présenter peut être résumée par le tableau ci-dessous qui montre combien l'analyse des valeurs est un élément essentiel pour le développement de l'esprit critique et l'engagement citoyen.

Charles PEPINSTER
Marie-Jeanne VERBOIS
GBEN

Contact : eloypepinster@yahoo.fr

1. Les temps indiqués sont valables pour un groupe de lecteurs. En formation alpha, ces temps pourront être sensiblement plus longs.

2. Cette démarche est aussi réalisable avec un groupe d'apprenants se débrouillant avec la lecture de courts faits divers.

Pour former des lecteurs et des auteurs...

Les choix de Lire et Ecrire

Comme nous l'avons vu dans l'article qui précède, la question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. Elle est d'abord celle d'un positionnement pédagogique. Soit, pour reprendre la définition de la pédagogie proposée par Le Grain, "un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale." ¹

De fait, les pratiques des enseignants et des formateurs sont directement influencées – le plus souvent implicitement – par leurs valeurs, par la manière dont ils perçoivent leur rôle et animent les groupes, par leur conception de la manière dont s'acquièrent les connaissances, ... Aucun manuel n'est innocent. Aucune pratique n'est neutre, comme l'illustre cet exemple, cité par Jean-Yves Rochex². Il s'agit d'une enseignante qui travaille avec ses élèves sur une tâche classique : citer des mots avec le son [gn]. Un élève cite 'vigne'. "Très bien, répond l'enseignante, je l'écris." Un autre dit 'vignette'. "Très bien, mais je ne l'écris pas. Cherchez..." Un troisième propose 'pognon'. "Pognon, oui... mais c'est pas trop joli, pas trop français. Je ne l'écris pas. Il ne me plaît pas trop." Le suivant dit 'mignon'. "Celui-ci je l'écris, c'est plus joli." On voit dans cet exemple, récurrent dans les recherches basées sur des observations de pratiques de formation, qu'il se joue bien autre chose que la tâche phonologique. Se joue aussi

une vision de ce qui est 'beau' ou 'pas beau', 'bien' ou 'mal', 'légitime' ou 'illégitime'. Se travaille aussi, de manière implicite, un registre sémantique qui, en donnant de la légitimité à certains mots et pas à d'autres, relève de la disqualification de l'enfant et de sa famille. De plus, l'introduction implicite de la variable 'niveau de langue' produit un brouillage sur la tâche explicitement demandée, ce qui peut la rendre incompréhensible pour l'élève et le décourager à jamais de chercher à comprendre comment tout cela fonctionne.

Des intentions politiques, une philosophie et une éthique sociale

Si nous n'avons jamais directement abordé dans *Le journal de l'alpha* la question des méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* a par contre clairement défini ses intentions politiques : "l'alphabétisation comme un outil d'émancipation, susceptible de provoquer des

ruptures dans l'ordre établi et de participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes", ainsi que sa philosophie et son éthique sociale : "celles des pédagogies émancipatrices".³

Pour Lire et Ecrire, se placer dans le champ des pédagogies émancipatrices, c'est :

- > "s'interroger sur les relations formateurs/apprenants, sur son pouvoir de formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves ;
- > construire et animer des situations d'apprentissage rigoureuses et cohérentes basées sur la co-construction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité ;
- > développer une pédagogie socioconstructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplace-

ments, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe' ;

- > se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives ;
- > travailler tant sur la dimension matérielle (les outils, les techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique ;
- > être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination."³

C'est aussi poser, en même temps, le **principe d'éducabilité** : "tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible". Et le **principe de liberté** : "l'apprentissage ne se décrète pas...et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel."⁴



En ce qui concerne les méthodes de lecture, *Lire et Ecrire* se situe dès lors naturellement dans le champ **des approches centrées sur le sens**, soit celles qui **mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de texte et sur les interactions lecture/écriture**.

Une manière d'envisager l'apprentissage

En cohérence avec nos choix politiques et pédagogiques, ceux de l'émancipation, nous défendons et cherchons à développer une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'apprentissage est un processus dans lequel⁵ :

- > les connaissances sont construites et non pas transmises ;
- > elles se construisent par l'individu, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il a, par intégration personnelle d'éléments nouveaux, déstabilisateurs, dans le cadre de démarches expérimentales, de démarches documentaires, de démarches d'auto-socio-construction des savoirs⁶,... ;
- > elles sont temporairement viables et non pas définies une fois pour toutes ;
- > elles sont situées dans des contextes et des situations et non pas décontextualisées.

Par rapport à l'apprentissage de la lecture, Jacques Fijalkow⁷ distingue deux visions opposées dans la manière dont on acquiert les connaissances, une **vision empiriste** et une **vision constructiviste** :

- > Pour l'empirisme, **l'accent** est mis sur l'enseignement, la méthode, le maître. Pour le constructivisme, il est mis sur l'apprentissage, le sujet, les activités cognitives de l'apprenant.

- > Pour l'empirisme, **l'erreur** est une faute (un manque de connaissances), elle est due au hasard. Pour le constructivisme, elle est significative, c'est une méprise, liée à un raisonnement et l'application de règles logiques originales construites (exemple : *le plafond s'effritent*. On met *ent* parce qu'il y a beaucoup de morceaux).
- > Pour l'empirisme, **le formateur** contrôle de manière normative (bien ou mal, connu ou pas connu). Pour le constructivisme, le rôle du formateur est de soutien, de médiation et d'évaluation (état de la situation, analyse des difficultés).
- > Pour l'empirisme, **l'attitude de l'apprenant** est passive, basée sur le conditionnement, l'imitation, la généralisation. Pour le constructivisme, l'attitude de l'apprenant est active : il catégorise, établit des relations, construit des hypothèses, cherche des régularités, réinvente la langue écrite...
- > Pour l'empirisme, **la progression dans l'apprentissage** va du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abs-trait. Pour le constructivisme, elle s'effectue à partir des intérêts, connaissances, logiques, de la personne qui apprend.

Une manière de définir la lecture et l'écriture

Nous emprunterons à Jocelyne Giasson⁸ la conception suivante de la lecture, qui peut au moins en partie être transposée à l'écriture.

> La lecture est un processus de communication

Elle implique la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre. Lire n'est jamais un acte gratuit. La lecture

a toujours une fonction. Une fonction utilitaire (lire pour se débrouiller), une fonction intellectuelle (lire pour s'informer, lire pour comprendre, pour agir, etc.), une fonction esthétique centrée sur les émotions et les sentiments, une fonction patrimoniale,...

> **La lecture est un processus interactif**

La lecture est un processus interactif entre un lecteur, un texte – l'intention de son auteur et son contenu – et un contexte psychologique, social et matériel. Plus le degré de relation entre le lecteur, le texte et le contexte est grand, meilleure sera la compréhension.

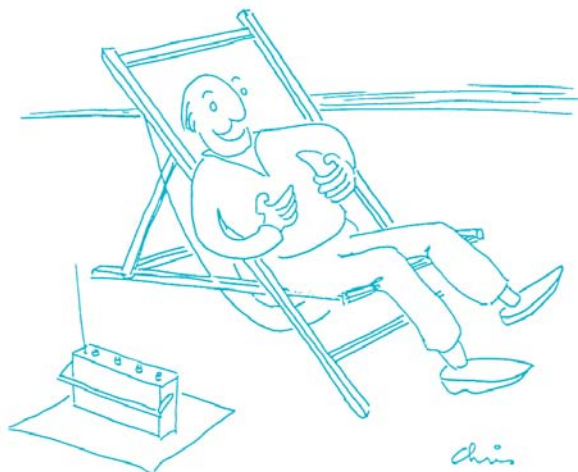
> **La lecture est un processus de construction de sens**

Le lecteur construit le sens à l'aide de ses connaissances, de ses expériences, de ses émotions. Un même texte est compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. La compréhension nécessite de pouvoir établir des ponts entre le nouveau texte inconnu et ses connaissances antérieures. La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher les informations fournies par le texte.

> **La lecture est un processus actif**

Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres : il traite le texte c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. Et ce, en traitant simultanément de multiples indices de différents types : indices syntaxiques (ordre des mots dans la phrase, marques orthographiques, terminaison des verbes, petits mots fréquents,...), indices sémantiques (sens de la phrase, du contexte, expressions courantes), indices paralin-

Je suis en situation de lecture. Il manque seulement un livre !



guistiques et graphiques (ponctuation, mise en page, taille, police et couleur des caractères, tracé des lettres,...).

L'activité de lecteur est une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques.

> **La lecture est un processus indivisible**

Elle n'est pas la mise en œuvre d'un ensemble de sous-habiletés qui auraient été enseignées les unes après les autres de façon hiérarchique. Au contraire, ces habiletés sont interdépendantes et c'est de leur interaction que naît la capacité de lire.

> **La lecture est un processus de langage**

Langue orale et langue écrite ont des points communs mais elles ne se superposent pas. Comme le souligne André Ouzoulias⁹, les textes écrits, c'est de la langue mise en espace, de la langue qui se voit. Le lecteur a la possibilité d'aller voir la fin du texte avant le début.

Il peut revenir en arrière à tout moment. Il ne pourra par contre pas faire appel à l'auteur pour une explication supplémentaire. Il y a dans l'écrit toute une série de marques (espaces entre les mots, paragraphes, ponctuations,...), une typographie (gras, souligné, italiques,...), qui n'existent pas à l'oral et qui ne sont pas une traduction de la variété des intonations. L'écrit, c'est de la langue retravaillée, élaborée, formulée,... Ainsi *"moi, Vanessa mon dessin e'm l'a déchiré"* va être transcrit (dans le 'cahier de rôlages' de la classe) *"je proteste contre Vanessa qui a déchiré mon dessin"*. L'écrit n'est pas un simple encodage de l'oral, et entrer dans l'écrit, c'est entrer dans un autre rapport au langage, dans un rapport au temps, à la culture, etc.

Apprendre à lire et à écrire, une question de pédagogie

Pour *Lire et Ecrire*, il s'agit de former de véritables lecteurs et auteurs pouvant utiliser l'écrit comme outil de compréhension, de réflexion, d'analyse, de création, et d'action.

De véritables lecteurs, soit des personnes capables de traiter efficacement des textes.

De véritables auteurs, soit des personnes capables de rédiger des textes, capables de s'exprimer et de communiquer grâce à l'écrit.

Comme nous l'avons vu, la lecture et l'écriture sont des processus qui mettent en jeu de multiples facteurs. Le lecteur donne du sens à un écrit en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et du contexte (intérêt, projet de lecture, interactions sociales,...).

Apprendre à lire et à écrire sont donc des apprentissages complexes qui vont nécessiter :

- > des connaissances sur le monde, dont des connaissances sur le 'monde de l'écrit' ;
- > des connaissances sur la langue orale et écrite ;
- > une mobilisation affective et un investissement : projet de lecture ou d'écriture, centres d'intérêts, questionnements... ;
- > une mobilisation cognitive, une mise en recherche personnelle, une perception de soi comme acteur de son apprentissage ;
- > des relations sociales.

Et qui vont entraîner des ruptures et des réaménagements de la manière de se percevoir, de percevoir le monde et d'y prendre sa place.

Toutes ces dimensions devront être prises en compte par le formateur pour que l'apprenant puisse *"se faire œuvre de lui-même"* (Pestalozzi) et *"participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes"* (Foucambert).

Une pédagogie institutionnelle et politique

"Etre lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne. Mais cette attitude implique, tout à la fois, la possibilité de s'extraire de l'événement pour tenter d'en prendre une vue du dessus, l'évidence d'un surcroît de pouvoir sur le monde et sur soi à travers ce détour théorique et le sentiment d'appartenance à une communauté de préoccupations qui vous pose, au-delà même d'un destinataire, comme un interlocuteur de ce que l'auteur produit. C'est tout cela qui constitue le statut de lecteur. Et c'est à partir de ce statut, préalable et inconditionnel, que chacun peut développer les réponses techniques

En 1983 déjà...

... ATD Quart Monde posait les véritables enjeux de l'accès à la lecture et à l'écriture de ceux qui sont habituellement exclus du monde de l'écrit et du type de pédagogie à mettre en place pour que cela change.

Tout donne à penser qu'il faille conduire la lecture et l'écriture simultanément. Écrire, c'est écrire sa pensée, son vécu et ses projets ; c'est écrire l'histoire de ses succès et de ses échecs pour que d'autres puissent en profiter ; de même, lire, c'est lire l'expérience des autres et la sienne pour en tirer des leçons.

Lecture et écriture sont donc intimement liées à l'expression de tout soi-même. On ne peut donc dissocier l'un de l'autre, et il faut conduire les acquisitions dans ces deux domaines en même temps.

A Bruxelles, c'est lorsque des hommes et des femmes ont vu qu'on les prenait au sérieux, à la Samaritaine, en lisant les résumés des réunions auxquelles ils participaient que la demande d'apprendre à lire et à écrire s'est formulée.

Lire et écrire est un savoir dont le manque est terriblement ressenti. Lire et écrire ont dès lors une signification telle pour l'adulte sous-prolétaire qu'on ne peut penser remettre à plus tard l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme tels. Avec des enfants, on peut commencer par se familiariser avec d'autres techniques d'expression comme la parole ou des manipulations qui conduisent à l'écriture. Avec des adultes, cela est hors de question.

Il est donc apparu qu'il était impossible de dissocier l'acquisition de l'écrit de l'expression orale : une certaine maîtrise des aspects formels (parole) tout comme de ses aspects fonctionnels (ce qui permet de traduire une pensée : vocabulaire, syntaxe, enchaînement des idées) est indispensable à l'acquisition de l'écrit et doit être conduite simultanément.

On doit en dire autant de certains autres apprentissages : motricité fine, latéralisation, etc. qui ne seraient pas complètement acquis au moment où la demande émerge.

Par ailleurs, les textes et les supports pédagogiques les plus efficaces se sont révélés être ceux qui avaient été réalisés (écrits ou dits) par les intéressés eux-mêmes, sur leur propre vie ou sur leur propre histoire.

En outre, l'apprentissage doit être en même temps individualisé et collectif. Tous les apprentis, même ceux qui, en un premier temps, ont voulu démarrer seuls, nous disent combien la participation à un groupe d'apprentissage les soutient et les encourage. Découvrir que d'autres ne savent pas lire et écrire, qu'ils progressent avec des lenteurs semblables aux siennes, qu'ils visent le même objectif, que chacun a ses succès, est un précieux encouragement pour celui qui apprend.

Les familles du Quart Monde nous ont enfin appris que la participation à un projet concret et collectif était un puissant stimulant.

*(Extrait de 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**, Science et Service Quart Monde, 1983).*

*qui lui permettent de l'exercer. Le statut précède le savoir. Ce qui caractérise les (...) non-lecteurs c'est qu'ils se trouvent exclus de toutes les raisons de participer à des réseaux de communication écrite (...) L'obstacle ne réside pas dans un manque de technique mais dans l'absence de raison de se doter de ces techniques."*¹⁰

C'est souvent le cas des personnes en formation d'alphabétisation, exclues de tout réseau culturel de communication écrite.

Comment dès lors, dans le cadre de l'alphabétisation, permettre à chacun d'expérimenter des situations nouvelles de pouvoir ? De développer un statut de lecteur ? A quel réseau nouveau de communication écrite les apprenants sont-ils intégrés ? Les considère-t-on comme destinataires d'écrits dès l'instant où, débutants, ils franchissent la porte ? Quels documents reçoivent-ils de l'association, du formateur ? Quelles relations construisons-nous ?

Entamer et mener à bien un processus d'apprentissage implique une démarche dynamique active qui nécessite, comme préalable, un certain niveau de participation sociale. Il n'y a pas de lecture et d'écriture sans pratiques sociales nécessitant ces savoirs. Il y a un rapport constant entre ce que l'on s'autorise à faire, à être et la place, le pouvoir que le corps social, que l'école, nous attribue, nous reconnaît.

On construit son savoir lire et écrire à travers une multitude d'échanges interpersonnels sur et autour de l'écrit grâce aux médiations, aux coopérations, aux soutiens d'un grand nombre de partenaires. *"C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul"*, comme le dit une affiche de l'AFL.

L'apprentissage de l'écrit nécessite **une pédagogie interactive et sociale. Les apports de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie du projet, de la pédagogie du chef-d'œuvre,...** ainsi que d'intenses pratiques d'expression orale (dire, parler sur, raconter, échanger, donner son opinion,...) seront indispensables pour former des lecteurs et des auteurs.

Une pédagogie culturelle

L'éducation à l'écrit est une action culturelle qui nécessite un statut – nous venons d'en parler – et un projet de lecteur.

Une action culturelle

"On pourrait la définir comme un voyage organisé dans la Galaxie Gutenberg. Or, sa galaxie se caractérise non seulement par son étendue et sa multitude mais aussi par sa dualité : dualité entre culture écrite 'ordinaire' (celle de la vie de tous les jours) et culture écrite 'savante' (celle de la vie intellectuelle et cultivée), entre l'effort et le plaisir, entre les écrits courts et les écrits longs, entre les techniques classiques (papier crayon, imprimé) et les techniques nouvelles (ordinateurs, sms)." ¹¹

Cela implique donc de travailler **les compétences d'orientation dans l'univers du lire/écrire** : la connaissance et le fonctionnement des 'lieux où on lit' (bibliothèques, librairies, au travail, chez soi,...), des 'objets à lire' (livres, journaux, courrier, ouvrages de référence,...), des 'lieux où l'on écrit' (ateliers d'écriture, au travail, chez soi,...) et des 'objets à écrire' (crayons, ordinateurs, papiers, mais aussi nouvelles, poèmes, récits,...).

Alphabétiser, ce n'est pas qu'apprendre l'alphabet, c'est former des citoyens à la culture de l'écrit. Pour cela *"il faut avoir un rapport amical avec l'écrit, avoir confiance dans sa propre capacité à dévoiler le sens d'un texte ainsi qu'à produire des textes qui ont du sens, circuler dans le monde de l'écrit comme on circule dans sa propre maison, et, en même temps avoir conscience que l'alphabétisation est un processus qui n'a pas de fin."*¹²

Un projet de lecteur

*"On ne peut séparer l'acte de lire et d'écrire du projet personnel qui le motive. Lire n'est jamais un acte gratuit, c'est, dans tout les cas, une prise d'information en vue de la réalisation d'un projet."*¹¹

C'est parce que l'on a des questionnements en rapport avec un projet et des hypothèses préalables que l'on peut se mobiliser pour construire du sens. C'est parce que l'on sait pourquoi lire et écrire que l'on peut se mobiliser pour savoir comment fonctionne l'outil, chercher à découvrir et à maîtriser les règles de codage de l'écriture. Lire, ce n'est pas seulement comprendre un texte, c'est aussi réagir à ce texte, l'analyser et/ou utiliser les informations qui s'y trouvent et dont on a besoin.

On ne devient lettré qu'en devenant un pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et toutes sortes d'écrits, en questionnant des textes fort variés, en communiquant avec des auteurs très différents, en produisant des textes écrits.

Ceci implique d'entraîner les apprenants à un comportement de lecteurs et d'auteurs en situation réelle, avec des supports et dans des lieux variés, sur diverses formes d'écrits, avec des intentions ou des projets divers...¹³



Chir

On peut lire
n'importe quoi...

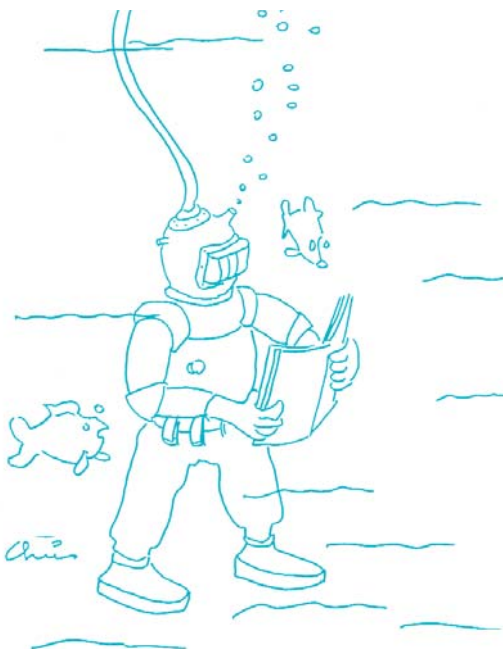
Une pédagogie conceptuelle

*"Il ne suffit pas d'être motivé et de savoir parler pour savoir lire. Il faut aussi que l'apprenant considère la langue – orale et écrite – comme un objet d'étude ou de connaissance. Il s'agit d'aider l'apprenant à considérer l'écrit et la lecture comme des objets de réflexion et de recherche, à prendre du recul par rapport à ses activités sur/avec l'écrit, à se regarder faire, à examiner les processus cognitifs à l'œuvre chez autrui, etc."*¹²

Il s'agira donc de développer les **compétences langagières** (codes et spécificités de la langue écrite) ainsi que des compétences de recherche de sens, les **compétence sémiotiques** (raisonnement, hypothèses, doute, vérification,...) :

- > identification de l'objet à lire, de la situation de communication, de l'intention ;
- > exploration visuelle et maîtrise de l'organisation spatiale et graphique : indices paralinguistiques (mise en page, taille, police et couleurs des caractères, ponctuation,...) et linguistiques (espaces, ordre des mots, marques orthographiques) ;
- > reconnaissance des mots, lecture par groupes de mots, identification de l'information importante de la phrase ;
- > utilisation des référents¹⁴, des connecteurs¹⁵, des inférences ;
- > identification des idées principales, utilisation de la structure du texte, résumé ;
- > prédictions, utilisation d'images mentales, émotions, intégration de l'information nouvelle à ses connaissances antérieures, raisonnement.

Apprendre à lire et à écrire, c'est mobiliser et développer – à partir de la pratique de l'écrit et non pas à partir d'exercices décontextua-



On lit n'importe où...

lisés ! – l'ensemble de ses ressources conceptuelles : attention ; perception, observation et comparaison ; classification, sériation et analogie ; mémoire ; résolution de problème ; logique et inférence.¹⁶

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas travailler un code, mais travailler l'intégration de codes : des codes culturels, des codes graphiques, un code orthographique, un code alphabétique,...

Apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas acquérir une 'conscience phonologique'¹⁷. C'est acquérir plusieurs niveaux de conscience : conscience politique, conscience culturelle, conscience cognitive et métacognitive, conscience graphique, conscience orthographique, ... C'est apprendre à penser !

Une pédagogie de l'écriture

Même si nous ne l'avons pas abordée de manière spécifique dans cet article, l'écriture nous paraît être un aspect fondamental dans l'acquisition de la lecture et de la culture de l'écrit.

Nous écrivons, dans l'édito du *Journal de l'alpha* consacré aux livres réalisés par les apprenants, que "dans le processus d'alphabétisation, l'écriture est centrale."¹⁹

Le projet d'écriture oblige à se questionner et réfléchir, à s'interroger sur ce qu'on a à dire, sur le pourquoi et le comment de l'écrit.

Le geste graphique permet de s'inscrire de tout son corps dans l'apprentissage. Il permet aussi de travailler l'orientation spatiale de l'écrit et aide à la discrimination visuelle fine.

L'écrit à produire implique de lire, de se relire, de tracer chaque lettre sur le papier dans un ordre précis et d'en analyser ainsi le

fonctionnement. Il est un outil puissant d'acquisition des compétences langagières (code et spécificité de la langue écrite).

Enfin, le texte permet d'exister et de communiquer dans une société de l'écrit.

Apprendre à lire et à écrire... construire sa méthode ?

Pouvoir travailler **non pas avec une méthode mais avec méthode et rigueur** va nécessiter pour le formateur de pouvoir analyser les difficultés rencontrées et de pouvoir construire et organiser la 'somme de démarches raisonnées' permettant de former des lecteurs et des auteurs. Nous venons de le voir, c'est assurément complexe !

Aussi, au sein de notre positionnement dans le champ des méthodes centrées sur le sens, certains à *Lire et Ecrire*, dont je suis, ont choisi d'utiliser plus particulièrement la méthode naturelle de lecture et écriture, comme base de structuration de leur travail.

Catherine STERCQ

1. Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (sous la dir. de), **La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve**, PIE-Peter Lang, Bruxelles, 2002, p 15.
2. Lors de la conférence qu'il a donnée au colloque 'Au front des classes' organisé par la CGé en l'honneur de Noëlle De Smet, le 15 octobre 2005 à Bruxelles : **De la famille à l'école, et retour**.
3. Catherine STERCQ, **Sur les chemins de l'émancipation** (édito), *Le journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, p. 3.
4. Philippe MEIRIEU, **Pour y voir (un peu) plus clair dans les débats sur la pédagogie**, www.meirieu.com/ACTUALITE/blocnotesdu6mai2006.pdf, 19/10/2006.
5. D'après Joseph STORDEUR, **Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques**, Ed. De Boeck Université, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 2005 (2^e édition).

6. Le terme 'auto' rappelle l'interaction entre les savoirs et le sujet apprenant. Le terme 'socio' insiste sur les interactions sociales, l'individu construit de nouvelles connaissances et en modifie d'anciennes parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.

7. Jacques FIJALKOW, **Entrer dans l'écrit**, Les guides Magnard, Paris, 1993, pp. 42-47.

8. Jocelyne GIASSON, **La lecture. De la théorie à la pratique**, De Boeck, Coll. Outils pour enseigner, Bruxelles, 1997.

9. André OUZOULIAS, **Simple comme 'bonjour'**, exposé lors d'une réunion débat SNUIPP-ICEM-GFEN-FCPE, Cergy, 9 mars 2004.

10. Jean FOUCAMBERT, **Quelles méthodes pour quels lecteurs ? Madani arrivera-t-il à Paris ?**, in *Migrants Formation*, N° 68, Mars 1987, pp. 83-88.

11. Gérard CHAUVEAU, Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU, **Les chemins de la lecture**, Les guides Magnard, Paris, 1994.

12. Emilia FERREIRO, **Culture écrite et éducation**, RETZ, Paris, 2001, p. 10.

13. Différents dossiers du *Journal de l'alpha* abordent cet aspect : *Lire des livres, Lire la presse, Bibliothèques, Livres d'apprenants,...*

14. *Mots ou ensemble de mots qui ne prennent sens que quand on connaît ce à quoi ils renvoient (pronoms personnels, démonstratifs, etc.)*.

15. *Mots charnières ou bien encore mots-outils ou mots de liaison. Leur but est de relier les propositions, les phrases ou les paragraphes d'un texte. Ils servent à situer les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte. L'ensemble des connecteurs comprend différentes classes de mots invariables : adverbes, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination et groupes nominaux compléments circonstanciels.*

16. Hélène POISSANT, **L'alphabétisation : métacognition et intervention**, Les Éditions Logiques, Montréal, 1994.

17. *Habilité à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler des phonèmes.*

18. *Le journal de l'alpha*, n°144, décembre 2004-janvier 2005.

Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ?

Spécialiste de l'enseignement du français, l'art d'Eveline Charmeux¹ consiste à combiner recherche et pratique d'enseignante. Ses convictions et son travail vont à contre-courant de la tendance, renforcée aujourd'hui en France et imposée par le ministre de l'Éducation nationale, qui est de dire que pour apprendre à lire, il faut au préalable apprendre à déchiffrer et que c'est de cette compétence que découlera tout naturellement le savoir lire. Pour Eveline Charmeux, on n'amènera jamais ainsi des non lecteurs à devenir lecteurs.

Le 17 octobre 2005, elle a, pendant 1h30, étayé cette conviction lors d'une conférence qu'elle donnait à Charleroi à l'invitation de Lire et Ecrire.

Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces ? Pour répondre à cette question, il faut déjà avoir répondu à deux questions préalables.

Premièrement, qu'est-ce qu'un lecteur efficace ? Et donc sous-entendu : qu'est-ce que lire ? qu'est-ce que savoir lire ?

Et deuxièmement, comment s'y prendre avec des adultes qui ont connu l'échec ?

Cette seconde question, très importante est celle par laquelle je vais commencer.

La spécificité du travail avec des adultes

Comment travailler avec des adultes qui ont un passé d'échec, ou du moins un passé que l'école a qualifié de tel ?

Précision : je n'aime pas parler d'échec car le terme est très discutable. On peut parler de problèmes, de difficultés rencontrées, et le plus souvent, c'est l'école, par sa manière de réagir, qui transforme ces difficultés en échec. Une situation qui n'était peut-être que conjoncturelle et provisoire, est devenue un échec effectif avec tout ce que cela entraîne de négatif.

Un adulte qui a derrière lui un 'passé d'échec' est un écorché vif. Et si on le considère comme un élève qui ne sait rien, si on l'oblige à repartir à zéro, si on lui propose des activités pour enfants de 6 ans, tout cela va être pour lui source de nouvelles humiliations et blessures.

Tout jugement, même positif, peut être blessant. On ne pense pas toujours à quel point le fait de dire "c'est bien !" à un adulte qui

vient de faire quelque chose en lecture ou en écriture, peut être blessant.

On ne le répètera jamais assez : nous, enseignants ou formateurs, ne sommes pas là pour juger. Notre tâche, c'est d'obtenir des progrès des apprenants et de les évaluer, pas de les juger.

Il faut aussi être conscient que personne n'est complètement ignorant, y compris en lecture. Des gens qui ne savent rien en lecture, cela n'existe pas. Le terme 'analphabète' me déplaît profondément car on établit une corrélation entre la connaissance de l'alphabet et la lecture. Cela n'a rien à voir. Si l'on observe des difficultés de lecture, il faut apprendre à les interpréter, voir en quoi ce sont des difficultés et travailler à résoudre ces problèmes. Mais ne jamais partir de zéro : tout le monde sait toujours quelque chose, quel que soit son âge. Telle femme maghrébine qui n'a jamais été à l'école va savoir trouver la bouteille d'Evian



dont elle a besoin par une activité de repérage d'indices qui est en soi une activité de lecture, même si les indices utilisés ne sont pas les nôtres. Elle ne lit pas le mot *Evian* sur l'étiquette mais elle utilise la forme de la bouteille, la couleur de l'étiquette, etc. Le fait d'interpréter des indices qui sont des indices de forme, de couleur, de localisation dans l'espace, c'est déjà mettre en jeu des compétences de lecture.

Un rappel sur ce que c'est qu'apprendre

On s'obstine à penser qu'apprendre ce serait remplir des tiroirs vides ou combler des manques. C'est là une représentation tout à fait fautive de l'apprentissage.

Apprendre, en réalité, c'est transformer ce que l'on sait. On n'apprend que sur du donné, sur des acquis. Et l'on peut mesurer ici l'erreur que la tradition nous fait commettre quand on passe son temps à repérer ce que les enfants ou les adultes ne savent pas. Ce ne sont pas les difficultés qui comptent, ce sont les savoirs. Quand on veut observer quelqu'un, c'est ce qu'il sait qu'il faut repérer, c'est-à-dire sa manière de fonctionner, sa manière de réagir : quelles sont ses stratégies, quels sont ses moyens d'action, que remarque-t-il dans son environnement, quels sont les détails qui l'accrochent, etc. ? C'est à partir de ces savoirs, ce qu'on appelle les savoirs 'déjà là', qu'on va pouvoir travailler. Je veux dire que le formateur va mesurer la distance entre ce que l'apprenant sait et ce qu'il devrait savoir. Il va mettre en place des situations qui vont aider l'apprenant à transformer de l'intérieur son savoir, à l'enrichir. Il est moins question d'ajouter que de provoquer une

transformation des savoirs antérieurs. Et c'est pour cette raison qu'apprendre est toujours douloureux : c'est difficile, et ça fait mal. Pourquoi ? Parce que pour transformer, il faut démolir. Et donc apprendre, c'est commencer par remettre en question ses croyances ou ses certitudes, et puis les transformer dans une autre direction. Et c'est loin d'être facile.

Apprendre, c'est une réalité qui a trois dimensions

La première est la dimension affective. La condition n°1 pour qu'un apprentissage fonctionne bien, c'est de prendre en compte cette dimension. On ne peut apprendre, quel que soit l'âge, que si on se sent bien dans ce qu'on est en train d'apprendre, c'est-à-dire si affectivement on s'y sent chez soi, si l'environnement est lieu de sérénité, débarrassé de tout stress, menace, risque de punition.

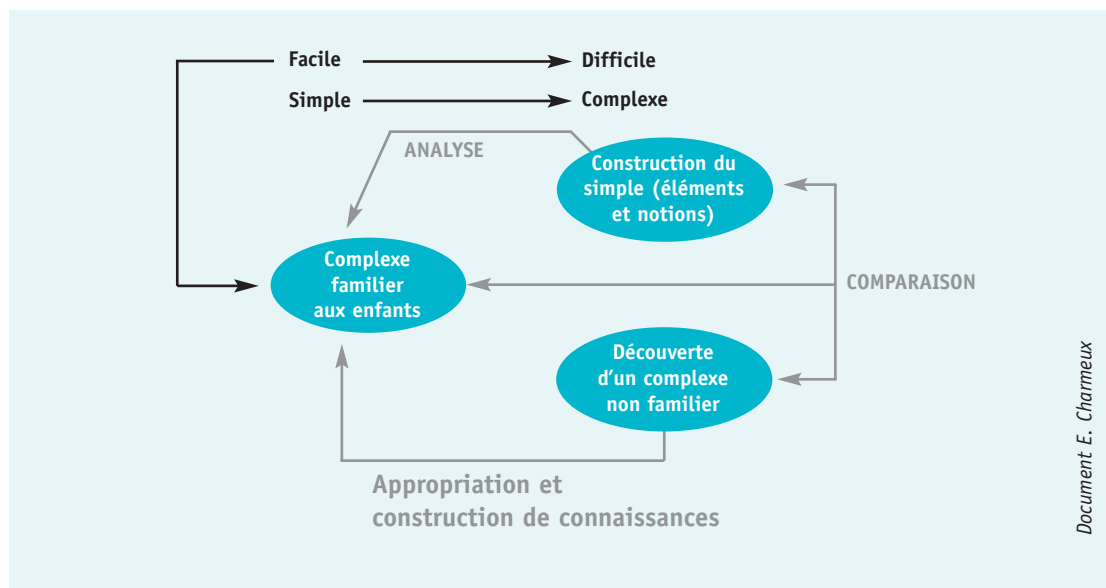
La deuxième dimension, c'est la dimension cognitive. Il faut que les enfants, les adultes

comprennent ce qu'ils font, pourquoi ils sont là, qu'ils comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre. Et cela exige du temps.

La troisième dimension importante, c'est la dimension opératoire, c'est-à-dire que l'on ne peut apprendre que si l'on se sert de ce qu'on apprend. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de pratiquer ce qu'on appelle la pédagogie du projet, c'est-à-dire de permettre aux enfants ou aux adultes de vivre en vraie grandeur ce qu'ils sont en train d'apprendre, de se servir de ce qu'ils ont appris dans des situations sociales telles qu'on les vit à l'extérieur de l'école, du lieu de formation.

Des confusions à lever

Tant dans le travail avec les adultes que dans celui avec les enfants, il y a souvent une confusion monumentale entre 'simple' et 'facile'. Pour enseigner quelque chose à quelqu'un, il faut partir de ce qui lui est 'facile' pour le conduire vers ce qui lui est 'difficile'. Aucune contestation possible : c'est évident. L'ennui est qu'on assimile



Document E. Charneux

cette démarche du facile vers le difficile à la démarche du simple vers le complexe, c'est-à-dire qu'on pose comme principe que ce qui est facile doit être simple parce que ce qui est difficile est forcément complexe.

Pourquoi fait-on cette confusion ? Parce que dans le langage courant, on a pris l'habitude d'utiliser simple et facile comme synonymes. En réalité, la différence est grande, à commencer par le fait que si le simple est bien une notion objective, ce n'est pas le cas du 'facile'. Ce qui est facile pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre !

En fait, le facile, c'est ce à quoi on est habitué. Ce ne peut donc être le simple car celui-ci n'appartient pas à l'expérience. Le simple est abstrait, il est le résultat d'une analyse. Quand vous mettez en place un apprentissage ou un réapprentissage, en vous disant que vous allez partir des éléments simples, des lettres que l'on va assembler pour former des sons..., vous partez de la chose la plus difficile au monde car les lettres n'appartiennent pas à la réalité. Ce qui est facile, c'est le complexe familier aux élèves, aux adultes qui sont en train d'apprendre. Le travail de l'enseignant ou du formateur va être de conduire les apprenants de ce complexe qui leur est familier vers deux sortes de difficultés.

La première, c'est la construction du simple. Ce sont les élèves qui vont construire le simple, ce n'est pas à l'enseignant de le leur donner. Ce sont eux qui vont découvrir que le complexe qu'ils connaissent est constitué d'éléments simples que l'on peut repérer par analyse. Apprendre, c'est analyser, c'est-à-dire partir du concret pour aller vers l'abstrait. L'analyse est la première des deux opérations fondamentales de l'apprentissage.

L'autre difficulté vers laquelle on a à conduire les élèves, c'est la découverte du complexe non familier. S'il est vrai qu'on doit partir de ce que les élèves connaissent, il est tout aussi vrai que nous avons à les enrichir de ce qui ne leur est pas familier. Apprendre, c'est sortir de soi-même, c'est sortir de ses habitudes, c'est sortir de ses savoirs. Pour accéder à ce complexe non familier, la deuxième activité de l'apprentissage est la comparaison. C'est elle qui va permettre aux élèves de découvrir que dans ce qu'ils connaissent et dans ce qu'ils connaissent moins bien, il y a les mêmes éléments simples, les mêmes lettres par exemple.

Apprendre, c'est analyser et comparer. Ces deux activités sont absolument indissociables. Je ne peux pas analyser si je ne compare pas et je ne peux pas comparer si je n'analyse pas. Ce travail d'analyse et de comparaison va permettre ce qu'on appelle l'appropriation et la construction des connaissances : le complexe non familier va venir enrichir le complexe familier. On est en face d'une spirale sans fin... Toute la vie on fonctionne comme cela et on s'enrichit de cette manière-là. C'est valable pour tout enseignement, pour toutes les disciplines.

Venons-en maintenant à la première question : qu'est-ce que lire, qu'est-ce qu'une lecture efficace et quelles compétences faut-il développer pour que nos apprenants deviennent des lecteurs efficaces ?

Lire, c'est subversif

Commençons par bousculer un certain nombre d'idées reçues. Lire est un savoir subversif dont on a toujours cherché à limiter la diffusion, car c'est un des savoirs les plus libérateurs qui soient.

Dès l'instant où l'on met en place quelque chose qui va libérer les gens, c'est subversif. Et si c'est subversif, la société ne tient pas à ce que cela se répande. Les preuves abondent. Toutes les religions du monde ont interdit la lecture pendant très longtemps. Les esclaves étaient interdits de lecture, un esclave qui était pris à savoir lire était mis à mort et son maître qui lui avait appris la lecture, était mis à mort également. En France, il n'y a pas si longtemps, fin du 19^{ème} siècle, le fait de savoir lire était considéré comme un motif de renvoi pour un domestique. Récemment, l'année où il y a eu les émeutes du mouvement Chiapas, je me trouvais au Mexique, en pleine campagne électorale pour les élections présidentielles. Le slogan du principal parti qui avait le pouvoir et souhaitait le conserver était : "Vous avez voulu apprendre à lire aux indiens, eh bien, voilà ce qui vous arrive". Des indiens qui savent lire, quel danger ! S'ils deviennent capables de voir à quel point ils sont exploités et à quel point ils vivent dans un monde injuste...

Et même en France, voyez : dans une démocratie comme la nôtre, nul n'est censé ignorer la loi. Malheureusement, on voit mal comment on pourrait faire pour ne pas l'ignorer. La loi est introuvable et quand par hasard on l'a trouvée, elle est inutilisable, incompréhensible. J'ai coutume de dire qu'un pays qui apprend à lire la loi uniquement à ceux qui vont en faire leur métier n'est pas tout à fait une démocratie puisque les citoyens de ce pays sont dépendants de ceux qui savent lire la loi.

Allons plus loin : on peut dire que nous sommes manipulés dans la société qui est la nôtre par les lectures que nous ne faisons pas. Et beaucoup d'entre elles sont conçues pour cela !

Comment s'y prendre pour amener les adultes non lecteurs à la lecture ?

Avec précautions.

Il faut passer d'abord par la prise en compte de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils connaissent, de ce qu'ils font. Il faut apporter de vrais objets à lire, des objets qu'ils connaissent, qui font partie de leur environnement : le journal, le programme télé, des prospectus qui viennent des magasins du voisinage, des affiches,... et voir ce qui les intéresse. Il faut discuter avec eux. Cela ne se fera pas aisément parce que des gens qui ont été en échec ne vont pas parler tout de suite, et surtout, il faut savoir qu'ils vont commencer par dire les choses qu'ils imaginent que vous attendez. C'est le gros problème des adultes en réapprentissage.

Un autre obstacle auquel on se heurte et dont il faut parler, est que beaucoup d'adultes qui viennent pour réapprendre ou pour apprendre à lire, ont une représentation de ce qu'est apprendre à lire : ils pensent qu'il faut commencer par apprendre les lettres. Si ce n'est pas ce que vous faites, ils ont l'impression que vous ne leur apprenez pas à lire.

Il faut donc absolument prendre du temps pour parler avec eux de cette représentation. Dans notre métier, il faut savoir perdre du temps pour en gagner après. Mais je reconnais que ce n'est pas du tout facile et que ce n'est pas gagné d'avance. Je conseille toujours de travailler plutôt avec des groupes d'adultes qu'avec un adulte seul. On a plus de facilité, il y a des échanges, des réactions différentes d'un adulte à l'autre..

Qu'est-ce qu'une lecture efficace ?

Voici un texte.

Code Général des Impôts

Article 8: Sous réserve des dispositions de l'article 6, les associés des sociétés en nom collectif et les commandités des sociétés en commandite simple sont, lorsque ces sociétés n'ont pas opté pour le régime fiscal des sociétés de capitaux, personnellement soumis à l'impôt sur le revenu pour la part de bénéfices sociaux correspondant à leurs droits dans la société.

En cas de démembrement de la propriété de tout ou partie des parts sociales, l'usufruitier est soumis à l'impôt sur le revenu pour la quote-part correspondant aux droits dans les bénéfices que lui confère sa qualité d'usufruitier. Le nu-proprétaire n'est pas soumis à l'impôt sur le revenu à raison du résultat imposé au nom de l'usufruitier.

Que constatons-nous ? D'abord, que nous sommes tous très bien capables de lire ce texte à haute voix.

Ensuite, que nous sommes parfaitement incapables de l'utiliser pour résoudre un problème personnel : savoir si je fais partie de ceux qui sont soumis à l'impôt. Je suis incapable de me situer dans cet univers, sauf si j'ai fait du droit, si j'ai appris à lire ce genre d'écrit. Ceci veut dire deux choses.

Ca veut dire premièrement que lire et lire à haute voix sont deux choses différentes : la lecture à haute voix n'a jamais été une

preuve de savoir lire. Quelqu'un qui est capable de lire à haute voix révèle des qualités phonatoires, d'articulation, etc. mais qui n'ont rien à voir avec ce qu'on appelle 'lire'. Lire, c'est comprendre. Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre. Lire, c'est mettre en relation ce qu'on voit, ce qu'on sait et ce qu'on cherche – si on cherche quelque chose, car on ne cherche pas toujours – mais c'est toujours ce qu'on voit et ce qu'on sait.

Ca veut dire aussi qu'on ne sait jamais complètement lire. La seule chose qu'on peut dire c'est qu'on peut augmenter le pouvoir de lire, mais personne n'a vraiment le droit de dire : je sais lire. Preuve en est qu'il y a des textes auxquels on ne comprend rien.

L'idée qu'il y aurait un savoir lire antérieur à la lecture est une idée tout à fait fautive. C'est comme si l'on disait qu'il faut apprendre à faire les mouvements de la



brasse avant d'aller dans l'eau. Or nager, c'est avoir résolu les problèmes d'équilibre, de propulsion et de respiration que pose le fait d'être dans l'eau. A partir du moment où on définit la nage de cette manière, on ne peut plus apprendre les mouvements de la brasse hors de l'eau et on comprend très bien que ce qui compte en premier, c'est l'eau. Je vais apprendre à nager en commençant par apprendre à apprivoiser l'eau : mettre ma tête dans l'eau, découvrir comment respirer, etc. Tant qu'on n'a pas résolu les problèmes d'eau, ce n'est pas la peine d'apprendre les mouvements.

Avec la lecture, c'est pareil. Il faut lire pour apprendre à lire. Et, comme pour l'eau, il faut avoir de la lecture au-dessus de la tête, c'est-à-dire qu'il faut que les gens baignent dans l'écrit. Les gens qui veulent réapprendre à lire, il faut commencer par les plonger dans l'écrit. Complètement.

La belette et le petit lapin.
Et pourquoi je ne les
prononcerais pas les e muets ?



Chir

Voici des exemples où il y a dans chacune des phrases deux ou trois fois le même groupe de lettres qui ne se prononcent pas de la même manière :

L'as, c'est toi qui l'as.

Ce village est à l'est du pays.

Il convient ; ils convient.

Retient ; patient ; balbutient.

Ces exemples montrent qu'on ne déchiffre pas pour comprendre mais que c'est le contraire : il faut avoir compris pour pouvoir déchiffrer. On ne peut pas prononcer tant qu'on n'a pas compris. C'est la compréhension qui permet de choisir comment on va prononcer. Quand on commence à enseigner d'abord la prononciation par l'assemblage des lettres, on met les élèves dans la plus grande difficulté. Un enfant qui rencontre le mot *patient*, ne peut déchiffrer ce mot s'il ne le connaît pas déjà. Et il existe des milliers d'exemples de ce genre dans la langue française. Il n'est donc pas question de placer le déchiffrage avant la compréhension. C'est la compréhension qui doit primer. Et le déchiffrage, plutôt la combinatoire, vient après.

Une autre réalité de la lecture

Si l'on observe ces deux phrases : *Pierre lit le livre* et *Pierre livre le lit*, on remarque qu'elles contiennent exactement les mêmes mots mais qu'ils ne sont pas dans le même ordre. Dans le monde des objets, si on change l'ordre des objets, on ne change rien, on ne change pas la nature des objets. Or dans l'écrit, quand les mots ne sont pas dans le même ordre, ils n'ont pas le même sens. Ils ne racontent pas la même histoire et ils n'ont pas la même nature grammaticale. Ce qui veut dire au passage que la nature grammaticale n'est pas une nature.

Le fait d'identifier les mots ne m'apporte rien sur ce que signifie le texte. Si je trouve le mot *livre*, cela ne me dit pas du tout qu'on parle de lecture, ce peut être une histoire de livraison, de pesée, ou de monnaie anglaise. Je ne peux savoir de quoi il s'agit que par le contexte. Même la nature grammaticale des mots dépend du contexte. Les mots jouent le rôle de verbes ou de noms en fonction de leur environnement dans la phrase et la place qu'ils occupent dans cet environnement.

Voici un slogan que j'ai vu en France : *Rouler électrique*. *Électrique*, qu'est-ce que c'est ? Eh bien *électrique*, ici, c'est un adverbe car il fonctionne comme un adverbe. Il sera dans la même colonne de substitution que *trop*, *vite*, *proprement*, etc. C'est en travaillant sur l'axe des substitutions – en cherchant par quelle substitution on peut remplacer le mot – que les apprenants vont découvrir à quelle catégorie il appartient.

La grammaire n'a jamais été un ensemble de règles à apprendre. La grammaire répond à la question : comment ça marche ? Étudier la grammaire d'une langue est une science d'observation.

Et puis, il y a des dangers insoupçonnés dans la manière d'enseigner la lecture ou la grammaire. Comme, par exemple, de dire aux élèves qu'il est normal que *a* se prononce [a] puisque c'est la lettre *a*. La lettre *a*, en fait, n'a jamais eu de prononciation. Les lettres ne sont que des petits dessins et chaque langue les utilise en les associant aux sons de l'oral, de manière complètement arbitraire. Les anglais, par exemple, ne se servent pas du même petit dessin pour le son [a]. Si je dis aux élèves que les lettres ont une prononciation normale qui se trouve être celle du français, je pose en réalité,

sans le savoir et sans le vouloir, les bases de ce qui ressemble fort à la xénophobie, à l'intolérance, à toutes ces horreurs qui remontent en ce moment à la surface et qui sont tellement inquiétantes. Pourquoi ? Parce que je présente notre fonctionnement comme la norme, si bien que ceux qui font autrement, je dois les considérer comme non normaux. C'est cela le racisme !

Quelles opérations mentales fait-on quand on lit ?

Voici une photo.



Vous en comprenez d'emblée le message parce que vous reconnaissez le contexte situationnel. Comme vous savez que dans les stations-services, il y a souvent des services comme celui qui permet de dépoussiérer sa voiture en louant un aspirateur, vous en avez déduit que *aspirateur 5 francs*, c'est le prix du droit de se servir de l'aspirateur pendant 10 minutes et pas le prix de l'aspirateur.

Ceci montre que lire, c'est toujours raisonner, même pour les lectures les plus simples en apparence, les plus quotidiennes. On ne peut comprendre qu'à partir d'un raisonnement.

Savoir lire, c'est ainsi savoir lire ce qui n'est pas écrit. Il n'y a donc pas de mécanisme de lecture. Aucun mécanisme ne peut permettre de lire tout ce qu'on veut. Nombreux sont ceux qui sont allés à l'école et qui ne savent pas lire parce qu'ils ont acquis un mécanisme, c'est-à-dire un système qui fonctionne tout seul. Or, on s'aperçoit qu'en lecture, jamais on ne peut être sûr que tel groupe de lettres correspond à telle prononciation. Dire que *p* suivi de *a* correspond à ce qu'on entend à l'oral sous la forme [pa], cela n'a rien de certain : il faut être sûr qu'il n'y a pas un *n* derrière. Et même si l'on précise que *p-a-n* correspond à [pã], il faut s'assurer qu'il n'y a pas, derrière le *n*, les lettres *i-e-r*.

Donc pour savoir si je dois dire [paŋe] (*panier*) ou si je dois dire [pãtẽ] (*pantin*), il faut que j'aie lu le mot en entier et que je l'aie compris. On peut faire la même chose avec n'importe quelle autre syllabe : *m-o*. *M-o* cela fait [mɔ]... sauf s'il y a un *i* derrière, alors là cela fait [mwa], sauf s'il y a un *n* derrière le *i*, alors là cela fait [mwẽ], et s'il y a un *e* derrière le *n*, cela fait [mwan]. Autrement dit, pour savoir quel sort je vais accorder à chacune des lettres, je dois avoir identifié le mot en entier, l'avoir compris. La compréhension est toujours première.

Les conséquences de ceci pour l'orthographe

En français, l'orthographe transcrit non la prononciation mais le sens. Les lettres les plus importantes sont celles qui ne se prononcent pas. Si je lis le mot *poids*, la lettre importante, c'est le *d* parce que selon que le *d* est là ou pas, je vais comprendre l'une ou l'autre sorte de [pwa].

En outre, en français, contrairement à la plupart des langues, les informations les plus importantes se trouvent en fin de séquence. Or, le mouvement spontané du regard consiste à interpréter le début des mots sans aller jusqu'au bout. Il est donc nécessaire d'apprendre à déplacer le regard vers la fin des séquences.

Syllabes et ordre des lettres

Autre remarque encore. Contrairement à ce qui a été dit depuis toujours, le français n'est pas une langue syllabique. La syllabe écrite n'existe pas et la syllabe orale est articulatoire mais n'a pas de valeur linguistique.

Il s'ensuit qu'on a tout intérêt à supprimer l'étape syllabique : on y gagne en temps et surtout en clarté pour les apprenants. Ceux-ci découvrent ainsi que les textes sont composés de phrases qui sont ponctuées par des points et des majuscules, que les phrases sont composées de mots et que les mots sont composés de lettres rassemblées dans un certain ordre. L'avantage de ne pas passer par la syllabe, c'est qu'on regarde les lettres qui ne se prononcent pas. Qu'est-ce que vous faites de *l'a-i-e-n-t* du verbe dans la syllabe ? La syllabe est la même que ce soit *je chantais* ou *ils chantaient*. Si je travaille sur la syllabe, je travaille sur ce qu'on entend et ce qu'on entend n'est pas ce qui est important. C'est ce qu'on voit qui est important.

Pour mettre en évidence l'importance de l'ordre des lettres, on peut travailler sur des anagrammes, c'est-à-dire des mots qui contiennent les mêmes lettres mais dans un ordre différent, et qui ont des significations différentes. Un tout petit ne voit pas la différence entre *lion* et *loin*. Pour lui, puisque

ce sont les mêmes lettres, ce sont les mêmes mots. C'est vrai aussi pour des mots qui se ressemblent. Je vais vous raconter une anecdote qui a été vécue à l'école maternelle. Lors d'une activité, on fait travailler les enfants avec des sacs de farine. On demande aux enfants d'essayer de se rappeler ce qu'il y avait dans ces sacs ; on retrouve des petites traces de farine, etc. On dit aux enfants : *"regardez, il y a des choses écrites ; à votre avis, c'est quoi qui est écrit ?"* Ils disent : *"ça doit être écrit farine"*. *"Oui, il y a sûrement écrit farine mais où ?"* Heureusement, il y avait un paquet qui n'avait qu'un seul mot. Alors il y a un gamin astucieux qui dit : *"sur celui-là, il n'y a qu'un seul mot, ça doit sûrement être farine"*. La maîtresse écrit alors *farine* au tableau, met les enfants en groupes et leur donne comme consigne de souligner le mot *farine* là où il se trouve sur les paquets.

Qu'a-t-on constaté ensuite ? Que sur à peu près tous les paquets, le mot *francine* a été entouré. Devant un erreur de ce type, on ne dit pas aux élèves qu'ils se trompent, on va chercher à leur proposer une situation qui va leur permettre de le découvrir eux-mêmes. La maîtresse écrit les deux mots *farine* et *francine* au tableau l'un en-dessous de l'autre, exactement comme sur les paquets et dit aux enfants : *"est-ce que c'est le même mot ?"* *"Oui, c'est le même mot"*. *"Regardez bien, comparez bien..."* Un enfant se lève : *"bien sûr que c'est pareil, ça commence pareil et ça finit pareil"*. Persuadée que cela va arranger les choses, la maîtresse donne une consigne complémentaire : *"regardez bien les trois premières lettres des deux mots"*. Un gamin dit : *"ben oui, regarde f-a-r, f-r-a, tu vois bien que c'est pareil"*.

Que des gamins disent cela est parfaitement normal. Rien à voir avec la dyslexie. Pour eux, l'ordre des lettres n'a aucune importance.

D'autre part, aucun n'avait vu les autres différences : le *c* dans *francine*, absent de *farine* ou le fait que la lettre *n* apparaît deux fois dans *francine* et une seule fois dans *farine*.

On peut très bien rencontrer des adolescents ou des adultes qui en sont encore là, des personnes qui ne voient pas les différences.

Le caractère orienté des signes de l'écrit

Autre exemple encore : les enfants ou les adultes qui confondent les lettres comme *b* et *d*, *p* et *q*, n'ont en rien un problème de latéralisation. C'est une notion qui n'a pas été enseignée, qui n'a pas été installée dans leur tête.

Une des particularités des signes graphiques de la langue est qu'ils sont orientés. Or, dans le monde des objets qui est celui des enfants ou des gens qui n'ont jamais été à l'école, l'orientation ne joue aucun rôle dans la nature des objets. Une tasse, c'est la même tasse, que l'anse soit à droite ou à gauche.

Si cela n'a pas été enseigné très tôt, la plupart des enfants qui vivent dans un milieu où l'écrit est absent n'attacheront jamais à ces différences l'importance capitale qu'elles ont.

La notion de différences n'est pas du tout innée. Et le fait de ne pas voir de différences, cela s'appelle l'amalgame qui est à la base du racisme. Un blanc dit toujours que les gens de couleur noire se ressemblent

tous, les noirs disent, eux, que les blancs se ressemblent tous. C'est seulement à partir du moment où on commence à connaître qu'on s'aperçoit que les gens sont tous différents, quelle que soit leur couleur de peau.

Apprendre, c'est en fait apprendre à voir les différences, là où on n'en voyait pas auparavant. Dans n'importe quel domaine (le football, le ski...), si on ne voit pas les différences, on s'ennuie. Cela ne devient agréable qu'à partir du moment où on est capable de les voir. Quand on apprend à les repérer, ça devient passionnant et ça fait grandir.

La dimension culturelle

Ce qui me semble aussi très important, c'est de ne pas oublier la dimension culturelle,

c'est-à-dire ne pas avoir peur d'apporter aux apprenants des objets culturels de haut niveau : de la poésie, des chansons (qui sont des textes poétiques), de la littérature, ... mais aussi de la peinture, de la sculpture, etc. et de les aider à prendre conscience, à réfléchir, à discuter. Ce qu'on appelle la culture, c'est le fait de prendre ses distances par rapport à ce qu'on regarde et d'y réfléchir, de l'analyser et de comparer à ce qu'on sait ou à ce que d'autres savent. Même les messages les plus simples, les écrits les plus simples, même ce que les apprenants apportent et qui vous semble ne pas avoir grande valeur, il faut le lire avec eux et en parler, non pas pour juger mais pour leur faire prendre conscience que toute lecture est culturelle, toujours.





Et puis, ne pas faire de hiérarchie entre les écrits. Travailler sur la bande dessinée par exemple est un excellent moyen de donner de bonnes habitudes de lecture. Souvent les gens ont des difficultés avec l'écrit parce qu'ils ont une lecture linéaire. Or un lecteur efficace est quelqu'un qui ne commence pas en haut à gauche pour finir en bas à droite. La vraie lecture n'est pas linéaire. Elle est plutôt de type 'spiralairé'. Quand on me donne un texte, avant de le lire, je commence par l'explorer et je formule des hypothèses. Après, quand je m'aperçois que c'est intéressant, je le lis linéairement. Mais je ne peux lire linéairement que si j'ai d'abord formulé des hypothèses.

Il faut absolument acquérir cette attitude-là, pour être un lecteur efficace.

Une des raisons pour lesquelles les gens ne lisent pas, c'est qu'ils ne formulent pas d'hypothèses. Or la lecture détaillée, c'est une vérification des hypothèses formulées à partir de tout ce qu'on savait déjà avant de lire le texte.

Les enfants n'ont pas cette culture pour formuler des hypothèses préalables. Pour eux, ce n'est pas évident du tout de savoir que ce qui est écrit a été écrit par quel-

qu'un pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre. Emilia Ferreiro a, à ce propos, une jolie formule : *"il y a des enfants qui voient des affiches pousser sur les murs comme les feuilles pousser sur les arbres et qui sont à des kilomètres de comprendre la différence de nature profonde entre les feuilles des arbres et les affiches sur les murs"*. C'est cette différence – que les gens qui n'ont jamais été à l'école ne connaissent pas non plus – qui doit être découverte très tôt. L'objectif est qu'ils découvrent que l'écrit est un langage, comme l'oral, mais un langage différent de l'oral. Et que si c'est un langage, il permet la communication entre celui qui a écrit et celui qui lit. C'est en lisant dans de vrais textes qui sont des objets sociaux, des situations vraies de communication, qu'on apprend à lire.

**Propos retranscrits par
Sylvie-Anne GOFFINET**

1. Eveline Charmeux est professeur honoraire à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) à Toulouse, enseignante-chercheuse en pédagogie à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) à Paris.

Parler l'écrit pour accéder à la littérature

La recherche actuellement menée par l'équipe du Professeur Jean-Marie DELEFOSSE, de l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, porte sur l'apprentissage de l'oral pour accéder à l'écrit.

Dans cette démarche, celui qui parle est l'apprenant et celui qui écrit est le formateur sous la dictée de l'apprenant. L'apprenant dicte et en même temps lit ce qu'écrit le formateur.

Parler pour écrire permet de se rendre compte de la variabilité de la langue orale par rapport à la langue écrite qui est plus formalisée, et rétablit la fonction socialisante de l'écrit que la plupart des apprenants méconnaissent totalement.

Pour faire accepter la démarche, il est souhaitable de travailler avec des stagiaires *preneurs*, très intéressés par l'acte d'écriture et de profiter par la suite de l'*effet d'entraînement* pour y amener le reste du groupe.

Apprendre à parler l'écrit comporte sept séquences. Lors de l'atelier, nous n'avons abordé que les quatre premières.

1. Mise en place des compétences de base indispensables à toute forme de communication

Il s'agit de vérifier que les apprenants ont bien intégré les repères spatio-temporels ainsi que les repères logiques (inférence,...) et sociaux (pas d'inhibition à l'oral,...). Dans le cas contraire, le formateur travaillera préalablement la mise en place de ces repères.

2. Entraînement à parler de manière explicite et développement de l'intuition de l'écrit

Dans cette deuxième étape, il est important de familiariser les stagiaires à des activités de lecture/écriture (cf. *Développer l'intuition de l'écrit p. 18*), afin qu'ils puissent *sentir* de quoi est fait cet écrit qu'ils connaissent mais qu'ils n'ont pu intérioriser.

Il leur est proposé de mettre en scène *l'écrit et le parler quotidiens*, non pas dans une démarche formelle mais selon une approche intuitive.

Il est indispensable de les approvisionner en écrits, c'est-à-dire de leur lire des textes les plus divers de façon à multiplier les représentations des fonctions et des formes de l'écrit. C'est ainsi que, petit à petit, ils pourront sentir la différence entre l'*énoncé parlé quotidien* et l'*énoncé écrit* (ou qui, d'abord oralisé, peut être retranscrit tel quel).

Finalement, en interagissant avec l'apprenant, le formateur pourra se focaliser sur la manière de s'exprimer propre à chacun.

3. La dictée au formateur

Avant la dictée proprement dite, le formateur peut aider le stagiaire à se mettre en condition, par exemple en *racontant* d'abord ce qu'il a envie d'écrire, afin de l'amener à préciser son *projet d'écriture*.

(...)

Formateur: Bien, tu m'as dit l'autre jour que tu aimerais écrire une lettre, est-ce que tu as envie de la faire aujourd'hui?

Stagiaire: Ben oui.

F: On peut essayer. Alors on va procéder de la manière suivante. Si tu veux, on peut en parler un petit peu d'abord ou, si tu y as déjà pensé, tu me dictes ce que tu aimerais.

(...)

F: Bon alors si tu es d'accord, on va commencer par écrire ce que tu viens de dire; et puis on reprendra après pour compléter, pour changer en fonction de ce que tu as envie de dire à ton père. (...)

DÉVELOPPER L'INTUITION DE L'ÉCRIT

Le formateur lit à voix haute des textes diversifiés aux stagiaires et les fait participer à ses diverses activités de lecteur.

Il écrit avec les apprenants et oralise ses écrits.

- pour se souvenir:

- cahier de bord
- dossier de l'apprenant
- aide-mémoire, pense-bêtes divers
- coupures de journaux, articles concernant la vie du centre ou des apprenants
- ...

- pour s'informer, apprendre:

- affiches et publicités
- recettes de cuisine
- modes d'emploi
- imprimés administratifs
- petites annonces
- dictionnaires et encyclopédies
- manuels divers
- tableaux d'affichage
- ...

- pour correspondre à distance

- lettres, cartes postales reçues et adressées
- télécopies
- circulaires
- convocations, invitations
- ...

- pour le plaisir

- textes destinés aux apprenants étrangers
- romans, nouvelles
- articles de revues
- écrits des apprenants avancés

Le formateur va donc transcrire ce que l'apprenant va lui dire. Tout en dictant au formateur, l'apprenant lit ce que le formateur écrit.

Tout au long de la dictée, le formateur peut suggérer, réguler, reformuler, proposer un terme plus approprié,...

(...)

Stagiaire: *I(l) met son/le cunotant (clignotant)*

Formateur: *Oui, il...*

S: *Son cunotant.*

F: *Oui, il met son clignotant.*

S: *Oui.*

F: *De quel côté?*

S: *A gauche, non à droite.*

F: *Oui, c'est plutôt à droite, il met son clignotant à droite (geste de la main).*

S: *Ben il tourne la voiture.*

F: *Pour...*

S: *Pour tourner.*

F: *Voilà... il met son clignotant à droite pour tourner. Oui d'accord. Et là, la troisième image de quoi s'agit-il? (...)*

Des interactions verbales entre formateur et apprenant sont indispensables pour arriver à des énoncés écrits, c'est-à-dire dont l'expression est appropriée à une version écrite.

(...)

Stagiaire: *Ben quand on était jeunes, on faisait souvent des ballades.*

Formateur: *Eh bien, ça je peux l'écrire: quand on était jeunes. Tu peux continuer?*

Quand on était jeunes: *mais qui? Quand on était jeunes qui?*

S: *Moi et mon frère.*

F: *Moi et mon frère, ça je peux l'écrire. Quand on était jeunes, moi et mon frère...*

Tu peux continuer. C'est très très bien.

S: *On faisait des ballades.*

F: *Oui. On faisait des ballades.*

S: *A cheval.*

F: *On faisait des ballades à cheval. Je peux très bien écrire ça. On faisait des ballades à cheval. Tout ça pourrait être écrit dans un livre.*

Le formateur relit à voix haute, morceau par morceau, ce que l'apprenant a dicté. Cela permet au stagiaire d'ajuster ce qui est transcrit par rapport à ce qu'il souhaitait écrire afin que cet écrit soit réellement le sien.

(...)

Formateur: Alors, je te lis ce que tu avais déjà écrit: Je voudrais que tu prennes le billet d'avion pour les vacances de Pâques.

J'espère que vous allez bien. Bon, tu veux t'arrêter? Comment on va finir ça?

Stagiaire: Je vous embrasse très fort virgule Georges.

F: Bon, je te relis l'ensemble. (...)

Cette séquence peut être recommencée jusqu'au moment où le stagiaire se reconnaît complètement dans le texte écrit par le formateur.

Ensuite, une fois qu'un accord sur le texte est trouvé, le stagiaire recopie son message, qui aura été préalablement dactylographié (cf. *Processus de co-construction de l'écrit dans la démarche de la dictée au formateur*).

A ce stade-ci de la démarche, le stagiaire peut lire son texte et a pris conscience de la façon dont s'élabore l'écrit.

La dictée au formateur est une étape vers la quatrième séquence.

4. L'aide à la production autonome d'écrits

L'apprenant partira de ce qu'il *sait parler l'écrit* et des éléments linguistiques qu'il a appris à écrire au cours des séquences précédentes, pour construire des phrases complètes qu'il écrira seul.

On démarre par une séance d'énonciation orale; le formateur saisit alors l'occasion de mettre en évidence les schémas syntaxiques rencontrés précédemment. Ensuite, il propose au stagiaire d'écrire

PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION DE L'ÉCRIT DANS LA DÉMARCHE DE LA "DICTÉE AU FORMATEUR"

APPRENANT

oralisation 1
proposition

dictée au formateur 1
dictée au formateur 2
modification
appropriation

confirmation
modification
appropriation

lecture

copie
modification
appropriation

FORMATEUR

oralisation 2
ajustements

offres adaptées
écriture du texte dicté
lecture-contrôle

réécriture

relecture

réécriture

traitement de texte

texte 4
manuscrit

quelque chose qu'il a dit et, en interaction avec lui, d'arriver à une énonciation qui puisse s'écrire. L'apprenant est alors invité à écrire seul sa phrase ou son texte.

Au cas où des éléments font défaut, le formateur proposera des fiches complémentaires:

- un mot manquant sera présenté dans un énoncé syntaxiquement structuré comprenant d'autres mots déjà rencontrés;
- chaque énoncé sera oralisé par le formateur et écrit par lui sous le regard de l'apprenant;
- ces nouvelles fiches seront numérotées et classées pour enrichir le corpus des énoncés précédents;
- le stagiaire écrira alors son propre énoncé sur la base des références et de l'ensemble des fiches (anciennes et nouvelles). Le stagiaire doit chercher et reconnaître un mot dans un énoncé syntaxiquement équivalent et l'utiliser ensuite dans l'énoncé qu'il s'apprête à écrire.¹

Cette démarche présentée au niveau individuel peut également être réalisée collectivement.

On peut procéder en groupe pour tout ce qui relève de la lecture/sensibilisation à l'écrit. Par contre, les discussions pour dégager ce que chacun a envie d'écrire se font de façon individuelle.

La phase 4 peut se faire en petit groupe pour *s'entre-apprendre*. Ponctuellement le formateur s'isolera avec chaque stagiaire pour traiter les difficultés particulières.

C'est une manière optimale de gérer l'hétérogénéité.

A l'heure actuelle, la démarche est appliquée dans des écoles maternelles, dans des collèges (avec une formule de tutorat), dans des associations de lutte contre l'illettrisme, dans des groupes d'apprentissage du français langue étrangère, avec des jeunes et des adultes dans le cadre d'ateliers de lecture/écriture.

De façon générale, la démarche est imaginable chaque fois que le besoin d'écrire se fait sentir.

La démarche, si elle paraît claire, nécessite néanmoins une série de préalables et de savoir-faire de la part du formateur:

- disposer du temps nécessaire: 1h30 par semaine en individuel et 3h en groupe;

- bien connaître l'apprenant;
- établir un contrat clair avec l'apprenant: ce qu'on va faire, pourquoi et comment;
- réunir les conditions pédagogiques favorables à la démarche (par exemple: ne pas faire l'économie d'une étape);
- être capable de travailler pendant une longue période en situation *duelle* formateur-apprenant;
- contrôler la production de ses propres énoncés (langage parlé et langage écrit oralisé);
- se fixer des limites claires sur ce que l'on accepte d'écrire;
- être capable d'analyser constamment la nature du langage de l'apprenant tant au niveau du *sens* que de la *forme*;
- privilégier la *forme* au *contenu*, l'objectif étant de faire dire des phrases que l'on va pouvoir écrire.

Du côté du stagiaire, la démarche demande:

- l'adhésion de ce dernier et son acceptation de la tutelle du formateur;
- une prise de distance par rapport au modèle scolaire;
- un projet d'écriture;
- un effort de langage explicite.

Ces conditions étant réunies, les apprenants ont beaucoup de chances d'accéder à la littérature...

Nadia BARAGIOLA
Lire et Ecrire Charleroi

¹ C'est au terme de cette quatrième phase que s'est arrêtée la présentation de la démarche lors de l'atelier.

Nous citerons néanmoins les trois dernières afin de donner un complément d'information au lecteur:

- La **phase 5** de la démarche touche toutes les activités métalinguistiques (grammaire, vocabulaire,...).
- La **phase 6** consiste à trouver les réponses à des demandes de type scolaire ou social.
- La **dernière phase** concerne le réinvestissement de ces nouveaux savoirs afin de développer de nouvelles compétences personnelles et professionnelles.

Quels choix pour l'apprentissage de la lecture ? De la syllabique à la MNLE... tout un parcours

Je suis instituteur primaire de formation et bien qu'ayant été formé aux différentes méthodes de lecture lors de mon passage à l'École normale, je n'avais jamais éprouvé le besoin de remettre en question la méthode avec laquelle j'avais moi-même appris à lire : la méthode syllabique. Après coup, si ma pratique professionnelle actuelle me permet d'émettre de grandes réserves par rapport à cette méthode d'apprentissage, à cette époque, je n'étais pas outillé pour en mesurer la réussite ou l'échec puisque j'étais moi-même devenu 'lecteur'¹.

Si ma carrière avait continué dans l'enseignement, il est fort probable que, comme la majorité des enseignants du primaire, j'aurais intégré une méthode mixte ou j'aurais continué à pratiquer la méthode syllabique.

Pourquoi et surtout pour qui se remettre en question ?

Dès mon arrivée à Lire et Ecrire, j'ai été confronté à l'apprentissage de la lecture avec des adultes. J'ai dès lors repris la méthode employée par mon prédécesseur (instituteur de formation lui aussi), la méthode syllabique, en pensant que cela ne devait sans doute pas être trop différent du travail avec des enfants...

Premières constatations et premiers échecs : la maîtrise des voyelles si importante dans la lecture syllabique est rendue très difficile par les difficultés d'articulation des dames que j'ai en face de moi (dames d'origine maghrébine pour la plupart mais parlant un français 'correct'). En équipe, nous mettons alors en place un travail de remédiation par rapport au diagnostic posé et je reprends

toutes les voyelles systématiquement (audition, gestes logopédiques,...). Après un travail laborieux, les voyelles semblent acquises, nous commençons à aborder la fusion consonne-voyelle... Toute la remédiation mise en place tombe à l'eau car, dès que nous associons la voyelle à une consonne, les 'mauvaises habitudes' reprennent le dessus. Nouveau diagnostic et nouveau travail de remédiation en associant les voyelles aux consonnes,... Nous passons beaucoup de temps à tenter de corriger le problème et progressivement un discours s'installe chez les apprenantes : nous sommes trop vieilles, nous n'y arriverons pas. Discours que nous réfutons bien entendu mais qui soulève de grandes questions : que mettre en place pour avancer ?

Le découragement est proche quand nous rencontrons Mme Danielle De Keyzer lors d'une conférence d'une demi-journée autour de la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE). Dans une autre situation, le message qu'elle nous transmet n'aurait peut-être pas eu d'impact mais ici, parce



que nous rencontrons de grandes difficultés, son message nous ouvre une nouvelle porte : celle du sens par rapport à celle du code, même si nous savons que nous devons y revenir par la suite.

Nantis de cette 'découverte', nous nous lançons avec les apprenantes, à qui nous expliquons notre démarche, à la découverte d'un autre possible. Dès la première leçon, nous sentons qu'il se passe quelque chose. Même si nous ne savons pas encore exactement comment nous allons procéder, nous construisons notre premier texte avec les apprenantes à partir d'elles et de leur vécu².

À l'issue de cette leçon, les dames ont le sentiment que pour la première fois de leur vie, elles ont lu. Elles savent qu'elles ne peuvent pas lire d'autres choses mais ce texte au moins, elles savent le lire. S'il est vrai que

leur prononciation n'est pas parfaite, nous la travaillons plus globalement dans la dynamique des phrases. Mais, dès que le rythme se relâche, elles essaient de reprendre le décodage. Nous devons alors travailler à un autre niveau, celui de la représentation de l'acte d'apprendre et notamment par rapport à la lecture. En effet, ma pratique me permet d'affirmer que dans la représentation qu'ont la majorité des individus de l'acte de lecture, c'est l'assemblage des lettres qui est le point de départ. Cette représentation est renforcée par la confrontation aux pratiques scolaires en vigueur à l'école : celles qu'on a soi-même connues ou celles qu'on rencontre à travers ses enfants.

De fil en aiguille, de lectures en discussions, d'échecs en réussites, nous continuons à progresser et nous obtenons des résultats enfin significatifs.

Des apprenants francophones se présentent...

La question est de nouveau à l'ordre du jour. Quelle méthode choisir puisqu'ils n'ont pas de difficultés à l'oral (ou beaucoup moins) et ont un parcours scolaire avorté mais existant ? Dans quelle mesure ce qui est vrai pour des personnes d'origine étrangère peut-il être vrai pour des francophones ?

L'entrée dans la lecture par le sens nous paraît vite beaucoup plus évidente et nous continuons à procéder de la même manière, non plus parce que nous rencontrons des échecs mais parce que nous nous sommes forgés une conviction. Cette conviction est néanmoins fragile et susceptible d'être remise en question face à des difficultés ou de nouvelles convictions.

Ce qui nous amène à nous poser d'autres questions...

Au-delà de la réussite ou de l'échec de la méthode, ce sont les fondements même de la méthode que nous sommes amenés à interroger. Au-delà de la porte d'entrée, c'est le travail même de l'enseignant qui est remis en question et son propre rapport à l'apprentissage. Ce changement de méthode ne s'est pas réalisé sans heurt. D'une part, nous avons dû (et nous le devons encore) combattre nos habitudes de transmission des savoirs³: 'perdre' sa place d'enseignant au sens hiérarchique et en construire une autre. D'autre part, nous devons absolument continuer à nous former et à questionner sans cesse les fondements des différentes méthodes de lecture de façon à rester en cohérence avec notre philosophie et nos convictions.

Au-delà du rapport de personne à personne, c'est le rapport de la personne au monde qui est interrogé dans le choix de la méthode.

Le débat qui fait rage en France depuis maintenant bientôt un an n'est pas sans poser question. La polémique est grande. On semble ne pas parler de la même école ni des mêmes finalités ! D'un côté le ministre de Robien parle de "...réaffirmer l'autorité des professeurs, responsabiliser les parents, lutter contre la violence scolaire (...) rendre aux professeurs les moyens d'exercer leur autorité légitime..."⁴ et un des moyens pour y parvenir est la méthode syllabique... De l'autre, les défenseurs de l'auto-socio-construction des savoirs parlent de "...l'idéologie selon laquelle l'élève doit construire lui-même ses savoirs, de démocratisation, de respect, de justice, d'égalité...". Dans ce cadre, la méthode dépend de nombreux facteurs souvent externes à la personne : les parents et leurs convictions, la

culture de l'école parfois en opposition avec la culture des parents, l'organisation de l'enseignement, ses méthodes d'évaluation, la nécessité de concilier ses convictions d'enseignant avec un système scolaire organisé,...

Cette question du choix des méthodes se pose-t-elle de la même manière pour notre public ?

C'est à travers mon travail avec les adultes depuis de nombreuses années, de mes rencontres, de mes lectures, de mes interrogations que je peux affirmer que le choix de la méthode implique bien davantage qu'un simple choix technique. Au travers de mes études d'enseignant, ce sont les techniques qui ont été mises en avant ; au travers de ma pratique d'alphabétiseur, ce sont les fondements même de la conception des savoirs et de leur transmission qui ont été interrogés.

Pour moi, in fine, le choix de la méthode de lecture par un formateur ne peut se faire qu'en fonction de ses finalités, non pas par rapport à l'apprentissage de la lecture mais par rapport à sa lecture du monde.

Jean CONSTANT
Lire et Ecrire Verviers

1. Dans 'Le petit Larousse en couleur', la définition du mot lire comporte plusieurs acceptions dont :

- > identifier et assembler des lettres, définition qui fait la part belle au mécanisme automatique de lecture (ce qui était mon cas) ;
- > pénétrer le sens grâce à des signes qu'on interprète, définition qui, elle, met en jeu de manière importante le lecteur et sa connaissance du monde.

2. Appelé 'texte de référence' dans la terminologie de la MNLE.

3. Bernard CHARLOT, **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie**, Anthropos, Paris, 1997.

4. Gilles de ROBIEN, **Refondons l'école sur l'essentiel**, in *Le Monde*, 10 mars 2006.

Des partis pris philosophiques et pédagogiques aux compétences à développer pour entrer dans l'écrit

Un groupe d'instituteurs militants du GFEN Isère a produit la grille que nous vous présentons dans les pages qui suivent. L'objectif du groupe était de mettre en lien les partis pris philosophiques et politiques du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) avec les pratiques à mettre en œuvre pour permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit.

Au terme de ces deux numéros du Journal de l'alpha consacrés à la lecture, il nous a paru intéressant de vous proposer une version adaptée aux adultes de ces grilles qui reprennent l'ensemble des éléments indispensables à l'apprentissage du langage écrit.¹

Pour les auteurs de la grille, comme pour nous, enseigner l'écrit implique en effet des partis pris philosophiques ainsi que des partis pris didactiques et pédagogiques.

Enseigner l'écrit implique également de travailler l'ensemble des connaissances et compétences sur lesquelles reposent le lire et l'écrire :

- les opérations mentales transversales à exercer,
- les compétences culturelles et socio-économiques de l'approche du monde de l'écrit,
- les connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite et du système alphabétique français,
- les compétences linguistiques pour prendre des indices pertinents pour construire le sens.

Cette synthèse permettra à chacun de questionner ses pratiques, de situer ce sur quoi il travaille, de voir quels aspects il a oubliés... et d'améliorer ainsi la construction et la structuration de ses démarches, de sa méthode.

1. Nous aurions pu vous en proposer d'autres, et notamment celles d'Evelyne CHARMEUX que nous vous invitons à aller voir sur son site aux pages :

- <http://www.charmeux.fr/lectexperte.html>

- <http://www.charmeux.fr/faireclasse.html>

- <http://www.charmeux.fr/obstaclepist.html>

Les grilles sont tirées et adaptées de l'article de Frédérique MAÏAUX, **Carnet de voyage. Le groupe de travail « lecture/écriture » du GFEN Isère**, in *Dialogue*, n°115-116, février 2005, pp. 33-41.

LES PARTIS PRIS PHILOSOPHIQUES

| Du côté du texte d'orientation du GFEN | Du côté de l'apprentissage... du lire/écrire |
|--|---|
| <p>Un autre monde est possible que celui de la compétition libérale.</p> <p>Des aspirations à d'autres valeurs et d'autres pratiques s'affirment. Elles redonnent sens aux valeurs d'égalité, de liberté, d'engagement et de réciprocité, interrogeant les rapports de pouvoir.</p> | <p>L'objectif que doit se fixer la société tout entière (et le formateur en particulier) est la formation de véritables lecteurs qui pourront jouir du pouvoir que donne le savoir lire/écrire (pour apprendre, communiquer, s'exprimer, s'engager, créer...), d'où la nécessité de ne pas réduire l'apprentissage du lire/écrire à l'acquisition d'un savoir-faire mécanique et technique.</p> |
| <p>Le pari du « Tous capables »</p> <p>Chaque enfant, chaque adulte, chaque peuple a des potentialités immenses trop souvent insoupçonnées et sacrifiées.</p> | <p>Tous sont capables d'apprendre à lire, de s'apprendre à lire, d'où la nécessité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de leur faire confiance - d'accompagner leur entrée dans la lecture/écriture et de ne pas imposer à tous les apprenants le même parcours - d'être attentifs à leur démarche pour leur faire construire des outils de référence, des repères, qu'ils vont valider/invalider/modifier en fonction des projets de lecture/écriture qu'ils se donnent et d'organiser le recours aux outils construits - de leur permettre de mener des analyses de leur travail d'apprentis lecteurs/écrivains. <p>Comme la réussite entraîne la réussite, les personnes en apprentissage ont besoin de réussir des choses dont ils ne se croyaient pas capables pour être dans une dynamique de progrès. D'où la nécessité de mettre en place défis, projets, situations problèmes, qui les impliquent et les engagent.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Ce pari bouleverse et travaille les conceptions dominantes du savoir et de la création et les modes de transmission des savoirs de la culture.</p> | <p>Le formateur ne doit pas apparaître comme celui qui sait tout et détiendrait la vérité mais doit avoir un rôle miroir, renvoyant les apprenants à ce qu'ils savent, aux questions qui se posent dans le groupe et aux contradictions qui y apparaissent.</p> |
| <p>Le pari du « Tous capables » fonde une conception de la démocratie qui, à travers des apprentissages solidaires, permet de penser l'homme dans sa dimension singulière et sociale.</p> | <p>Dans le groupe, on ne laisse tomber personne, d'où la nécessité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire le point régulièrement de là où en est le groupe et chacun dans le groupe (gestion coopérative des apprentissages, débats, pilotage...) - inventer des dispositifs pour, ensemble, ne laisser personne de côté, ne laisser personne face à une difficulté (faire jouer les interactions, organiser l'entraide,...) - développer des pratiques qui font vivre le « réussir c'est d'abord réussir ensemble » (faire jouer la nécessité de la coopération pour réussir) - d'analyser avec les apprenants les pratiques d'apprentissage et leur faire prendre conscience que l'on n'apprend pas tout seul, qu'il n'y a de réussite que collective,... |
| <p>L'Éducation Nouvelle ne peut se circonscrire aux lieux traditionnellement dévolus à l'éducation.</p> <p>Elle travaille en tout lieu et avec toutes les personnes à élaborer des idées et des pratiques qui soient leviers d'émancipation solidaire, qui mettent en acte le pari philosophique du « tous capables, tous chercheurs, tous créateurs » et qui restituent leur sens aux valeurs de fraternité et de démocratie.</p> | <p>L'apprentissage du lire/écrire concerne toute la communauté : entourage, intervenants sociaux, bibliothécaires..., d'où la nécessité d'établir des liens entre l'association d'alpha (lieu d'apprentissage du lire/écrire) et l'environnement.</p> |

Toute éducation est un lieu de transformation et donc de confrontation, un lieu de construction des savoirs et de construction de la personne.

C'est ce qui fonde pour le GFEN la notion et la pratique de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, des projets, de la vie coopérative et la pratique des ateliers d'écriture et de création.

Eduquer, c'est rendre possible des apprentissages solidaires dans des pratiques de création et de débat culturel et démocratique.

Lire et écrire doit permettre effectivement **d'intervenir sur le milieu dans lequel on vit et de prendre pouvoir sur le monde qui nous entoure** en développant des valeurs de fraternité et de démocratie et en favorisant la recherche et l'imaginaire. L'entrée dans le lire/écrire doit permettre aux apprenants de **se construire en tant que sujets** (enjeux sociaux et identitaires) et de **construire des savoirs sur le monde et sur la langue**.

L'apprenant doit découvrir qu'apprendre à lire/écrire permet **d'agir sur le monde pour le transformer, de s'émanciper des idées toutes faites, de participer à la création d'idées nouvelles...**, d'où la nécessité qu'au cœur de tous les projets de vie, existent des projets d'écriture qui vont permettre des projets d'apprentissage.

Lire/écrire doit permettre d'intervenir dans le champ de la création et du débat culturel, d'où la nécessité d'engager des projets d'écriture de création qui soient socialisés (spectacle, lecture publique, création de recueils...).

Le savoir se construit. Les apprenants doivent être mis dans des situations où ils vont devoir, ensemble, par des démarches de recherche régulée, résoudre des problèmes, d'où la nécessité de mettre en place des activités d'investigation, d'observation, de tri, de classement, d'analyse...

LES PARTIS PRIS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

| Du côté des didacticiens et des pédagogues | Du côté de l'apprentissage du lire/écrire |
|--|--|
| <p>Apprendre est un processus complexe, souvent conflictuel, qui suppose de bousculer les conceptions ancrées dans les têtes ; c'est une transformation de la représentation mentale de l'apprenant, de ses références, de sa manière de produire du sens.</p> | <p>Nécessité de prendre en compte les représentations de chacun sur l'acte de lire/écrire, ses enjeux, ses finalités..., d'agir sur ces représentations en multipliant les rencontres positives, stimulantes et porteuses de sens avec l'écrit et en développant des attentes positives envers les apprenants.</p> |
| <p>Lire/écrire est un pouvoir qui permet de communiquer avec les autres et d'agir sur le monde.</p> | <p>L'apprentissage du lire/écrire doit être perçu comme permettant de réaliser des projets de vie. Et si toutes les situations d'apprentissage ne s'y prêtent pas, la formulation claire de projets d'apprentissage permet à chacun de se responsabiliser et de se donner des défis à relever.</p> |
| <p>Le savoir lire/écrire se construit (ce qui nécessite d'accepter de prendre le risque de se tromper) : on apprend avec l'aide des autres, en résolvant des problèmes, en formulant des hypothèses et en analysant avec les autres : procédures, erreurs, stratégies...</p> | <p>Il est important :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de faire varier les modes d'intervention dans le groupe (pour être au plus près des besoins de chacun) - de faire jouer la coopération et l'entraide et la confrontation des points de vue dans une confiance mutuelle - de développer une attitude métacognitive. |

| | |
|--|---|
| <p>Lire/écrire participe, pour une grande part, de la construction du sujet humain : être social et culturel.</p> <p>On peut pointer comme fonctions de la lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une fonction identitaire (dimension qui permet aux apprenants de se situer dans le texte mais de n'y être pas ce qu'ils sont quotidiennement, d'en être ainsi transformés) - une fonction culturelle et patrimoniale (texte par lequel on participe d'une culture commune fondée dans l'histoire) - une fonction cognitive (texte par lequel on apprend les choses qu'on ne connaît pas ou qui permet de porter un regard nouveau sur les choses) - une fonction linguistique et langagière (texte qui témoigne de la manière dont l'écrit peut traiter et rendre compte de la réalité et de l'imaginaire, du monde rêvé et vécu). | <p>Le choix des textes lus doit concourir à développer la conscience de ces différentes fonctions de la lecture.</p> <p>Les textes proposés doivent être, en priorité, des textes de littérature car c'est la condition pour que les apprenants soient confrontés aux véritables difficultés et aux richesses de la langue écrite. Ce qui ne signifie pas que les autres supports doivent être négligés : les écrits sociaux contribueront à conférer une fonctionnalité à l'activité de lecture et permettront de faire varier les projets du lecteur.</p> |
| <p>Lire et écrire sont « deux faces d'un même acte social de communication, deux compétences différentes et solidaires à acquérir comme un tout » (Odette et Michel Neumayer). Lire et écrire s'entremêlent en permanence, l'un nourrissant l'autre et inversement.</p> | <p>Dès le début de l'apprentissage de la lecture, les apprenants doivent être mis en situation de production de texte. Tant pour user du pouvoir d'écrire que parce que l'analyse nécessaire à la production construit une meilleure connaissance donc reconnaissance du mot.</p> |
| <p>Lire c'est comprendre... « <i>la compréhension commence en amont de la lecture...</i> » (Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hebrard).</p> | <p>L'acte de lire consiste à intervenir dans un texte pour en actualiser le sens qui s'y trouve à l'état virtuel. La compétence de lecteur ne peut en aucun cas se réduire à la maîtrise de la combinatoire.</p> |
| <p>Lire c'est d'abord utiliser ses yeux.</p> | <p>D'où l'importance de travailler l'activité oculaire qui permet le déplacement plus rapide du regard, la saisie d'un plus grand nombre de lettres, de mots à chaque fixation (développement de l'empan visuel) et la discrimination visuelle.</p> |

LES CONNAISSANCES ET COMPETENCES

Les opérations mentales transversales à exercer

Identifier, discriminer, isoler, mettre en relation, combiner, comparer, trier, classer, sérier.

Induire, déduire.

Emettre des hypothèses, les vérifier.

Symboliser, coder, schématiser, représenter.

Reproduire, transformer, transposer, inventer.

Mémoriser, réinvestir.

Exercer et développer des stratégies visuelles efficaces et adaptées à la situation.

Les compétences culturelles et socio-économiques de l'approche du monde de l'écrit

Connaissance des fonctions et caractéristiques des écrits sociaux et développement de stratégies de lecture spécifiques adaptées au projet de lecture.

Connaissance d'ordre littéraire : de thèmes spécifiques à certains types de textes (qui permet la création d'un horizon d'attente), lien entre les livres, mise en réseau de textes, références culturelles diverses...

Connaissances culturelles diverses et multiples qui facilitent la capacité du lecteur à identifier le contexte, à construire des attentes, à effectuer des inférences (déduire logiquement des causes ou des effets), à anticiper sur la suite d'un texte (ou sur des mots inconnus)...

Connaissance du monde professionnel de l'écrit :

- les métiers de l'écrit et de la communication écrite (journalistes, affichistes...)
- les métiers du livre (auteurs, illustrateurs, éditeurs, diffuseurs, bibliothécaires...).

Les connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite et du système alphabétique français

Conscience de la correspondance entre les mots de la chaîne parlée et de la chaîne écrite.

Connaissance des 26 lettres qui servent à écrire les mots, des signes de ponctuation et des aspects typographiques.

Connaissance du fonctionnement de la langue française basée sur :

- des phonogrammes (lettres qui transcrivent des sons) mais également de la non-correspondance terme à terme entre la chaîne parlée et la chaîne écrite
- des morphogrammes grammaticaux ou lexicaux qui ont une fonction idéo-visuelle : prise de conscience que des lettres ont une valeur sémique (indication de sens)
- des logogrammes : identification des mots hors contexte par leur graphie (distinction des homophones par des graphies différentes).

Les compétences linguistiques pour prendre des indices pertinents pour construire le sens

Sur le contexte de situation, le contexte textuel **et sur les paramètres** de la situation de communication (émetteur, destinataire, but et enjeu, objet...).

Sur les caractéristiques permettant d'identifier le type de texte et les manifestations observables de sa superstructure (silhouette, mise en page, dynamique et logique interne, choix des caractères, typographie...).

Sur la grammaire textuelle (fonctionnement linguistique au niveau de l'ensemble du texte) :

- choix d'énonciation (personne, temps, lieux)
- enchaînements : substituts et connecteurs
- choix du lexique (réseaux de sens)
- marques de ponctuation dans le texte et indices typographiques (espaces vierges dans la page, blancs entre les mots, majuscules, choix des polices de caractère...).

Sur la grammaire de phrase (fonctionnement linguistique au niveau de la phrase) :

- marques de relation entre les groupes de mots (accords)
- choix du vocabulaire
- orthographe grammaticale porteuse de sens
- ponctuation de phrase.

Sur les mots :

- reconnaissance de mots connus et « photographiés » globalement (reconnaissance de la silhouette orthographique)
- formulation d'hypothèses sur des mots, validées par l'identification de lettres ou de syllabes connues
- décodage de mots inconnus.

Sur les microstructures :

- reconnaissance et repérage des plus petites unités signifiantes de la langue (préfixes, suffixes, radicaux)
- repérage, identification et nomination des syllabes que l'on peut ensuite combiner les unes aux autres pour composer des mots nouveaux
- connaissance de plusieurs graphèmes pour un même son (au, an, on, ph, ge...)
- connaissance des « mariages de lettres » les plus courants (br, cr, gl, gn, oin, ien...)
- analyse des différentes fonctions et place de certaines lettres dans les mots et les indications de sens qu'elles donnent
- connaissance sur les relations (correspondance/non correspondance) graphie/phonie (aspect phonographique de la langue).

Ecrire avec le corps?

«Animer des cours de français pour des adultes d'origine immigrée et se retrouver face à des personnes qui se plaignent de douleurs diverses ne semblant guère avoir de rapport avec la matière à apprendre...»: voilà le problème que nous avons soumis à Dominique VOSSEN, psychiatre spécialisé en ethnopsychiatrie.

Par sa réponse, il nous explique comment la connaissance de l'influence des facteurs ethniques sur la genèse et le vécu corporel aide à comprendre ce type de situation.

Pour commencer, j'emprunterai à Salima OUEHHABI un court exemple de la manière dont le problème peut se poser. «Un marocain du Rif va consulter un généraliste en se plaignant de maux diffus et en mettant particulièrement l'accent sur des douleurs au dos: le praticien l'enverra faire un certain nombre d'exams. Ces derniers s'avèrent normaux et le patient continue à se plaindre. Ses plaintes étant perçues comme non fondées organiquement, le patient peut se voir diriger vers un service de psychiatrie ou de psychologie. Comme il ne présente pas de changements, le patient sera sans doute rapidement taxé de manipulateur. Durant les vacances, il consulte un guérisseur traditionnel auquel il décrit ses symptômes. Le guérisseur axe sa thérapie sur le fonctionnement sexuel de son patient, sachant que les douleurs au dos et aux genoux constituent l'expression d'un problème d'impuissance. (1)»

Ce court exemple permet de voir que la manière dont le corps est vécu et perçu par la personne immigrée est bien différente de la nôtre. Comment cela se fait-il?

Peut-être faut-il d'abord reprendre ce qui se passe dans les relations entre le petit enfant et sa mère. Tout petit, le corps à corps est beaucoup plus présent, prend un aspect très fusionnel, à la fois par le portage dans les bras de la mère et des femmes, par les massages, par l'allaitement qui se prolonge souvent longtemps et par d'autres habitudes telles que le hammam. C'est là que l'enfant, la fille, ainsi que le garçon jusqu'à 5-6 ans, accompagne sa mère et est confronté aux corps des femmes.

Par la suite, l'enfant grandira dans son groupe, le jeune garçon y sera rituellement introduit lors de la circoncision, et la jeune fille, une fois pubère, se retrouvera dans le groupe des femmes, avec les mêmes responsabilités qu'une adulte. Dans une situation comme dans l'autre, c'est le changement corporel qui modifie le statut dans la société.

Et dans la vie quotidienne, le corps se trouve présent à beaucoup de niveaux, à commencer par les ablutions qui précèdent les prières, les tatouages, la circoncision,...

Chez les adultes, la place qu'occupe le corps reste aussi importante: on en voit la traduction dans ce qui peut se passer lors des moments de transe, ou lors des différentes cérémonies qui parcourent une vie, comme par exemple le mariage, où l'on voit s'exprimer le corps par le biais des

«youyous» chantés par les femmes, ou la danse qui permet au corps d'être mis en évidence.

Et s'il y a migration, la personne d'origine maghrébine utilisera d'autant plus volontiers son corps pour exprimer son malaise que la langue du pays d'accueil ne lui est pas ou peu connue. Le corps sert alors de lieu d'échange et de communication avec l'autre.

Avec la rencontre de la médecine occidentale, l'immigré découvre ce qu'il pense être une technique infaillible, qui va le guérir de tous ses maux. C'est du moins ce qu'il en a toujours perçu. Mais la médecine en Occident, si elle peut répondre à la question de savoir quelles raisons organiques ont provoqué telle ou telle maladie, ne donne absolument pas le sens de ce qui arrive: pourquoi est-ce à moi, aujourd'hui, que cela arrive et pas à mon voisin ou à ma cousine? ou pourquoi pas hier ou dans un mois? Voilà les questions que se pose la personne immigrée malade, d'autant que dans sa représentation, la maladie peut être liée à un désordre en relation avec d'autres mondes tels que celui des ancêtres, des esprits, des morts... Et il faut bien reconnaître que notre médecine ne répond guère à ces questions de sens, sauf peut-être certaines médecines qualifiées de douces ou de parallèles...

Se plaindre de l'une ou l'autre douleur renvoie également à la situation telle qu'elle se présente lorsque, au Maghreb, on va voir un guérisseur traditionnel: la personne y exprime ses plaintes corporelles, sans autre explication, et attend du guérisseur qu'il comprenne l'origine du mal et livre des propositions diagnostiques et thérapeutiques. Dans le cadre d'une consultation en Belgique, il n'est dès lors pas difficile d'imaginer à quelle incompréhension on risque d'aboutir, si d'un côté le psychiatre dit «je vous écoute», puis se tait, et si de l'autre, le patient met en avant des plaintes somatiques, puis attend les propositions du thérapeute...

Enfin, les plaintes à propos de la perte de «la santé» peuvent aussi être situées comme une demande de reconnaissance de la part de la société d'accueil: avant d'arriver chez nous, la personne était en bonne santé. C'est en vivant et en travaillant ici qu'elle est devenue malade. Qu'on lui rende la santé et on ne l'entendra plus! Voilà en quelque sorte le discours qui est adressé au médecin.

Lorsque les plaintes sont exprimées dans d'autres lieux que la consultation, c'est qu'une attente est exprimée à la

personne à qui elles s'adressent. Une oreille attentive fait se délier les langues, avec l'impression qu'une réponse sera fournie.

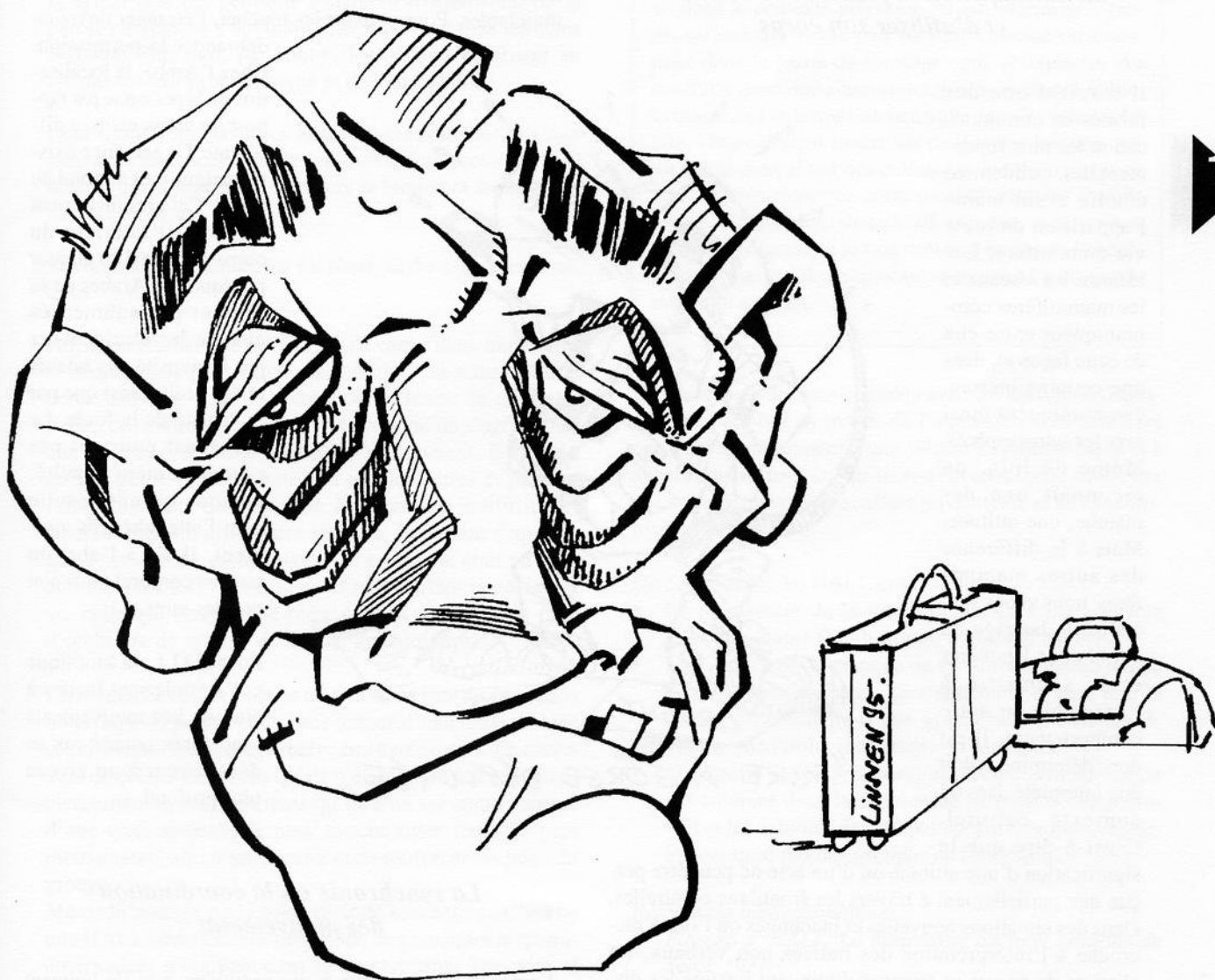
La consultation d'ethnopsychiatrie, quant à elle, permet de répondre de manière la plus adaptée possible à la demande des patients d'origine immigrée, en leur fournissant un cadre «entre deux», métissé. Trois éléments importants interviennent: l'usage toujours possible de la langue maternelle du patient, le groupe de cothérapeutes d'origines diverses (donc de langues et de couleurs variées) et la durée de la consultation qui peut aller jusqu'à deux heures, voire plus. Une description plus détaillée du fonctionnement de la consultation d'ethnopsychiatrie n'a pas sa place ici, mais les personnes intéressées pourront facilement la trouver ailleurs (2).

Pour conclure, il est bon de se rappeler qu'il existe un certain codage culturel de la maladie. Et que le symptôme avancé par la personne peut ne pas seulement représenter l'expression d'une maladie, mais également être un mode

de communication, notamment pour sortir de l'isolement des angoisses intimes. Mais il faut en même temps garder à l'esprit que la personne immigrée ne parlera que de ses symptômes physiques, en essayant avant tout d'être compris de son interlocuteur d'ici, quitte à modifier quelque peu la réalité.

Dominique VOSSEN

- (1) S. OUEHHABI, *Le Social et la Santé Mentale*, Institut d'Enseignement Supérieur Social de la Communauté Française, 1991, p.79.
- (2) Voir *Fier de n'avoir ni pays, ni amis...* de T. NATHAN, Editions La Pensée Sauvage, 1993 ou une très courte description dans l'article *Ethnopsychiatrie et toxicomanie* dans la revue «Nouvelle Tribune», n°8/septembre 1995, numéro dont le thème est *La santé des immigrés*.



“ AVOIR DES VALISES EN-DESSOUS DES YEUX ”

La dyslexie comme symptôme

Dans ce débat sur la dyslexie, il nous a semblé intéressant de vous communiquer deux extraits du livre de Françoise DOLTO «L'échec scolaire».

Il s'agit de deux exemples où des enfants ont un symptôme de dyslexie. F. DOLTO y rappelle que l'empêchement de se satisfaire dans son désir d'apprendre est toujours intelligent. Quel que soit le symptôme, celui-ci a un sens et est lié à des motivations inconscientes.

«(...) Voici un exemple. Je me rappelle un enfant qui était très intelligent dans la classe de maternelle, puis dans les classes préparatoires et élémentaires. Tout d'un coup, vers la fin de l'année scolaire, cet enfant qui commençait à bien lire et écrire, dit-on, est devenu profondément perturbé et surtout dyslexique. (...) Il intervertissait la première et la deuxième lettre, ainsi que l'avant-dernière et la dernière lettre des mots qu'il écrivait. Par exemple, il écrivait *rabre* au lieu d'*arbre*, il écrivait *maisno* au lieu de *maison*.

Vous savez que les consultations psychanalytiques consistent à laisser un enfant s'exprimer librement, de la façon qu'il désire, en paroles, en dessins, en modelage, et qu'on l'écoute, on écoute ce qu'il a à dire de ses dessins.

La motivation de cet enfant de bien réussir en classe était claire et, comme il me le disait: «Avant je pouvais et, maintenant, je ne peux plus».

Avant quoi? Il ne savait pas. (...)

C'est autour d'un seul dessin à propos duquel cet enfant a parlé que nous avons, lui et moi ensemble, compris son problème. A partir de cette élucidation, sa dyslexie a complètement disparu, mais sa vision du monde aussi a changé. (...)

Ce dessin, c'était «un beau paysage avec un cygne qui volait dans le ciel de ce paysage». (...) Ce cygne volait vers la gauche du dessin. «Ca aurait été mieux, disait l'enfant, s'il avait volé dans l'autre sens. - Ah bon? - De même, ajoutait-il en contemplant son dessin, ç'aurait été mieux si la mare avait été à gauche au lieu d'être à droite de la maison. - Ah bon? - De même critiquait-il lui-même ce qu'il avait dessiné: ç'aurait été mieux si cet arbre-là, je l'avais mis à gauche et puis que l'autre, il ait été mis à droite.» Et je pensais tout haut avec lui: «Ce cygne dans le ciel, ne signifie-t-il pas que ç'aurait été mieux que quelque chose eut été à la place d'une autre dans ta vie? Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose qui s'est passé dans ta vie, dans ta famille, où tu as pensé que quelqu'un aurait dû prendre la place d'un autre ou devrait être à la place d'un autre?»

Je savais, par ses parents, qu'il avait un aîné de trois ans qu'il aimait beaucoup, un mongolien. Cet aîné mongolien, tout le monde en famille l'aimait et il avait été à l'école avec lui jusqu'à l'âge de 13 ans. Cette fois-ci, l'enfant était admis à la classe supérieure, mais son frère mongolien devait redoubler.

C'est ce dessin-là qui me fit penser à cette situation scolaire nouvelle, qui avait été sans doute signifiée aux parents, et entendue par l'enfant. L'année prochaine, il serait à l'école séparé de son grand frère qui redoublerait la classe où lui ne resterait pas.



N'était-ce pas à partir du moment où il avait eu vent de ce que son frère aîné ne resterait pas même à son niveau, mais serait rétrogradé par rapport à lui, qu'il avait inversé l'ordre des lettres du début des mots et de la fin des mots? Et bien oui, c'était ça. La résolution des symptômes qui a suivi la séance l'a montré. Il aurait voulu redevenir petit, pour que son grand frère restât son aîné à l'école.

C'est l'explication que son frère serait toujours son aîné en âge, car il avait été dans le ventre de sa mère trois ans avant lui et que cela, rien ne le changerait, même si son frère ne suivait pas l'école; c'est ce travail autour de la place de second en famille, qui prenait apparemment la place du plus développé, c'est-à-dire d'un aîné dans la société; c'est cela qui ouvrit à l'enfant la possibilité d'écrire les lettres dans leur ordre normal pour une écriture lisible. (...)

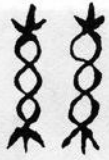
« (...) Laissez-moi vous raconter maintenant l'histoire d'une dyslexie collective et comment on put, avec l'aide de l'institutrice, bien sûr, et de la psychanalyse, comprendre ce qui se passait.

(...) En octobre 39, craignant les gaz asphyxiants, les autorités de la ville de Paris ont pris la décision de faire partir tous les enfants des écoles, avec leur institutrice, dans des villages éloignés de 50 à 100 kilomètres de la ville de Paris.

(...) Tous ces enfants étaient traumatisés: pas assez de couvertures, nourriture insuffisante et surtout mal équilibrée. C'était vraiment terrible ce que nous avons pu voir. Et alors, le rôle de ce qui se passe au point de vue affectif et psychosocial dans l'intelligence des enfants était tout à fait patent.

Les instituteurs âgés, les autres étant sous les drapeaux, et les institutrices, qui avaient des enfants qu'elles connaissaient bien et qui étaient de très bons élèves à Paris l'année précédente, étaient stupéfaits de voir que les petits avaient perdu des acquisitions de lecture, d'écriture, de calcul et ils disaient: «Comment rattraperons-nous ça plus tard?»

Ils ne comprenaient pas que ces enfants étaient intéressés par tout ce qu'ils voyaient autour d'eux quand les instituteurs



Evolution du caractère soie



Evolution du caractère poisson

les amenaient chez des fermiers. Ils voulaient prendre connaissance de tout ce qui se passait dans le village où ils étaient réfugiés et, au contraire, chaque fois qu'il était question de s'asseoir en classe, il n'y avait plus personne d'attentif ni de motivé.

(...) Une jeune institutrice n'avait jamais eu d'échecs en lecture et en écriture; elle ne savait même pas ce qu'était la dyslexie. C'est moi qui lui ait parlé de ce mot, quand elle m'a montré les exemples d'écriture de ses élèves et qu'elle m'a dit la façon impossible qu'ils avaient d'assembler les lettres pour les lire n'importe comment. C'était la première fois que ce problème se posait à elle; mais c'était aussi la première fois qu'il y avait dans sa classe des enfants qui avaient vécu de telles expériences.

Les troubles de la lecture étaient autant des inversions de lettres que des mises de lettres à l'envers: les *f* tournés vers la gauche, les *d* vers la gauche au lieu de vers la droite, etc.; les boucles des lettres inversées et le haut inversé par rapport au bas. Il s'agissait de troubles de la représentation des lettres dans l'espace, aussi bien dans l'écriture que dans la lecture. Ils s'agissait d'enfants du même groupe psychosocial qu'avant et il s'agissait d'enfants de même âge. Mais ils n'étaient plus les mêmes, car ils avaient eu presque tous des expériences traumatiques et leurs parents eux-mêmes étaient en situation de stress du fait de la guerre.

J'ai donc pensé qu'il y avait une difficulté de la représentation d'un agir, un signe agi dans l'espace, par leur maîtresse, et qu'ils n'arrivaient pas à dégager cet objet visuel de la personne, qu'il y avait quelque chose à comprendre dans leur façon de se représenter dans l'espace la personne et l'objet qu'elle dessinait. (...) J'ai dit à l'institutrice: «Nous allons tâcher de voir comment vous vous y prenez et peut-être qu'il y a quelque chose à changer dans votre méthode. - Bon. Pourquoi pas?» Et bien, comment s'y prenait-elle?

Elle écrivait au tableau, tous les jours, les lettres que les enfants avaient à écrire. Donc, elle leur tournait le dos en écrivant cette lettre au tableau, puis elle se retournait et elle leur disait de faire, d'écrire sur leur cahier, la lettre qu'elle avait dessinée au tableau. Le résultat était ce à quoi elle assistait. Elle avait pourtant toujours fait cela.

Les enfants avaient sur leur table un modèle, mais ils n'arrivaient pas à imiter le geste qu'elle faisait pour écrire. Je lui dis ceci: «Vous allez préparer, pour chaque table, un carton avec le modèle de la ou des lettres à enseigner ce jour-là. Au tableau, vous l'aurez écrite d'avance en grand format et, au lieu d'être sur votre petite estrade - car c'était ainsi qu'était disposée sa classe: une estrade et des tables à deux alignées en rectangle devant cette table - au lieu d'être à votre table quand les enfants rentreront, vous serez dans le fond de la classe. Puis, tout le monde installé, vous passerez derrière le dos de chacun et, leur main dans votre main, vous leur ferez écrire deux ou trois fois la lettre du jour qu'ils auront sous les yeux sur leur propre table, votre main dirigeant la leur, en leur disant bien avec des mots la façon dont vous vous y prenez. La dernière lettre, vous la leur ferez faire, votre main touchant à peine la leur, au-dessus de la leur et guidant leurs mouvements dans le sens où la lettre doit être écrite. Puis vous passerez à l'enfant suivant. Ainsi, vous remontrerez de l'arrière de la classe en avant et, une fois arrivée à votre estrade, vous direz aux enfants: «Regardez comment je fais, moi, la même lettre au tableau que chacun de vous a écrite, aidé avec ma main.» Vous devez plusieurs fois dessiner, écrire en très grand format au tableau, et lentement, les lettres que vous aurez montrées à chacun. Vous leur direz, toujours en leur tournant le dos... «Faites comme moi.» Et surtout, après cela - et vous verrez tous les enfants rire - au lieu de vous retourner, vous vous baisserez, vous descendrez de votre estrade, vous déposerez votre craie et vous vous assiérez sur le devant, en bas de votre estrade. Il ne faut pas vous retourner, face à votre classe avec à la main votre craie qui a écrit au tableau.»

J'avais comme hypothèse que la lettre écrite, pour certains enfants, restait imaginativement accrochée à la craie et à la main qui se retournait avec la maîtresse si, elle, elle se retournait.

Donc, les enfants continuaient le geste de la maîtresse à l'envers. La main droite de la maîtresse vue de dos était à droite pour les enfants, mais quand elle leur faisait face, cette main droite était à leur gauche.

Cette hypothèse m'était venue de façon psychanalytique, à l'idée que ces enfants qui avaient été séparés des parents ne supportaient plus le fait d'être séparés d'eux sans angoisse et qu'ils pouvaient s'identifier à un objet sensé, une lettre, mais certains s'identifiant à la dépendance, plus importante affectivement qu'à l'objet (le tracé) séparé de la personne qui l'avait produit.

L'important c'était que les enfants voient le sens de l'écriture et comment on écrit une lettre parce que, lorsque les enfants écrivent en prenant la lettre par n'importe quel bout, c'est difficile ensuite pour l'écriture rapide. Cette maîtresse a fait comme nous l'avions dit et elle a recommencé tous les jours le même système. Au bout de quinze jours, il n'y avait plus qu'une enfant dans sa classe qui avait encore des hésitations et, avec celle-ci, il a suffi d'insister, de lui montrer comment, la main dans la main, dessiner, écrire ses lettres, pour que ce symptôme disparaisse aussi. (...)

Françoise DOLTO,
L'échec scolaire. Essais sur l'éducation,
Ed. de la Seine, 1989.