

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)
Ecole des Sciences Politiques et Sociales (PSAD)

Dans quelle mesure les cours d'alphabétisation renforcent-ils l'empowerment des apprenants?

Etude de cas : deux centres d'alphabétisation en Belgique francophone

Mémoire réalisé par
Bénédicte de Bellefroid

Promoteur(s)
Sophie Charlier

Lecteur(s)
Cécile Giraud

Année académique 2013-2014
Master Complémentaire en Développement, Environnement et Sociétés

Page de garde



Dans quelle mesure les cours d'alphabétisation renforcent-ils l'empowerment des apprenants ?

Etude de cas : deux centres d'alphabétisation en Belgique

Mémoire réalisé par
Bénédicte de Bellefroid

Promoteur(s)
Sophie Charlier

Lecteur(s)
Cécile Giraud

Année académique 2013-2014
Master Complémentaire en Développement, Environnement et Sociétés

Déclaration de déontologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Bénédicte de Bellefroid

Août 2014

Avant-propos

« L'homme devient souvent ce qu'il croit être. Si je continue à me dire que je ne peux pas faire une certaine chose, il est possible que je puisse finir par devenir vraiment incapable de le faire. Au contraire, si j'ai la conviction que je peux le faire, je vais sûrement acquérir la capacité de le faire, même si je ne peux pas l'avoir dès le début. »

Mohandas Karamchand Gandhi

Remerciements

Au Professeur Sophie Charlier, notre promotrice qui a accepté d'encadrer ce mémoire. Ses précieux conseils et suggestions nous ont guidés et permis de mener à bien notre recherche tout au long de cette année de master.

Au Professeur Jean-Emile Charlier, qui a répondu à certains de nos questionnements et nous a fourni des références sur l'éducation des adultes.

Aux doctorants Chantal Codjo et Aymar Nyenyezi Bisoka, pour leurs remarques judicieuses sur le chemin à suivre dans la construction d'un mémoire.

Aux coordinateurs des centres d'alphabétisation, Jean Constant et Frédéric Maes, sans qui cette étude n'aurait pu aboutir. Ils ont non seulement accepté de nous ouvrir les portes de leurs centres, de cibler des apprenants et des formatrices répondant à nos critères et disposés à témoigner, mais aussi d'organiser les journées d'entretiens, mettant gracieusement à notre disposition leurs locaux. Grâce à leur soutien actif, les interviews ont pu se dérouler de façon optimale.

Aux formatrices, Mirjana Cicak, Dominique Detrait, France Fontaine et Françoise Pierard, qui ont accepté de nous dévoiler les contours de leur travail de terrain, ainsi que les embûches et les réussites rencontrées au quotidien. Leur éclairage et leurs apports nous ont permis de mieux cerner le délicat métier de formatrice.

Aux apprenants, Amadou, Aïssata, Emeline, Parfaite, Sérafina, Thérèse et Yves, qui ont spontanément accepté, sans nous connaître, de partager une partie de leur vécu et de leur parcours en alphabétisation. Sans leur disponibilité et la richesse de leurs témoignages qui constituent le socle de notre recherche, le présent ouvrage n'aurait pas pu voir le jour.

A nos relectrices, Anne-Marie et Valérie, qui ont revu et corrigé notre étude avant impression.

A notre famille enfin, pour son soutien et sa patience face à notre manque de disponibilité pendant cette année de retour sur les bancs de l'université.

Liste des acronymes

APP	: Atelier Pédagogique Personnalisé
ASBL	: Association sans But Lucratif
CA	: Collectif Alpha de Saint Gilles
CE	: Communauté Européenne
CEB	: Certificat d'Etudes de Base
COCOF	: Commission Communautaire Française
CPAS	: Centre Public d'Aide Sociale
ECLER	: Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir
EPT	: Education Pour Tous
FLE	: Français Langue Etrangère
FSE	: Fond Social Européen
ISP	: Insertion Socio-Professionnelle
L&E	: Lire et Écrire
GAD	: Gender and Development (Genre et Développement)
GIE	: Gender in Empowerment (le Genre dans l'Empowerment)
MNLE	: Méthode Naturelle de Lecture Ecriture
NTIC	: Nouvelles Technologies d'Information et de Communication
ODM	: Objectif de Développement du Millénaire
ONU	: United Nations Organisation (Organisation des Nations Unies)
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
UE	: Union Européenne
UNIFEM	: Fonds de développement des Nations Unies pour la Femme
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
WID	: Women in Development (Femmes et Développement)

Table des matières

Page de garde.....	3
Déclaration de déontologie	6
Avant-propos.....	7
Remerciements	9
Liste des acronymes	10
Table des matières	11
Table des illustrations	14
1 PARTIE I – Introduction	15
1.1 Introduction générale.....	15
1.2 Cadre conceptuel.....	17
1.2.1 Public précarisé	17
1.2.1.1 Précarité	17
1.2.1.2 Public précarisé en alphabétisation	19
1.2.2 Alphabétisation et comparaison avec des concepts proches.....	20
1.2.2.1 Alphabétisation	20
1.2.2.2 Alphabétisation - Ateliers d'écriture : quelle différence ?.....	22
1.2.2.3 Alphabétisation - Français Langue Etrangère : quelle différence ? .	22
1.2.3 Education des adultes et comparaison avec des concepts proches....	23
1.2.3.1 Education des adultes	23
1.2.3.2 Education des adultes – Education continue : quelle différence ?..	24
1.2.3.3 Education des adultes – ISP : quelle différence?	25
1.2.3.4 Education des adultes – Education permanente:quelle différence	25
1.3 Question de départ	26
1.4 Cadre théorique.....	27
1.4.1 Le concept d'empowerment.....	27
1.4.1.1 Introduction.....	27
1.4.1.2 Tentative de définition	27
1.4.1.3 Tentative de traduction.....	28
1.4.1.4 Evolution historique du concept	29
1.4.1.5 Genre et développement /empowerment	34
1.4.1.6 Critiques sur la façon dont le concept est approprié.....	35
1.4.2 Les différentes façons de renforcer l'empowerment.....	38
1.4.3 Relation entre empowerment et alphabétisation	40
1.4.4 Quelle utilisation du concept d'empowerment en alphabétisation ?.	43

1.5	Question de recherche	43
1.6	Hypothèse.....	44
1.7	Méthodologie	44
1.7.1	Entretiens semi-dirigés avec les apprenants	44
1.7.2	Focus groups avec les animatrices et les coordinateurs.....	45
1.7.3	Type d'analyse et grille d'analyse	45
1.7.4	Biais de la recherche	46
2	PARTIE II – Cadre contextuel	49
2.1	Introduction.....	49
2.2	Echantillonnage.....	49
2.3	Présentation des deux centres en alphabétisation étudiés.....	50
2.3.1	Le Collectif Alpha de Saint Gilles.....	50
2.3.1.1	Historique et présentation	50
2.3.1.2	Actions et financements.....	51
2.3.1.3	Organisation interne	52
2.3.1.4	Méthode d'apprentissage de la lecture/écriture.....	52
2.3.1.5	Les formateurs.....	54
2.3.1.6	Les apprenants	56
2.3.2	Lire et Écrire Verviers	58
2.3.2.1	Historique et présentation	58
2.3.2.2	Action et financement.....	59
2.3.2.3	Organisation interne	60
2.3.2.4	Méthode d'apprentissage de la lecture/écriture.....	61
2.3.2.5	Les formateurs.....	64
2.3.2.6	Les apprenants	65
3	PARTIE III – Etude de cas.....	67
3.1	Présentation des résultats des entretiens	67
3.1.1	Le ' <i>pouvoir intérieur</i> '	69
3.1.1.1	Estime de soi.....	69
3.1.1.2	Confiance en soi	71
3.1.1.3	Prise de parole en public.....	72
3.1.1.4	Reconnaissance de son aptitude par les autres.....	73
3.1.1.5	Changement par rapport au développement personnel.....	73
3.1.1.6	Impression de changement dans le regard des autres	75
3.1.2	Le ' <i>pouvoir de</i> '	77

3.1.2.1	Formations techniques.....	78
3.1.2.2	Niveau d'apprentissage général de base	79
3.1.2.3	Capacité de développer une conscience critique	81
3.1.2.4	Capacité d'influence, de changement à l'égard des proches	81
3.1.2.5	Rêves pour le futur personnel.....	82
3.1.2.6	Avoir	84
3.1.3	Le ' <i>pouvoir avec</i> '.....	84
3.1.3.1	Conscience que les problèmes ne sont pas qu'individuels.....	84
3.1.3.2	Formation du groupe sur des enjeux locaux et internationaux.....	85
3.1.3.3	Autonomie de l'association, gestion par ses membres	86
3.1.3.4	Positionnement social de leader	86
3.1.3.5	Influences sur le groupe	87
3.1.3.6	Activités développées ayant un impact sur le développement.....	87
3.1.3.7	Influences d'ordre politique et/ou juridique	88
3.2	Analyse des résultats.....	89
3.2.1	Une arène sociale.....	89
3.2.2	Les apprenants : en route vers l'estime de soi	94
3.2.2.1	Conclusions de l'avancée vers la confiance en soi.....	98
3.2.3	En route vers l'autonomie.....	99
3.2.3.1	Conclusion de l'avancée vers l'autonomie.....	104
3.2.4	En route vers l'insertion dans la société	104
3.2.4.1	Conclusion de l'avancée vers l'insertion dans la société	108
3.3	Conclusions de l'analyse.....	108
3.4	La question du genre en alphabétisation	109
3.5	Comparaison entre le Collectif Alpha et Lire et Écrire Verviers.....	112
3.6	Discussion de l'hypothèse	113
3.7	Conclusion générale	115
4	ANNEXES	118
4.1	Annexe 1 : Présentation de la Commune de Saint Gilles.....	118
4.2	Annexe 2 : Présentation de la ville de Verviers.....	119
4.3	Annexe 3 : Tableaux des apprenants	120
4.4	Annexe 4 : Tableaux des formateurs.....	122
4.5	Annexe 5 : Questionnaire d'entretien avec les apprenants.....	123
4.6	Annexe 6 : Questionnaire d'entretien avec les formateurs.....	124
4.7	Annexe 7 : Schéma récapitulatif du mémoire.....	125

4.8	Annexe 8: L'Education Nouvelle.....	126
4.9	Annexe 9 : Aperçu historique de l'alphabétisation	128
4.10	Annexe 10 : Analphabétisme-illettrisme : quelle différence ?.....	130
4.11	Annexe 11 : Statistiques et réflexions sur l'illettrisme/analphabétisme ..	131
4.12	Annexe 12 : Cadres légaux	133
5	BIBLIOGRAPHIE	134

Table des illustrations

Fig. 1 :	Imbrication des formations pour adultes (création de l'auteur)	p. 22
Fig. 2 :	Tableau résumé de des différentes formes de pouvoir (Source : inspiré de S. Longwe)	p. 29
Fig. 3 :	Grille d'analyse de l''empoderamiento' (Source : inspiré de Charlier S., 2011)	p. 63
Fig. 4 :	Eléments de perception du ' <i>pouvoir de</i> ' des sept apprenants (Création de l'auteur)	p. 99
Fig. 5 :	Les 19 communes de la Région Bruxelles-Capitale	p.112
Fig. 6 :	Carte de Belgique	p.113
Fig.7 :	Schéma récapitulatif du mémoire	p.120

1 PARTIE I – Introduction

*« L'éducation est l'arme la plus puissante que nous pouvons
utiliser pour changer le monde. »*

Nelson Mandela - Extrait de 'Un long chemin vers la liberté'

1.1 Introduction générale

Lorsque nous avons entrepris ce master, nous souhaitons enrichir nos connaissances en développement afin d'éclairer d'un regard nouveau notre travail dans une association active auprès de femmes précarisées. Notamment, en approfondissant certains concepts, comme celui de '*empowerment*'.

Notre promotrice nous en a fourni l'occasion en suggérant de croiser l'étude des cours d'alphabétisation avec le concept théorique de l'empowerment et de voir comment ces formations influençaient la vie des apprenants adultes précarisés.

L'intérêt de la recherche peut se situer sur trois plans spatio-temporels : tout d'abord au niveau national, ensuite au niveau international, et enfin, dans une perspective d'avenir.

Commençons par le niveau national. Au début de nos investigations, nous avons rapidement constaté que, à l'aube de ce XXIème siècle, l'analphabétisme et l'illettrisme étaient encore bien présents en Belgique, malgré une obligation scolaire vieille d'un siècle. Cet état de fait, peu médiatisé et mal connu au sein de nos frontières, nous a interpellée et a stimulé notre curiosité.

Passons ensuite, au niveau international. Etant donné qu'au cours de ce master, nous avons largement analysé les diverses conséquences de la mondialisation sur les populations les plus précarisées, il nous a semblé intéressant d'examiner de plus près des formations qui visent à renforcer l'autonomie des personnes vulnérables. En effet, dans un contexte d'austérité où les inégalités se creusent de plus en plus, être mieux armé pour comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre pleinement sa place, faire des choix réfléchis face aux aléas de l'existence sont de précieux atouts. Comme l'énonce Pierre Thizier Seya (2005) : *« On a souvent reconnu, en théorie, que l'éducation des adultes, particulièrement à l'ère de la*

mondialisation, était nécessaire pour améliorer le développement, non seulement parce qu'elle produit un capital humain, mais aussi du fait qu'elle fait des gens des citoyens bien informés, capables de se livrer à une réflexion critique et de prendre leur destin en main grâce à une participation active ».

Terminons enfin par l'ouverture sur l'avenir. S'il est important d'encourager les populations à se développer aujourd'hui individuellement et collectivement, cela l'est plus encore pour les générations futures. Celles-ci devront s'insérer à leur tour dans le monde de demain, dont la complexité ira probablement croissant. Ainsi, lorsque l'on sait que *« la corrélation entre alphabétisme et espérance de vie est forte. Les parents – en particulier les femmes – qui comptent le plus d'années de scolarité ont des enfants en meilleure santé, qui vivent plus longtemps »* (UNESCO, 2002 : 8)¹, l'enjeu de la formation des adultes apparaît d'autant plus crucial dans cette perspective à long terme.

Une fois posé tous ces jalons, restait à trouver un projet de terrain susceptible de fournir la base de notre recherche. Après avoir envisagé plusieurs possibilités, nous avons choisi, comme nous venons de le voir, de tourner notre regard vers la Belgique. Si cette option peut surprendre de prime abord, elle a été guidée par le fait que le déficit en scolarisation des populations est davantage connu et visible au Sud qu'au Nord. Et il nous semblait également plus difficile pour les personnes précarisées de s'insérer dans la société occidentale sans maîtriser l'écrit et/ou la lecture. C'est ainsi que l'idée de trouver un projet en Belgique francophone et d'interroger des belges en situation d'illettrisme s'est imposée peu à peu.

Pour mener à bien cette étude, nous analyserons dans une première partie, les notions de 'public précarisé', 'alphabétisation' et 'éducation des adultes' qui mèneront à la question de départ. Afin de problématiser cette question, nous retracerons ensuite l'évolution du concept d'empowerment, ainsi que les critiques formulées sur l'utilisation faite par les grands organismes de cette théorie. Nous relèverons quelques façons de renforcer l'empowerment et quelle est l'utilisation de l'empowerment en alphabétisation.

La question de recherche assortie d'une hypothèse pourra ainsi être posée.

¹ Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT (2002) p.8 <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2002-efa-on-track/> (consulté le 17-05-14)

Après avoir établi ces notions théoriques et défini la méthodologie utilisée, nous en viendrons dans une deuxième partie à présenter le réseau Lire et Écrire en général, et deux centres en particulier, à savoir, le *Collectif Alpha de Saint Gilles* à Bruxelles et *Lire et Écrire Verviers*. Nous avons récoltés des témoignages auprès d'apprenants issus de ces deux centres et ayant déjà parcouru un certain nombre de formations en alphabétisation.

Dans une troisième partie, nous procéderons à la présentation puis l'analyse des résultats. Nous utiliserons pour ce faire la grille des trois pouvoirs de l'empowerment telle qu'établie par d'autres auteurs.

Avant de conclure, nous tenterons de démontrer si les formations en alphabétisation ont renforcé l'empowerment des apprenants.

In fine, nous présenterons quelques pistes pour d'éventuelles recherches futures.

1.2 Cadre conceptuel

Nous allons tout d'abord passer en revue la littérature concernant trois concepts, celui de « public précarisé », d'« alphabétisation » et d'« éducation des adultes ». Nous préciserons le sens retenu pour la suite de l'ouvrage, et nous clarifierons quelques concepts très proches, mais à ne pas confondre avec les trois premiers.

1.2.1 Public précarisé

1.2.1.1 Précarité

Les personnes alphabétisées sont considérées de facto comme précarisées. Commençons donc par nous interroger sur ce qu'on entend exactement par précarité et ensuite quelles personnes font partie de ce public. Le terme de précarité est utilisé en sociologie dans divers contextes, ce qui a mené à le galvauder quelque peu, comme le souligne Barbier (2005 :1) lorsqu'il analyse cette notion en France. Dans un premier temps, note-t-il, la précarité est intrinsèquement liée à la notion d'exclusion et de pauvreté : « À l'origine, précédant puis accompagnant la diffusion de l'expression « exclusion », l'usage du terme [précarité] est apparu dans le secteur social et médico-social, à l'occasion de la « découverte » de la nouvelle pauvreté. » L'acception va ensuite s'élargir : « la notion est [...] passée du côté de l'emploi et a pris le sens dominant de précarité de l'emploi. Pour

autant, la vieille origine, [...] a persisté [...] ». Au début des années 1990, un glissement s'opère car « *le langage journalistique et politique a introduit la notion de précarisation pour l'appliquer à la société dans son ensemble.* »

Appay (1997 : 512), utilise aussi le terme de précarisation afin de marquer clairement l'idée de processus et elle cite également les publics les plus souvent touchés par la précarité : « *C'est volontairement que le terme de précarisation est utilisé et non celui de précarité pour mettre l'accent sur des processus de mise en précarité et non sur un état ou des états qui concerneraient des populations vulnérables : les femmes, les jeunes, les immigrés, les chômeurs [...]* »

Pierre Bourdieu (1997 :1), parle plutôt des impacts de la précarité sur la vie des personnes touchées, dont le plus invalidant est certainement la difficulté de se projeter dans l'avenir qui sape à son tour toute velléité de révolte: « *[...] elle [la précarité] produit des effets toujours à peu près identiques, [...] particulièrement visibles dans le cas extrême des chômeurs : la déstructuration de l'existence, privée entre autres choses de ses structures temporelles, et la dégradation de tout le rapport au monde, au temps, à l'espace, qui s'ensuit. [...] en rendant tout l'avenir incertain, elle interdit toute anticipation rationnelle et, en particulier, ce minimum de croyance et d'espérance en l'avenir qu'il faut avoir pour se révolter, [...]* »²

Plus radical, il y dénonce aussi, sur le plan non plus social mais politique cette fois, la précarité comme une domination organisée afin de maintenir le travailleur dans l'insécurité : « *la précarité s'inscrit dans un mode de domination d'un type nouveau, fondé sur l'institution d'un état généralisé et permanent d'insécurité visant à contraindre les travailleurs à la soumission, à l'acceptation de l'exploitation.* »³

Le Père Joseph Wresinski, Fondateur de ATD-Quart Monde (Aide à Toute Détresse) et initiateur de la lutte contre l'illettrisme met lui aussi l'accent sur l'insécurité engendrée par la précarité, qui entrave les personnes dans leurs responsabilités et leurs droits. En 1987, il propose la définition suivante qui sera retenue par les Nations Unies: « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités,*

² Bourdieu Pierre (1997). La précarité est aujourd'hui partout. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. Grenoble. 12-13 décembre 1997. Consulté le 22-05-14 <http://www.gurn.info/en/topics/precarious-work/social-impacts/la-precarite-est-aujourd'hui-partout>

³ Ibid.

*notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer des responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible."*⁴

De nos jours, Marie Filippi (2013 : 193) estime que : « *la notion [...] de 'précarité' tient désormais compte des transformations socio-économiques qui fragilisent les individus les moins protégés* ».

1.2.1.2 Public précarisé en alphabétisation

Voyons maintenant quel est le public-cible des cours d'alphabétisation et s'il correspond au public précarisé tel que nous venons de le voir.

Selon Lire et Écrire, les personnes qui s'inscrivent à ces cours n'ont pas de profil type⁵, mais on peut les regrouper par nationalités : « *8% des apprenants sont belges de naissance, 22% ont acquis personnellement la nationalité et 69% sont de nationalité étrangère* ». Des statistiques montrent également qu'« *il y a plus de femmes (62%) que d'hommes ; [...] que 48% ont entre 26 et 40 ans⁶ et [...] et que seuls 7% ont un emploi⁷* ». Nous retrouvons donc ici les catégories énoncées par B. Appay: les immigrés, les femmes, des personnes sans emploi.

Sur base des différentes approches présentées, nous retenons comme définition pour le public précarisé :

Des personnes dont les conditions de vie actuelles, entravées par un faisceau de facteurs tels le manque de formation et d'emploi, ne permettent pas d'envisager un avenir serein et stable pour elles-mêmes ou leur famille. Cette insécurité peut les faire basculer dans la pauvreté.

⁴ Définition contenue dans l'avis adopté par le Conseil économique et social français les 10-11/2 1987, sur la base du rapport "Grande pauvreté et précarité économique et sociale" présenté par J. Wresinski. Cette définition a notamment été reprise par les NU, en particulier dans les travaux de la Commission et du Conseil des Droits de l'Homme sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté. <http://www.joseph-wresinski.org/Grande-pauvrete-et-precarite,141.html> (consulté le 22-05-14)

⁵ Questions sur l'alphabétisation (2013). Lire et Ecrire Communauté française. pp. 30-31

⁶ Ibid. p. 33

⁷ Ibid. p. 34

1.2.2 Alphabétisation et comparaison avec des concepts proches

1.2.2.1 Alphabétisation

L'assemblée générale des Nations Unies a décidé, lors de sa 56^{ème} session, de lancer la décennie de l'alphabétisation de 2003 à 2012, en l'honneur de Paulo Freire⁸, ce qui prouve l'importance accordée à cette question par les instances internationales. Voyons maintenant quelle réalité recouvre l'alphabétisation et comment la définir.

Lire et Écrire en donne la définition suivante : « *Apprendre à parler, écrire, lire et calculer, pour des adultes francophones ou non, n'ayant jamais été scolarisés ou n'ayant acquis aucun diplôme scolaire, ni en Belgique, ni à l'étranger.* » *Public : les personnes qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle et qui ne sont pas détentrices, au début de l'activité, du certificat d'études de base (CEB) décerné par le Ministère de l'Education ou de tout autre diplôme équivalent.*»⁹

Seul l'apprentissage de base est mentionné, ce qui est un peu réducteur.

L'UNESCO va plus loin, puisque sa première définition pour mesurer l'alphabétisme et stipulant qu' « *une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne*»¹⁰, longtemps considérée comme une référence, est jugée aujourd'hui dépassée car elle ne tient pas compte des autres compétences englobées par les cours d'alphabétisation. L'UNESCO l'a reconnu en ces termes: « *L'approche classique de l'alphabétisation – séparée de l'apprentissage des autres compétences – est aujourd'hui largement considérée comme inopérante* »¹¹.

Bernard Lahire (2006: 35)¹² confirme cette vision en déclarant que « *les pratiques d'écriture et de lecture ne se limitent pas à quelques situations bien délimitées, mais sont presque coextensives à l'ensemble des pratiques sociales* »

⁸ UNESCO. Education des adultes. La déclaration d'Hambourg. L'agenda pour l'avenir. 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes 14 - 18 juillet 1997. p.6 §11 (consulté le 1-6-14)

⁹ Le Portail de l'Alpha <http://bruxelles.alphabetisation.be/article156.html> (consulté le 26-05-14)

¹⁰ UNESCO (2003). Rapport Mondial de Suivi de l'Éducation pour Tous 2003/4 p. 88 http://www.unesco.org/education/efa_report/fr/chapter2.pdf (consulté le 01-06-14)

¹¹ UNESCO (2003). Résumé du Rapport Mondial de Suivi de l'Éducation pour Tous 2003/4 p. 10 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550f.pdf> (consulté le 01-06-14)

¹² Lahire Bernard (2006: 35) in Evaluation de la politique d'alphabétisation en région de Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne. Rapport Final de Bernard Fusulier et David Laloy p. 4 <http://www.alpha-fle.be/index.php?id=10989> (consulté le 01-06-14)

C'est pourquoi, nous préférons la réflexion plus globale proposée par l'UNESCO dans la déclaration de la cinquième Conférence Internationale sur l'Education des Adultes à Hambourg¹³ (1997 :5). Ici, l'alphabétisation des adultes est vue comme le socle sur lequel se construira la formation future et dont dépendra l'insertion des individus dans la société. C'est aussi un droit auquel tous devraient avoir accès: « *L'alphabétisation, conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine. Dans toute société, elle est nécessaire en soi et elle constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante. Des millions d'êtres humains, dont une majorité de femmes, n'ont pas la possibilité d'apprendre ou ne possèdent pas les compétences nécessaires pour faire valoir ce droit. Il s'agit de les mettre en état d'y parvenir. Cela suppose souvent que l'on prépare le terrain à l'apprentissage par un travail de sensibilisation et d'autonomisation. L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie.* »

L'alphabétisation englobe donc tout un parcours de formations : allant de l'oral à la préparation du CEB en passant par la manipulation du crayon, la lecture, l'écriture, les mathématiques, le théâtre, les cours d'intégration socio-professionnelle (ISP), les nouvelles technologies (NTIC), la visite de musées ou d'expositions. Nous retenons comme définition celle de la Déclaration de Hambourg de l'UNESCO qui nous semble la plus complète :

L'alphabétisation, conçue dans une acception large, comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine [...] elle constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante. L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie.

¹³ UNESCO. Education des adultes. La déclaration d'Hambourg. L'agenda pour l'avenir. 5e Conférence Internationale sur l'Education des Adultes 14 - 18 juillet 1997. p.5 §11 (consulté le 1-6-14) <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>

Au cours de nos lectures, nous avons relevé quelques synonymes du terme alphabétisation : *'basic education', 'alphabétisme' (au Canada), et développement de la 'literacy ou littératie'» (OCDE) »¹⁴*. Nous n'utiliserons pas ces terminologies pour le présent ouvrage. Nous conserverons le terme alphabétisation, plus courant.

1.2.2.2 Alphabétisation - Ateliers d'écriture : quelle différence ?

Au départ, nous avons axé nos recherches sur les ateliers d'écriture, plutôt que sur les cours d'alphabétisation. Or il est rapidement ressorti de nos premiers contacts, que le terme *'ateliers d'écriture'* était ambigu et diversement interprété par nos interlocuteurs qui ne comprenaient pas exactement à quoi nous faisons référence. C'est pourquoi, il nous a paru important de procéder à une clarification et de choisir ensuite une terminologie unique pour la suite de ce travail.

Dans les cours d'alphabétisation, les ateliers d'écriture sont un outil d'apprentissage de la lecture/écriture. Selon la méthode choisie par le formateur, le public et le niveau, ils peuvent prendre des formes très diverses.

En dehors de tout contexte d'alphabétisation, les ateliers d'écriture peuvent aussi s'adresser à un public instruit et loin d'être précarisé. Dans ce cas, l'objectif sera alors plus ludique, et sera axé par exemple sur le déverrouillage de la créativité. Le lecteur l'aura compris, nous n'aborderons pas ce type d'atelier dans cet ouvrage.

Ainsi, afin de lever toute ambiguïté, nous n'utiliserons pour la suite de notre travail, que le terme de *'cours d'alphabétisation'*.

1.2.2.3 Alphabétisation - Français Langue Etrangère : quelle différence ?

Il nous a paru opportun d'établir également une clarification entre les cours d'alphabétisation et les cours de Français Langue Etrangère (FLE). Toute la différence entre les deux types de cours réside dans le public cible. Pour Lire et Écrire, dans les cours de FLE, il s'agit d' : *« apprendre à parler, lire, écrire, calculer en français, pour des adultes maîtrisant convenablement l'écrit dans une autre langue que le français et diversement scolarisés dans leur langue d'origine. Les publics-*

¹⁴ Leclercq Véronique, « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs* 2/ 2007 (n° 14), p. 8-8. www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.htm (consulté le 6-4-14)

cibles sont : « des personnes adultes non francophones maîtrisant l'écrit au moins dans une langue scolarisée et dont le diplôme le plus élevé est le CESI¹⁵, le CEDD¹⁶ ou leur équivalent »¹⁷. Il n'y a donc pas lieu de confondre cours de FLE (que nous n'aborderons pas dans cet ouvrage) et cours d'alphabétisation.

1.2.3 Education des adultes et comparaison avec des concepts proches

1.2.3.1 Education des adultes

Au niveau international, l'importance de l'éducation pour tous a été reconnue par les Nations Unies qui l'ont traduite dans un de ses Objectif pour le Développement du Millénaire (ODM2) : « Assurer l'éducation primaire pour tous »¹⁸.

Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation des adultes fait partie de l'éducation non formelle, par opposition à l'éducation formelle dispensée par l'Enseignement de Promotion Sociale qui peut délivrer une certification.¹⁹

Pour l'UNESCO : « L'éducation des adultes devient donc plus qu'un droit; elle est une clé pour le XXI^e siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société. » Et elle est définie comme « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. » (Déclaration de Hambourg, 1997 : 1)²⁰

¹⁵ Certificat d'Enseignement Secondaire du deuxième degré ou Inférieur (en Belgique)

¹⁶ Coordination des Ecoles de Devoirs (en Belgique)

¹⁷ Lire et Ecrire. Portail de l'Alpha/définition/FLE. <http://bruxelles.alphabetisation.be/article157.html> (consulté le 05-06-14)

¹⁸ ONU. Objectifs de Développement du Millénaire. Objectif N°2 : Education primaire pour tous. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml> (consulté le 06-06-14)

¹⁹ Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (2012). Etat des lieux de l'alphabétisation. p. 12

²⁰ L'UNESCO. *Op. cit.* p.1, §2-3 <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>

Pierre Thizier Seya (2005), offre une autre définition intéressante de l'éducation des adultes, plus spécifiquement axée sur l'Afrique : *« l'enseignement hors du système d'éducation formelle de connaissances générales, techniques ou professionnelles et de compétences, de valeurs et d'attitudes ayant pour but de remédier aux lacunes des adultes insuffisamment éduqués dans leur jeunesse ou de fournir à ces derniers les connaissances et éléments culturels nécessaires à leur épanouissement personnel et à leur participation active à la vie sociale, économique et politique de leurs sociétés »*. Comme il le stipule également, sont visés par cet apprentissage, les publics suivants : *« les adultes des deux sexes appartenant généralement aux classes pauvres et défavorisées »*. Il précise aussi que l'éducation des adultes, outre la base en alphabétisation, englobe toute une série de sujets indispensables à l'intégration sociale, qui rejoint la définition de l'alphabétisation vu ci-dessus: *« Bien que l'éducation des adultes reste fondée sur l'alphabétisation, elle englobe aussi l'arithmétique, la recherche de solutions à des problèmes, l'acquisition de compétences psychosociales et d'autres connaissances, [...] l'apprentissage tout au long de la vie, la formation continue, l'éducation non formelle des adultes »*.

Nous retenons la définition de Thizier Seya qui se rapporte le mieux à notre étude :

« L'enseignement hors du système d'éducation formelle de connaissances générales, techniques ou professionnelles et de compétences, de valeurs et d'attitudes ayant pour but de remédier aux lacunes des adultes insuffisamment éduqués dans leur jeunesse ou de fournir à ces derniers les connaissances et éléments culturels nécessaires à leur épanouissement personnel et à leur participation active à la vie sociale, économique et politique de leurs sociétés ».

1.2.3.2 Education des adultes – Education continue : quelle différence ?

Pour l'UNESCO (1999 :31), la différence est claire entre l'éducation des adultes considérée comme une formation non professionnelle, et l'éducation continue à vocation économique : *« le terme formation continue (continuing education) fut utilisé pour faire la distinction entre cette formation à caractère professionnel et l'éducation des adultes libérale, traditionnelle et souvent non professionnelle. »*²¹

²¹ UNESCO (1999). Glossaire de l'éducation des adultes en Europe. Hambourg. p. 31 <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/glossaire.pdf> (consulté le 01-06-14)

L'alphabétisation intervient donc en amont de l'éducation continue dont elle constitue un prérequis. Certains apprenants poursuivent d'ailleurs les cours d'alphabétisation par une formation qualifiante.

1.2.3.3 Education des adultes – ISP : quelle différence?

Selon le Journal de l'Alpha de Lire et Écrire (2005 :43)²² : « *Certaines associations du réseau d'alphabétisation sont reconnues dans le cadre du décret bruxellois du 27 avril 1995 sur l'insertion socio-professionnelle (ISP). Dans la logique du parcours d'insertion et de l'ISP, l'alphabétisation constitue une des étapes du dispositif d'insertion qui comprend également la formation de base, la préformation, la formation qualifiante et enfin, la mise à l'emploi* ». Les cours d'alphabétisation sont donc ici aussi, un passage obligé permettant d'accéder à la formation socio-professionnelle ouvrant à son tour la voie vers un éventuel emploi. L'éducation des adultes par contre, n'est pas nécessairement axée sur la recherche d'emploi.

1.2.3.4 Education des adultes – Education permanente: quelle différence ?

L'éducation permanente fait aussi partie de l'éducation non formelle. Selon le rapport final d'évaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles Capitale et en Région Wallonne (2012 : 25-26)²³, « *l'éducation permanente du 17 juillet 2003 présente les objectifs de l'éducation permanente qui participent à promouvoir «l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle* ». Tous ces objectifs se retrouvent à des degrés divers dans les cours d'alphabétisation, qui constituent donc une partie de l'éducation permanente.

Pour clore ce chapitre et le clarifier, nous récapitulons sous forme de schéma, l'imbrication des formations pour adultes les unes dans les autres.

²² Journal de l'Alpha en recherche N°149 p.43 http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja_149.pdf (consulté le 23-06-14)

²³ Fusulier B., Laloy D. (2012). Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles Capitale et en Région wallonne - Rapport final, (Girsef) p.25-26 www.alpha-fle.be

Schéma récapitulatif des formations pour adultes

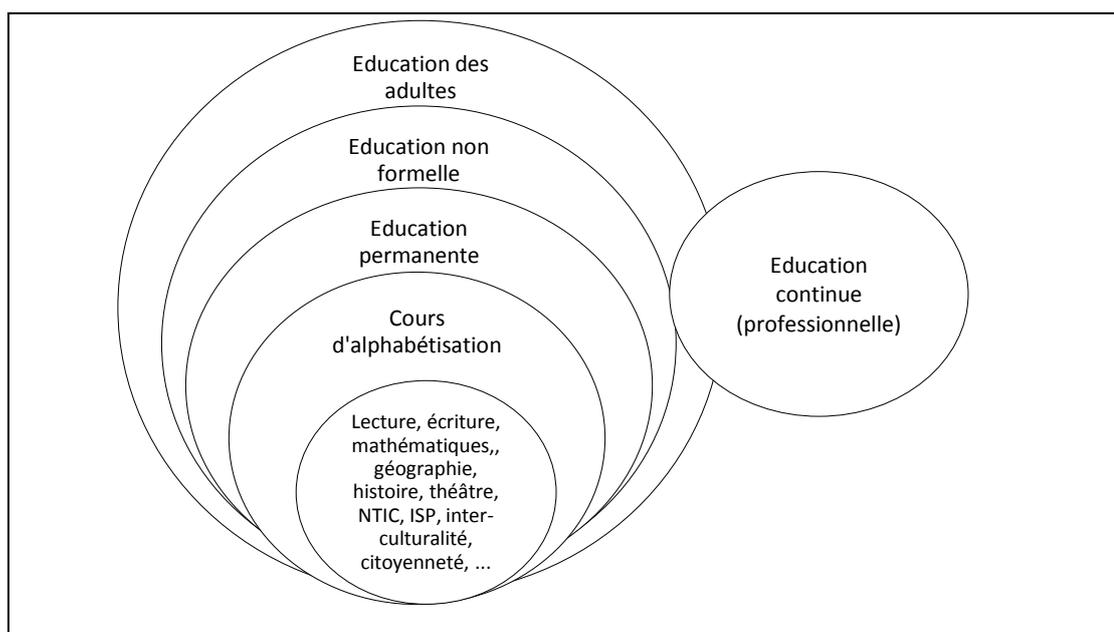


Fig. 1 : Imbrication des formations pour adultes (création de l'auteur)

1.3 Question de départ

Tous les concepts étant définis, nous pouvons maintenant passer à la question qui a guidé le début de nos recherches.

A ce moment de notre recherche, nous envisageons les cours d'alphabétisation comme un cadre sécurisant où des adultes précaires travaillent collectivement à développer leur confiance en soi, leur image de soi, à acquérir des savoirs et des aptitudes leur permettant par la suite de mieux s'insérer dans la société.

Or toutes ces capacités que les apprenants cherchent à atteindre en s'alphabétisant font écho aux trois niveaux de pouvoirs recensés dans la théorie de l'empowerment par divers auteurs, comme nous allons le voir ci-dessous. L'idée de départ était donc de croiser les trois concepts énoncés précédemment avec la théorie de l'empowerment afin d'analyser si **les cours d'alphabétisation pour adultes précaires renforcent l'empowerment des apprenants.**

Lors de notre analyse, sur base des témoignages recueillis, nous tenterons de mesurer si chacun des trois niveaux de pouvoirs recensés sont acquis par les apprenants.

1.4 Cadre théorique

1.4.1 Le concept d'empowerment

1.4.1.1 Introduction

On retrouve la théorie de l'empowerment dans plusieurs disciplines telles que la sociologie, la démographie, la psychologie, l'éducation, la santé, les recherches féministes. En outre, il fait référence à diverses notions comme l'émancipation, l'autonomie des femmes, la famille, le pouvoir.

D'un point de vue étymologique, si l'on décompose ce mot anglais, le préfixe « *em* » est associé à l'idée de faire et le radical « *power* » à l'expression des rapports de pouvoir. Car c'est bien la notion de pouvoir qui est au cœur de la théorie, que ce soit le fait d'en donner ou d'en créer²⁴, comme nous allons le voir ci-après.

1.4.1.2 Tentative de définition

S'il est un point sur lequel plusieurs auteurs s'accordent, c'est la difficulté de définir et de traduire en français le terme '*empowerment*' (Le Bossé, 2003 ; Calvès, 2009, Balazard et Genestrier, no date).

D'après Bacqué et Biewener (2013 :7), « *Le verbe 'to empower' apparaît en Grande Bretagne au milieu du XVIIe siècle pour désigner un pouvoir ou une autorité formelle accordés par une puissance plus élevée. Mais ce n'est qu'au milieu du XIXe siècle qu'est formé le mot empowerment qui définit à la fois un état et une action, celle de donner du pouvoir* ». Calvès (2009 :1) le définit de la même façon en l'enrichissant toutefois d'une nuance : « *renforcer ou acquérir du pouvoir* ».

Bacqué (in Ziegelmeyer, 2010 : 96) se concentre aussi sur la notion de pouvoir mais ouvre la voie à deux dimensions: « [...] *celle du pouvoir et celle du processus d'apprentissage pour y accéder* » [...]. ».

Rappaport (1987, in Le Bossé, 2003 :3) s'éloigne de la notion de pouvoir pour proposer plutôt celles de contrôle sur ce qui affecte la vie des gens: « [...] *la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent.* »

²⁴ Charlier S., (2013). Extrait du cours DVLP 2310 Genre et développement du 15-10-13 : Le concept d'empowerment p. 5

Dans un autre registre, Balazard (2009 : 2) va plus loin et avance que le mot 'empowerment' serait la traduction de la notion de 'conscientisation' de Freire : « [...] le terme empowerment et sa traduction brésilienne, la « conscientisation », utilisées par Paulo Freire désigne le processus qui permet aux opprimés de prendre conscience de leurs problèmes, de leur condition personnelle, tout en leur offrant « les instruments qui leur permettront des choix » et feront « qu'ils se politiseront eux-mêmes » (Freire, 1974) ».

Ce vaste champ sémantique recouvrant les notions de pouvoir, de contrôle, de prise de conscience, de processus ne facilite pas la compréhension du concept. Voyons maintenant si une traduction en français pourrait en faciliter la compréhension.

1.4.1.3 Tentative de traduction

Si ce terme est polysémique, il a en outre vu le jour dans la culture anglo-saxonne, ce qui rend sa traduction d'autant plus délicate en français. Balazard et Genestrier (no date : 1) avancent que si ce terme est intraduisible, c'est : « parce que l'imaginaire politique français est universaliste et holistique, et donc à la fois politico- et stato-centré ; autant dire conceptuellement aux antipodes de l'imaginaire pluraliste et civiliste anglo-américain dans lequel il s'enracine. » En d'autres termes, précisent-ils, pour les Français : « La finalité implicite de toutes mesures publiques procède ainsi d'un grand dessein défini a priori : il faut garantir la cohésion nationale en préparant la société améliorée de demain ». Tandis que pour les Anglais : « la mission des institutions publiques est d'entériner et de garantir dans la durée les compromis sociaux [...] L'existence de contre-pouvoirs est ici essentielle car il s'agit de favoriser [...] les initiatives concourant à la séparation des pouvoirs et au contre-balancement de chacun d'eux par les autres. » D'un côté donc une philosophie axée sur la Nation comme un tout homogénéisant, et de l'autre sur des communautés équilibrées entre elles par un jeu de pouvoirs.

Trouver un équivalent français se corse donc encore un peu plus. Cela n'a pas empêché Le Bossé (2003 : 34-40) de proposer cinq traductions potentielles. Sur base de cinq composantes du concept d'empowerment relevées dans les pratiques sociales, il a proposé les termes d'*appropriation*, d'*habilitation*, de *pouvoir ou*

pouvoir d'influence et de *pouvoir d'agir*. A sa suite, nous privilégions le terme '*pouvoir d'agir*' que nous considérons comme le plus proche de la notion anglaise. Les traductions littérales d'*empouvoirement*' et '*empoderamiento*' proposées respectivement par les Canadiens et les féministes latino-américaines méritent d'être mentionnées également, à titre indicatif pour nos lecteurs. Mais pour la suite de notre travail, nous préférons conserver le terme original en anglais.

1.4.1.4 Evolution historique du concept

C'est dans les années 1960 qu'on voit apparaître le concept d'empowerment qui plonge ses racines dans « *le féminisme, le freudisme, la théologie, le mouvement black power ou le gandhisme* », et prône la participation des populations marginalisées aux décisions les concernant » (Calvès, 2009 : 4).

Dans les années 70, « *il est utilisé de façon diffuse [...] par les militantes féministes (en Asie du Sud Est et aux Etats Unis), par le mouvement d'éducation populaire et par des militants des mouvements noirs* » (Bacqué et Biewener, 2013 : 8). Il véhicule à cette époque une idée de changement social, de processus égalitaire. Les mouvements de femmes battues notamment s'emparent de cette théorie afin de « *développer une «conscience sociale» ou une «conscience critique» leur permettant de développer un pouvoir intérieur et d'acquérir des capacités d'action, un pouvoir d'agir à la fois personnel et collectif.* » (Bacqué et Biewener, 2013 : 8).

Cette décennie sera marquée par deux ouvrages qui deviendront des références sur le sujet. D'une part, le livre '*Black empowerment : social work in oppressed community*' de Barbara Solomon (1976) qui signe le début de l'utilisation du terme par les services sociaux et par la communauté noire en quête de reconnaissance. Et d'autre part, '*La pédagogie des opprimés*' de Freire (1974) qui remet en cause l'éducation telle qu'elle était pratiquée jusqu'alors et promeut l'alphabétisation des paysans brésiliens afin de leur rendre leur dignité, et surtout de leur faire prendre conscience de l'oppression dont ils sont victimes de la part de 'ceux qui savent'. Comme le dit Gerhardt (1993 :8), Freire considère que « *le but de l'éducation [est] de contribuer à une transformation radicale de la structure sociale.*»

Le concept d'empowerment, pendant ces dix années, est donc dans les mains des mouvements sociaux qui tous revendiquent un changement social: mouvement de

libération de la femme, droits des minorités raciales, des homosexuels et des identités régionales. Le concept est utilisé dans son acception radicale. Selon Sardenberg (2008) cette première *approche pour une justice sociale et individuelle est dite «liberating»* (libératrice).²⁵ Nous allons voir qu'une deuxième approche va apparaître plus tard, lorsque d'autres acteurs vont s'emparer de la théorie.

Pendant les années 1980, ce sont les professionnels et les universitaires qui à leur tour s'approprient de la théorie de l'empowerment, dans une perspective social-libérale, afin de « *rompre avec des modalités d'intervention considérées comme paternalistes, hiérarchiques et inégalitaires : il en est ainsi du travail social, [...] du développement international* » (Bacqué et Biewener, 2013 : 8).

En Amérique latine, le mouvement de femmes DAWN (Development Alternative with Women for a New Era) voit le jour en 1984, en Inde. Il remet en question le développement tel que pratiqué jusqu'alors, essentiellement axé sur le développement économique. DAWN vise la transformation structurelle du système qui maintient la domination des uns sur les autres. Plusieurs auteurs féministes²⁶ font partie de cette école et « *mettent l'accent sur la nature multidimensionnelle du processus d'empowerment des femmes dans les pays du Sud [...]*» (Calvès, 2009: 10). Dans son Manifeste²⁷, DAWN offre une « *analyse macroéconomique et critique sociale qui montrent à quel point les politiques néolibérales ont, à travers le monde aggravé les conditions de vie des femmes [...]*» (Bacqué et Biewener, 2013 : 63). Ce mouvement vise « *à dépasser les représentations victimisantes, à ne plus considérer les femmes comme seulement marginalisées et dominées* » et à démontrer « *la dimension de « pouvoir de », [...] c'est-à-dire la capacité de promouvoir des changements significatifs* (Bacqué et Biewener, 2013: 14). Cette notion de 'pouvoir de' reprise dans la grille d'analyse que nous utiliserons plus loin, permet aux opprimés de faire appel à leurs propres capacités pour s'en sortir, de quitter l'assistanat et d'agir : « *[...] changer la situation et [...] prendre une part active à la résolution du problème* » (Bacqué et Biewener, 2013 : 41).

²⁵ Charlier S. (2013) extrait du cours DVLP 2310 Genre et développement du 15-10-13 : Le concept d'empowerment p.11

²⁶ Sirlatha Batliwala et Naïla Kabeer (Inde), Magdalena León (Colombie), Jo Rowlands (USA)

²⁷ Development, Crises and Alternative Visions. Third World Women's Perspectives (1987)

Selon Kabeer, le '*pouvoir de*' renvoie aussi à la notion '*d'agency*', c'est-à-dire, la possibilité pour une personne de faire des choix de vie et de vivre selon ses choix, ce qui présuppose un accès aux ressources suffisant: « *A concern with empowerment entails an additional concern with the terms on which access is gained. Another dimension of power relates on agency: the ability to define and act on one's goal. [...] Agency can be exercised in positive ways to achieve certain goals; this is agency in the sense of 'the power to'.* » (Kabeer, 2008: 241-242 in Parul Bakhshi)²⁸

Si on peut acquérir la capacité de faire des choix, on peut aussi la perdre car l'empowerment n'est pas un processus linéaire. C'est ce que Kabeer (1999 : 18-20) a appelé '*disempowerment*': « *One way of thinking about power is in terms of the ability to make choices: to be disempowered, therefore, implies to be denied choice. My understanding of the notion of empowerment is that it is inescapably bound up with the condition of disempowerment and refers to the processes by which those who have been denied the ability to make choices acquire such an ability. In other words, empowerment entails a process of change.* »²⁹ On retrouve donc ici la notion de changement ou de processus vues plus haut. Pour symboliser cette évolution faite d'avancées et de reculs, Charlier S. (2011 :174) représente le processus d'empowerment – qui inclut donc implicitement le disempowerment - sous forme de spirale.

Poursuivons notre aperçu historique en parcourant maintenant sur les années 1990. C'est au cours de cette décennie que les grands organismes internationaux vont s'approprier le concept. L'ONU, en 1995, lors de la Conférence à Beijing, en lançant son Programme d'action en faveur de l'émancipation des femmes ; la Banque Mondiale en reconnaissant pour la première fois aux pauvres le pouvoir de participer et d'influer sur les décisions qui les concernent.

²⁸ Extrait du chapitre 7 du livre de Parul Bakhshi (2008). Repenser l'action collective: Une approche par les capacités. *Penser l'empowerment implique aussi de penser aux conditions dans lesquelles l'accès (aux ressources) est acquis. Une autre dimension du pouvoir est liée à l'agencité : la capacité de définir des objectifs et d'agir selon ceux-ci. [...] l'agencité peut être exercée de façon positive pour atteindre certains buts, c'est l'agencité dans le sens du 'pouvoir de'.* (Traduction de l'auteur)

²⁹ Une façon de penser le pouvoir est de le penser en termes de capacité à faire des choix: par conséquent, être '*disempowered*', implique ne pas avoir de choix. Pour moi, la notion d'empowerment, est inextricablement liée à l'état de '*disempowerment*' et désigne les processus par lesquels ceux qui n'ont pas la capacité de faire des choix, acquièrent cette capacité. En d'autres termes, l'empowerment implique un processus de changement. (Traduction de l'auteur)

C'est à partir de ce moment que le sens du concept va se diluer peu à peu comme le font remarquer Bacqué et Biewener (2013 : 9), « dans un contexte où dominent les idées néo-libérales, cette intégration se fait au prix de l'affaiblissement de sa portée radicale ». Wong (2003 in Calvès, 2009 : 26) va dans le même sens : « Individuel et dépolitisé, l'empowerment est également souvent réduit, dans la pratique, à sa dimension économique ignorant les dimensions psychologiques et sociales du pouvoir ». Alors que ce concept était clairement 'bottom-up' au départ, c'est-à-dire à l'initiative des mouvements sociaux, il est maintenant instrumentalisé par les organisations internationales de développement dans une politique 'top-down'. C'est ce que Sardenberg (2008)³⁰, a appelé 'l'approche libérale' en référence à la politique du même nom, et en opposition à la première approche dite 'libératrice'. Selon cette 'approche libérale', « avoir accès au pouvoir signifie [...] être intégré au monde du travail » (Bacqué et Biewener, 2013 :16). L'empowerment devient donc un moyen d'intégration socio-professionnelle. Celle-ci sera mesurée au moyen d'indicateurs quantitatifs et non plus qualitatifs. On ne parle plus alors de remettre en cause les rapports de pouvoirs, le concept d'empowerment perd un pan de son champ sémantique radical. La dimension de lutte collective pour un changement social disparaît au profit de la seule dimension individuelle et économique³¹. Cet état de fait fera également l'objet de nombreuses critiques.

De nos jours, l'acception du terme est à ce point floue et galvaudée que certaines associations de féministes songent à l'abandonner car il est devenu « *a trendy and widely used buzzword* »³² (Batliwala, 2010: 113). Mais nous verrons que d'autres, loin de se décourager, luttent pour en revenir à la signification originale.

Pour terminer ce chapitre, nous voudrions présenter les différents niveaux de pouvoirs recensés dans l'empowerment par les auteurs. Lukes, Rowlands et Kabeer³³ en distinguent quatre: le '*pouvoir intérieur*', le '*pouvoir de*', le '*pouvoir avec*', le '*pouvoir sur*'. Longwe (1991:abstract), pour sa part, distingue cinq niveaux

³⁰ Charlier S. (2013) extrait du cours DVLP 2310 Genre et développement du 15-10-13 : Le concept d'empowerment p.11

³¹ Ibid. p.11

³² Un mot à la mode, branché et largement utilisé (traduction de l'auteur)

³³ Charlier S. (2013) extrait du cours DVLP 2310 Genre et développement du 15-10-13 : Le concept d'empowerment p.17

progressifs d'égalité et d'empowerment : «*The five different levels of equality which can be considered as a basis for the assessment of the level of women's social or economic development are (starting with the least important) welfare, access, conscientization, participation, and control.*»³⁴ Plus tard, l'UNIFEM et l'UNICEF s'inspireront eux aussi de ces cinq niveaux pour leurs projets de développement pour mesurer le degré d'égalité entre les hommes et les femmes.

Bacqué et Biewener (2013 : 69) parlent également de processus vers plus d'égalité sur cinq niveaux. Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif auquel nous ajoutons des précisions issues du cours Genre et développement (Charlier, 2013)³⁵ et en les mettant en parallèle avec les quatre pouvoirs des féministes.

Tableau récapitulatif des différents niveaux de pouvoirs de l'empowerment

Stade d'évolution	Niveau	Situation des femmes
Aide sociale Bien-être	0 'Pouvoir de'	destinataires passives, approche Top down bien-être matériel (santé, alimentation, revenus)
Accès aux ressources	1 'Pouvoir de'	Accès aux ressources (terre, travail,...) à égalité entre hommes et femmes
Conscientisation	2 'Pouvoir intérieur'	Analyse des causes de la discrimination (rôles définis selon le genre ; différence sexuelle) et élaborer des stratégies d'action
Mobilisation, participation	3 'Pouvoir avec'	Motivation, participation égalitaire hommes/ femmes aux actions de développement (décision, planification, gestion, besoins) Niveau local
Contrôle	4 'Pouvoir avec'	Entrée en action, contrôle des ressources naturelles, humaines et économiques qui nécessite une égalité de droits entre femmes et hommes – politique

Fig. 2 : Tableau résumé de des différentes formes de pouvoir, du plus bas au plus élevé (création de l'auteur inspiré de Longwe S.³⁶)

³⁴ Les cinq différents niveaux d'égalité pouvant être considérés comme base pour évaluer le niveau de développement social ou économique des femmes sont (en commençant par le moins important) le bien-être, l'accès, la conscientisation, la participation et le contrôle. (Traduction de l'auteur)

³⁵ Charlier S. (2013) extrait du cours DVLP 2310 Genre et développement du 15-10-13 : Le concept d'empowerment p.25-29

³⁶ Longwe S. (1991). Abstract: Gender awareness: the missing element in the Third World development project. (pp. 149-157): Tina Wallace with Candida March. In: Changing perceptions: writings on gender and development. Oxford, England, Oxfam. <http://www.poline.org/node/335992>

1.4.1.5 Genre et développement /empowerment

On ne peut parler d'empowerment sans aborder la théorie du genre, qui y est intimement liée. Ce sont, rappelons-le, les courants féministes des années 1970 qui ont commencé à mentionner l'empowerment afin de dénoncer les rapports de pouvoir inégalitaires entre hommes et femmes découlant du patriarcat.

Dans la vaste littérature concernant ce domaine, nous avons épinglé deux définitions sur le genre. La première, est émise par Scott (in Butler J. et al., 2007: 4) : *« Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir »*. La seconde vient du Fond Social Européen³⁷ (FSE), qui le définit comme *« un concept qui se réfère aux différences culturelles et sociales entre les hommes et les femmes, attribuées par la société. Les rôles dits « masculins » et ceux dits « féminins » ne sont pas innés, mais biens socialement construits. »*

Les femmes et les hommes possèdent en effet des différences sexuelles biologiques auxquelles sont associés des rôles sociaux longtemps perçus comme innés. Par exemple les femmes seraient plus fragiles et attirées par la sphère privée/familiale alors que les hommes seraient plus forts et attirés par la sphère publique/professionnelle. Ce sont ces rôles sociaux socialement construits que la théorie du genre va s'attacher à démontrer pour mieux les démonter³⁸.

En 1970, Boserup³⁹ a été la première à étudier le rôle des femmes dans le monde rural et à mettre en lumière leur travail le plus souvent sous-estimé, non pris en compte dans l'économie mondiale, donc 'invisible'. Grâce à son impulsion, les organismes de développement vont intégrer par la suite une attention particulière aux femmes dans leurs politiques. Cela donnera naissance au courant Femmes et Développement (en anglais, Women in Development – WID). Mais ce courant sera vivement critiqué par les féministes. En effet, si cette approche a le mérite de faire sortir de l'ombre les difficultés rencontrées par les femmes pour survivre (accès restreint aux ressources, à la propriété, à l'éducation, à la santé), le focus est mis

³⁷ Agence Fonds Social Européen (2008). Le Genre de manière transversale dans les projets FSE. P. 1 <http://www.fse.be/boite-a-outils/documents-de-base/thematiques-transversales/genre/4%20%20Fiches%20de%20genre%20FR.pdf> (consulté le 14-06-14)

³⁸ Charlier S. (2013) extrait du cours SPED1212 Analyse du développement du 24-10-13 : Genre et développement durable dans un monde globalisé. p.1-12

³⁹ Boserup Ester (1970). The Women's role in economic development

uniquement sur elles, sans remettre en cause d'une part les « *conditions structurelles de la domination de classe et de genre* » et d'autre part « *la vision euro-centriste du monde* » (Bacqué et Biewener, 2013 : 56).

La division des tâches telle que conçue dans le système patriarcal et répercutée ensuite dans les pays colonisés, cantonnait les femmes dans des rôles reproductifs (soin aux enfants et aux personnes âgées, ménage, famille) et les hommes dans des rôles productifs. Les unes, dominées par les autres, ont internalisé cette domination au point de ne pas songer à la remettre en cause. Ce qui a fait dire à Kabeer⁴⁰, féministe indienne que: « *Tant que les femmes n'auront pas conscience qu'elles méritent des droits, elles ne seront pas 'empowered'* ». Cette réflexion résume bien l'objectif du second courant de revendications féminines qui va apparaître dans les années 1980-1990. On l'appellera l'approche Genre et Développement (en anglais Gender in Development – GID). La lutte pour l'égalité des droits entre hommes et femmes est son cheval de bataille.

A la fin des années 1990, le genre et l'empowerment vont se rejoindre dans un dernier courant, Genre dans l'empowerment (Gender in Empowerment- GIE), dont l'objectif est de donner plus de pouvoir et d'autonomie aux femmes.⁴¹

Actuellement, les agences de développement recommandent que le genre soit une thématique transversale (*'gender mainstreaming'*) qui devrait être présente dans tous les projets. Cette approche préconise de prendre en compte les besoins des hommes comme ceux des femmes, de manière spécifique afin de s'assurer que les projets soient pensés pour répondre aux besoins de chaque genre. C'est pourquoi, l'UE par exemple, a développé une triple approche, à savoir : une politique sur l'égalité de genre, le *'gender mainstreaming'* et l'*empowerment* des femmes.⁴²

1.4.1.6 Critiques sur la façon dont les acteurs s'approprient le concept d'empowerment

Au cours de nos lectures, nous avons relevé les quatre utilisations détournées du concept d'empowerment, qui reviennent le plus fréquemment :

⁴⁰ Lors d'un entretien accordé en 2009, à M-H. Bacqué et C. Biewener, in *L'empowerment, une pratique émancipatrice* (2013). p. 57

⁴¹ Charlier S. (2013). Extrait du cours SPED1212 Analyse du Développement du 24-10-13. p. 6-23

⁴² Charlier S. (2013). Extrait du cours DVLP2310. Genre et Développement du 22-10-13. p. 12

- La première critique, concerne la perte de sens. Ce concept, à force d'être utilisé aussi bien par la gauche que par la droite, est devenu un concept 'fourre-tout' comme nous l'avons vu plus haut. Ses nombreux utilisateurs (organismes internationaux, féministes, néo-libéraux, classes populaires, ONG, acteurs sociaux, courants religieux, psychologues) lui donnent chacun un sens différent. Comme le résume Cornwall (2007: 3): « *Take empowerment, a term that has perhaps the most expansive semantic range of all those considered here* »⁴³. Cette polysémie a conduit à en faire un « *mot à la mode, un objectif vague* » (Calvès, 2009 : 22), un mot dont tout le monde parle, dont personne ne maîtrise exactement la signification, une sorte de 'consensus mou' : « *something that one can happily say in the knowledge that it will have no significant consequences* » (Moore, 2001:323, in Cornwall 2007 : 7)⁴⁴. En résumé, [...] l'empowerment fait [...] partie de ces termes vagues, résolument optimistes et 'justes' qui, à l'image de l'objectif d'éradication de la pauvreté, ne peuvent que susciter le consensus » (Cornwall et Brock (2005), in Calvès 2009 : 22). Face à cette perte de sens, certains auteurs voudraient éradiquer le terme, en cessant tout simplement de l'utiliser. Mais les féministes refusent cette option et préfèrent « *contester et résister à la manière dont le terme empowerment a été neutralisé et grossièrement détourné* (Pereira, 2008 ; Staudt, Rai, Parpart, 2003 in Calvès, 2009 : 30). Elles ouvrent ainsi la voie à une seconde critique.
- En effet, la deuxième critique concerne la perte du contenu radical des origines, à savoir la remise en question des structures de la société, des rapports de pouvoir, afin que les plus défavorisés (femmes, homosexuels, minorités ethniques, noirs) acquièrent davantage de droits et d'autonomie. Ainsi que l'énoncent Adjamagbo et Calvès (2012 : 8) « *Pour de nombreuses féministes, l'empowerment a été littéralement 'pris en otage par les agences de développement et les institutions financières internationales, vidé de son sens initial relatif à la notion de pouvoir et instrumentalisé pour légitimer les politiques et*

⁴³ « Prenez l'empowerment, un terme qui possède peut-être le champ sémantique le plus large de tous ceux qui sont analysés ici » (traduction de l'auteur)

⁴⁴ *Quelque chose dont on peut parler tranquillement, sachant que cela ne porte pas vraiment à conséquence* (traduction de l'auteur). Extrait de l'analyse du discours de la Banque Mondiale fait par Mike Moore et cité ici par Andrea Cornwall dans l'introduction de son ouvrage 'Deconstructing development discourse Buzzwords and fuzzwords (2007) p. 7

programmes néolibéraux existants. » (Parpart, 2002 ; Falquet, 2003 ; Batliwala, 2007 ; Cornwall, 2007 ; Sardenberg, 2008) Jouve (2006 :12) parle exactement dans les mêmes termes à propos de l'Etat : *« l'empowerment répond à une instrumentalisation par l'Etat de mouvements sociaux réformateurs afin de légitimer le virage néolibéral. »* Et il se demande aussi, si l'empowerment *« ne conduit [...] pas l'Etat à s'émanciper de ses responsabilités, (sociale, économique, en matière d'éducation, de santé publique, de sécurité, ...) en passant par pertes et profits l'idéal de redistribution de la richesse et de solidarité entre individus et groupes sociaux [...] »*. Comme le résume parfaitement Calvès (2009 :27) *« l'empowerment [...] s'intéresse plus à la contribution des pauvres au développement qu'à la contribution du développement au pouvoir des pauvres »*. Ce virage vers le 'tout économique' et la perte de solidarité conduit directement à la troisième critique.

- La troisième critique, concerne la perte de la dimension collective au profit de la dimension purement individuelle du développement personnel. Ziegelmeyer (2010 : 97) l'exprime ainsi: *« Il semble que la seule mobilisation des capacités individuelles au travers d'un travail intense sur soi [...] ait été unilatéralement privilégiée au détriment d'une action sur les déterminants structurels qui conditionnent la situation des participants. »*

Calvès (2009 :23) synthétise la situation tout en faisant référence aux deux approches 'libératrice' et 'libérale' vues ci-dessus: *« Si dans sa conception initiale l'empowerment est un processus complexe et multidimensionnel mettant l'accent sur les dimensions individuelle et collective du pouvoir, la cooptation du terme dans le discours dominant sur le développement s'est accompagnée d'une individualisation de la notion de pouvoir. L'empowerment est devenu synonyme de capacité individuelle, réalisation et statut. [...] on passe de « l'empowerment libérateur » à « l'empowerment libéral » axé, celui-ci, sur la maximisation de l'intérêt individuel »*.

- La quatrième et dernière critique concerne plus spécifiquement les femmes, puisque comme l'affirme certaines féministes, les institutions persistent à considérer les femmes comme un bloc homogène qui devrait s'autonomiser de façon uniforme : *« Les féministes postcoloniales dénoncent également*

l'essentialisme qui caractérise les approches institutionnalisées d'empowerment des femmes qui continuent de percevoir la femme du Tiers Monde comme une catégorie homogène et monolithique sans tenir compte de la diversité des rapports de pouvoir qui traversent le groupe des femmes. » (Mohanty, 1988 ; Ferguson, 2009 in Calvès 2009 : 24)»

Sans prétendre être exhaustive, nous arrêterons ici le relevé des utilisations abusives du concept d'empowerment pour revenir au cœur de nos recherches et nous pencher sur les manières de renforcer l'empowerment, dont l'alphabetisation.

1.4.2 Les différentes façons de renforcer l'empowerment.

Nous proposons dans ce paragraphe quelques exemples de politiques mises en œuvre dans l'objectif de développer l'empowerment dans différents domaines, tels que la santé, l'économie, le social, la justice, l'éducation.

- Dans le domaine de la santé, citons l'association AIDES. Pour renforcer l'autonomie de patients séropositifs, cette association de lutte contre le VIH/SIDA, a créé en 2008 le site Seronet dont l'objectif est d'améliorer l'accès aux savoirs, de partager l'expérience du vécu de la maladie et de sortir de l'isolement. La démarche est 'bottom up' et communautaire. Toute une série de mesures spécifiques sont mises en œuvre pour atteindre l'empowerment des patients. Par exemple : aider la personne à agir elle-même, expliciter la démarche des intervenants, établir des rapports horizontaux entre aidé et aidant, favoriser un apprentissage mutuel entre experts et l'acquisition de connaissances et de savoir-faire pour analyser les vécus.⁴⁵
- Dans le domaine économique, et plus précisément dans la lutte contre la pauvreté, citons un article d'Isabelle Guérin (2006)⁴⁶. L'auteure examine si l'octroi de micro-crédits à des groupes de femmes en Inde favorise ou non l'empowerment de ces dernières. Même si le regard qu'elle porte sur la microfinance est très critique, et que bon nombre d'objectifs ne sont pas

⁴⁵ Rojas Castro Daniela *et al.*, « Améliorer la santé des personnes séropositives au VIH : SERONET, un nouvel outil de l'approche communautaire », Santé Publique hs2/ 2009 (Vol. 21), p. 129-139 www.cairn.info/revue-sante-publique-2009-hs2-page-129.htm (consulté le 16-06-14)

⁴⁶ Guérin I., Palier J. (2006). « Microfinance et empowerment des femmes : la révolution silencieuse aura-t-elle lieu ? ». Finance & Bien Commun 2/2006 (N° 25), p. 76-82. (Consulté le 16-06-14) URL : www.cairn.info/revue-finance-et-bien-commun-2006-2-page-76.htm

atteints, l'auteure note cependant des amorces de changements positifs. Par exemple, l'approche collective qui crée des espaces de paroles permettant aux femmes de sortir de l'isolement, du repli sur soi et favorisant l'entraide, une meilleure estime de soi. L'accès à la propriété, à une épargne, à un rôle productif, à certaines responsabilités, et surtout à une mobilité nouvelle hors des limites du village ou du quartier sont des avancées dans des domaines jusque-là réservés aux hommes dans cette société hautement patriarcale. Par contre, l'empowerment politique (lobbying, implication dans la gestion locale) est encore très rarement rencontré dans ces 'self-help groups'.

- Dans le domaine social, Marie Filippi (2006)⁴⁷ analyse les revendications d'autonomie des habitants de banlieues de Marseille, qui se considèrent eux-mêmes comme des 'fardeaux pour la société'. L'auteure reconnaît que si on leur en donne les moyens, ces personnes sont capables de prendre part à la vie sociale et politique de leurs quartiers. Elle fait référence à Saul Alinsky, sociologue américain, le premier à s'être insurgé dans les années 1930 contre les services sociaux qu'il qualifie de '*colonialistes*' tant ils tendent à annihiler toute velléité d'autonomie dans le chef des plus précarisés. Il prône l'autodétermination des populations et par là, est devenu un des tout premiers auteurs à la base de la théorie de l'empowerment.

Toujours dans le domaine social, une autre expérience relate comment des ateliers de cuisine délivrés à un public précarisé permettent le développement de l'estime de soi, d'une conscience critique parfois, la création de liens sociaux et l'acquisition de savoir-faire. L'attitude de l'animateur influence fortement celle des participants et donc leur évolution vers plus d'empowerment.⁴⁸

- Dans le domaine de la justice, citons cet article traitant de justice 'restaurative'. Issue de courants protestants prônant une plus grande justice sociale, cette notion conteste le fonctionnement de l'institution répressive. Cette approche vise à renforcer l'empowerment des individus dans la recherche d'une réponse

⁴⁷ Filippi Marie, « Au-delà de l'autonomie, l'empowerment », *Le sociographe*, 2013/5 Hors-série 6, p. 193-203. <http://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2013-5-page-193.htm> (consulté le 16-06-14)

⁴⁸ Lepeltier C., (2011). L'empowerment dans les « ateliers cuisine : entre enjeux et pratique. *Vie sociale*, 2011/3 N° 3, p. 51-63. <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2011-3-page-51.htm> (consulté le 16-06-14)

inclusive au dommage causé.⁴⁹ Toute une série de mesures sont mises en place, telles que : changer la perception du crime, centrer l'intervention sur les besoins de la victime et de l'auteur, établir une sentence pour préparer le futur par un acte positif plutôt que pour réparer le passé, impliquer les personnes concernées dans la recherche d'une solution conjointe au conflit, sans passer par des experts. Cette initiative comporte toutefois certaines limites.

- Dans le domaine de l'éducation : aux Philippines, un projet d'alphabetisation a été mis en place pour renforcer l'empowerment des femmes. Après 150 heures de formation, celles-ci se sont révélées capables de voter seules, de travailler hors de la maison, d'échanger avec leurs maris à propos de l'éducation des enfants et elles faisaient en outre preuve de davantage confiance en elles⁵⁰.

1.4.3 Relation entre empowerment et alphabétisation

Nous avons entrepris ci-dessous de rechercher quatre études plus précisément en relation avec notre sujet. Les deux premières études traitent d'alphabetisation mais n'ont pas pour objectif d'en mesurer l'empowerment. A l'inverse, les deux dernières mesurent l'empowerment de femmes, mais sur base de formations autres que l'alphabetisation. A ce jour, nous n'avons pas trouvé d'études mettant spécifiquement en lien l'alphabetisation et l'empowerment. Ce qui tendrait à corroborer les dires de P. Maquestiau⁵¹, que nous avons contactée tout au début de nos recherches. Celle-ci nous avait rapidement expliqué sur quelles théories et quels auteurs les ateliers d'écriture au sein des cours d'alphabetisation se basaient, tout en précisant qu'à l'heure actuelle, il n'existait pas, à sa connaissance, d'ateliers d'écriture visant spécifiquement un empowerment des apprenants.

Voici donc les quatre études relevées au gré de nos lectures :

- A l'UNESCO⁵² un programme nommé '*Modèle d'éducation pour la vie et le travail*' a été mis en œuvre au Mexique à partir de 1997. Il s'agit de fournir à

⁴⁹ Faget J. (2009). Une nouvelle réponse à la délinquance des jeunes ? *Les Cahiers Dynamiques*, 2009/1 n° 43, p. 52-56. DOI : 10.3917/lcd.043.0052 (consulté le 16-06-14)

⁵⁰ Sealza, Isaias S. (no date). Women Empowerment in Southern Philippines. (consulté le 16-06-14) <http://www.adbi.org/files/2010.12.11.cpp.sess3.c4.sealza.paper.women.empowerment.southern.ph.pdf>

⁵¹ Pascale Maquestiau, Chargée de missions au sein de l'ONG Le monde selon les femmes (Bruxelles)

⁵² UNESCO (no date). Modèle d'éducation pour la vie et le travail. Profil de pays: Mexique. <http://www.unesco.org/uii/litbase/?menu=4&programme=39&language=fr> (consulté le 16-06-14)

des apprenants de plus de 15 ans, une alphabétisation de base et une formation axée sur les compétences. Le but est de leur permettre d'obtenir des qualifications officiellement reconnues et validées. L'évaluation de ce programme a permis de démontrer une amélioration du niveau d'éducation, du niveau de vie (meilleurs revenus et débouchés professionnels), un meilleur accès aux informations (santé, droits citoyens) ; le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi (donner son avis, oser parler en public), de la capacité d'entrer en relation, d'aider les enfants scolarisés. 92% des personnes étaient satisfaites du programme suivi. Dans l'ensemble, ce programme leur a permis de progresser, aussi bien au niveau individuel que collectif via le réseautage.

- En 2010, Lire et Écrire Communauté française (Belgique) a mené une enquête sur l'impact de l'alphabétisation auprès de 1670 apprenants.⁵³ Le jeu 'Motus'⁵⁴ a servi de base à l'animation. Cela a mis en lumière des impacts positifs sur la transformation identitaire (confiance en soi et en les autres, ouverture), le développement de savoirs de base (linguistique, mathématique, technologique), une meilleure insertion sociale (vie quotidienne, relations) et professionnelle (démarches pour l'emploi), et davantage de participation citoyenne (culture, droits, scolarité des enfants). L'impact sur le développement des savoirs de base arrive en première position (67%), suivi de l'impact sur l'insertion sociale (54%) et la transformation identitaire (53%). Participation citoyenne (31%) et insertion socioprofessionnelle (21%) ferment la marche en étant moins souvent cités par les personnes interrogées. Cette étude, la plus proche de notre sujet, mesure l'impact à l'aide d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs qui renvoient indirectement à l'empowerment puisque les résultats avancés font état d'amélioration dans le cadre du 'pouvoir de', du 'pouvoir intérieur' et du

⁵³ Godenir Anne (2010). Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes *Résultats d'une enquête menée par Lire et Ecrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010* (consulté le 01-06-14)

http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/10_impacts_alpha.pdf

⁵⁴ Jeu de communication créé pour mettre en lumière et dépasser les dysfonctionnements dans la communication et l'échange. Mis au point par l'asbl GRAIN, Atelier de pédagogie sociale, destiné aux enseignants et animateurs de groupes, il permet de prendre connaissance de la pensée de chaque participant et de vérifier la compréhension du contenu d'un message. <http://www.pointexpertises.be/node/408> (consulté le 17-06-14)

‘pouvoir avec’. Mais ils n’ont pas été identifiés comme tels puisque l’objectif de départ n’était pas de mesurer de l’empowerment.

- En 2013, Lire et Écrire Liège Huy Waremme a mené une autre étude sur l’impact de l’alphabétisation (cours du soir deux fois par semaine) chez six travailleurs. L’unique question posée était : « Qu’est-ce que l’alphabétisation change ou a changé dans ma vie ? » L’outil utilisé était encore une fois le jeu ‘*Motus*’. Les conclusions montrent que l’alphabétisation a des impacts positifs dans la sphère professionnelle comme privée, certains impacts se retrouvant des deux côtés (confiance en soi, moins de peurs, méthodologie souple). Tous ont cependant noté que le nombre d’heures de formation est insuffisant pour progresser efficacement dans l’apprentissage.⁵⁵
- Delphine Demanche a rédigé un mémoire (2013) sur l’empowerment des femmes au travers de formations pour adultes dans deux communautés au Sénégal.⁵⁶ Les formations étaient d’ordre professionnel (restauration et transformation de produits halieutiques). L’auteure a démontré un apport en connaissances et revenus financiers (changement individuel) et en capital communautaire (changement collectif). L’empowerment des femmes a donc bien été renforcé mais l’auteure note qu’il n’y a cependant pas eu de changement sociétal des relations de genre, bien que les femmes aient accédé à un rôle productif, une indépendance financière et plus de liberté. Religion et tradition sont de gros freins à la concrétisation des changements amorcés.
- Myriam Fraoua a réalisé un mémoire (2011) sur l’éducation permanente et l’empowerment⁵⁷. L’étude porte ici sur une formation proposée à des femmes par la Ligue des Famille de Liège (Belgique) pour devenir animatrices de quartier. Encore une fois, une acquisition de savoirs y compris sociaux et de savoir-faire a été relevée, et ici aussi l’attitude de l’animateur a toute son importance. On note donc un renforcement de l’empowerment mais individuel

⁵⁵ Lire et Écrire Liège Huy Waremme (2013). S’alphabétiser quand on travaille : pourquoi, pour quoi et comment. Témoignages d’apprenants. http://wallonie.lire-et-ecrire.be/images/documents/publications/2014.02.20_alpha%20travailleurs%20-0%E9valuation%20participative%20lhv_final.pdf (consulté le 28-06-14)

⁵⁶ Demanche D. (2013). L’empowerment des femmes au travers des formations pour adultes : étude de cas au Sénégal. Mémoire ESPO/PSAD (Ecole des sciences politiques et sociales) - UCL

⁵⁷ Fraoua M. (2011). Education permanente et empowerment: l’émergence du sujet et de l’acteur social à travers une formation. Mémoire FOPES (Faculté ouverte de politique économique et sociale)

plutôt que collectif et pas de changement social ; mais l'auteure précise que ce n'était pas l'objectif de la formation ni celui des participantes.

Après ces quelques exemples, voyons dans quelle perspective les centres d'alphabétisation perçoivent l'empowerment des apprenants.

1.4.4 Quelle utilisation du concept d'empowerment en alphabétisation ?

Lors de notre analyse, nous tenterons d'établir si pour les cours d'alphabétisation, l'autonomisation des apprenants (donc leur empowerment) a lieu dans une perspective radicale (visant les changements structurels au profit des personnes) ou plutôt économiste (visant la réinsertion professionnelle au profit du marché). Nous déterminerons ainsi si une des critiques émises à l'encontre de l'utilisation abusive du terme empowerment peut être vérifiée dans notre contexte.

Ceci étant posé, nous pouvons enfin aboutir à notre question de recherche.

1.5 Question de recherche

A la lumière de la théorie présentée plus haut, nous nous sommes posé des questions sur le lien entre l'empowerment et l'alphabétisation. S'il nous semblait évident que les cours d'alphabétisation renforçaient bien l'empowerment des participants adultes précarisés, nous ne savions pas si les trois pouvoirs seraient acquis en fin du cursus.

Les dimensions du '*pouvoir intérieur*' devraient probablement être acquises grâce à la méthodologie de formation mise en place. Celles du '*pouvoir de*', également puisque l'objectif même des cours d'alphabétisation est l'acquisition de nouveaux savoirs et aptitudes. Par contre, nous n'étions pas certaine que les dimensions du '*pouvoir collectif*' puissent être rencontrées dans ce type de formation. En effet, il nous paraissait difficile de parvenir à ce dernier niveau de pouvoir en un laps de temps relativement court et avec des groupes très hétérogènes. Nous avons donc modulé notre question de départ pour formuler comme suit la question de recherche : **'dans quelle mesure les cours d'alphabétisation renforcent-ils l'empowerment des apprenants adultes précarisés ?'**

1.6 Hypothèse

Suite à ces questionnements, nous émettons l'hypothèse que les cours d'alphabétisation renforcent l'empowerment des apprenants. Lors de la discussion, nous nuancerons notre réponse en détaillant l'empowerment en trois niveaux de pouvoirs.

1.7 Méthodologie

1.7.1 Entretiens semi-dirigés avec les apprenants

La méthode retenue est celle des entretiens semi-dirigés⁵⁸, tels que les définissent Van Campenhoudt et Quivy (2011 :171) : « *une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles, il est impératif qu'il [le chercheur] reçoive une information de la part de l'interviewé. [...] Autant que possible, il laissera venir l'interviewé, afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite [...]. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte [...]* ».

Etant donné que beaucoup d'informations intéressantes peuvent néanmoins surgir en dehors des questions prévues et balisées, « [...] *l'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 : 170). D'autre part, après discussion avec le coordinateur du Collectif Alpha de Saint Gilles, trois points importants ont été notés pour garantir le déroulement optimal de l'entretien : au chercheur de lancer l'entretien en parlant un peu lui-même afin de mettre les personnes parfaitement à l'aise ; de prévoir un laps de temps suffisant et/ou une seconde entrevue pour un éventuel approfondissement ; et enfin, de reformuler la question autrement si celle-ci ne semble pas claire de prime abord. Ne pas oublier enfin que certains des interviewés ne s'expriment pas dans leur langue maternelle, ce qui constitue une difficulté supplémentaire lorsque l'on veut affiner ses idées. Nous avons cependant demandé que tous aient une connaissance suffisante du français oral pour éviter le passage par un traducteur. Nous avons consacré une journée entière à chaque centre.

⁵⁸ La retranscription complète de tous les entretiens est disponible auprès de l'auteur.

1.7.2 Focus groups avec les animatrices et les coordinateurs

Outre les entretiens individuels, nous avons eu la possibilité de réaliser des focus groups avec les animatrices et les coordinateurs des deux centres. Dans le premier centre, la réunion de groupe a eu lieu le même jour que les entretiens mais après ceux-ci. Dans le second centre, ils ont eu lieu le même jour également, mais avant les entretiens individuels et une des apprenantes a participé à une partie du focus group avant de passer à l'entretien individuel.

Ces focus groups nous ont permis d'obtenir un précieux complément d'informations sur le fonctionnement des cours et des centres d'alphabétisation. Et parfois aussi, un regard sur l'un ou l'autre apprenant qui venait corroborer ou préciser un point des entrevues individuelles. Ces entrevues collectives nous ont également permis de mieux cerner le métier de formateur en alphabétisation, ses particularités et ses difficultés. Cela nous a permis de mieux comprendre en quoi il différait du métier d'enseignant scolaire pour enfants et adolescents.

Nous avons en outre eu la possibilité de participer activement à un cours d'écriture, et en tant qu'observatrice à une partie d'un cours de lecture au Collectif Alpha. Cette immersion dans la réalité de l'alphabétisation, aussi brève qu'elle ait été, a mis en lumière toute une série de liens avec la théorie précédemment étudiée.

1.7.3 Type d'analyse et grille d'analyse

Nous avons opté pour une analyse qualitative, au sens où l'entendent Paillé et Mucchielli (2012 :2-3) : « *une activité de l'esprit tentant de faire du sens face au monde qu'il [le chercheur] souhaite comprendre et interpréter [...]* » et qu'ils définissent « *comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification, [...] même si elle n'exclut pas de telles pratiques. [...] Cette activité fait appel à des processus qui sont ceux de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui [...]* » Ce choix est justifié par le sujet, l'échantillonnage très hétérogène et le nombre réduit de témoignages enregistrés.

Pour préparer puis analyser les entretiens, nous nous sommes basée sur la grille d'analyse proposée par Sophie Charlier dans sa définition de l'*empoderamiento*⁵⁹ (2011 :164-165)⁶⁰ qui s'inspire elle-même de la définition du mouvement DAWN et de celle des féministes. Cette grille propose une approche globale du concept. L'auteur préfère utiliser le terme espagnol de *empoderamiento* qui a gardé sa dimension radicale : « *Processus de changement social et identitaire pour une justice sociale* » (par souci de cohérence dans le présent ouvrage, nous préférons conserver la terminologie anglaise, comme nous l'avons signalé plus haut) et où le pouvoir est décliné en trois niveaux. En premier lieu, le '*pouvoir intérieur*' (image de soi, estime de soi, impression d'être) ; en second lieu, '*le pouvoir de*' (savoir, savoir critique, savoir-faire, avoir) ; et enfin, le '*pouvoir avec*' (conscience critique collective, capacité d'influence, impact sur le développement local ou national). Ces trois pouvoirs eux-mêmes déclinés en plusieurs aspects serviront d'indicateurs qualitatifs. Les questions, très ouvertes, avaient pour objectif de balayer un maximum d'aspects en laissant s'exprimer librement les témoins-apprenants. Nous verrons cependant lors de l'analyse que certains points de la grille ne conviennent pas à notre sujet et que d'autres sont liés.

1.7.4 Biais de la recherche

Un premier biais à signaler est la modestie de l'échantillonnage, qui ne permettra pas de généraliser les résultats. Ceux-ci apporteront un éclairage partiel de la réalité bien plus vaste et complexe de l'alphabétisation. Nous pouvons avancer deux raisons qui expliquent cet échantillon réduit. La première est que nous tenions à ce que les témoignages se fassent sur base volontaire. En effet, le sujet est sensible, parfois tabou et touche à la vie privée des personnes. Nous voulions éliminer toute forme de contrainte, ce qui aurait pu représenter un autre biais de recherche. La seconde raison est due au fait que nous recherchions soit des personnes ayant terminé le parcours en alphabétisation, soit arrivées en fin de cursus. En effet, le

⁵⁹ Traduction espagnole du mot '*empowerment*'

⁶⁰ Charlier S. (2011). *Empoderamiento des femmes par l'économie populaire solidaire : participation et visibilité des femmes en Bolivie* in Guérin I. Hersent M., Fraisse L. Femmes, économie et développement. De la résistance à la justice sociale. P.164-165

processus d'empowerment s'étend sur la durée, il n'est pas possible de le mesurer chez des débutants. Cela a donc limité le nombre de témoins potentiels.

D'autre part, les personnes ayant terminé les cours restent rarement en contact avec les centres en alphabétisation. Ceux-ci n'ont finalement pas été en mesure de nous mettre en relation. C'est pourquoi, toutes les personnes interrogées se trouvaient toujours en formation, soit dans l'avant-dernier, soit dans le dernier niveau de cours.

Le second biais s'est imposé à nous en réalisant les entretiens. Nous nous sommes demandé si le fait que ceux-ci se déroulent dans les locaux mêmes des centres d'alphabétisation, parallèlement aux activités habituelles, n'avait pas inconsciemment influencé les apprenants, le lieu n'étant pas neutre. Pour contourner ce biais, il aurait été intéressant de pouvoir rencontrer les personnes chez elles, mais c'était difficilement envisageable, étant donné que nous ne les connaissions pas et qu'elles avaient été contactées par les coordinateurs, dans le cadre des cours.

Le fait que nous soyons une femme occidentale a pu constituer un troisième biais. Nous l'avions anticipé en nous présentant comme une personne qui, à l'instar des apprenants, avait décidé de reprendre des études à l'âge adulte. Nous n'avons pas eu de retour à ce sujet de la part des formateurs et ne savons donc pas si cela a eu un impact ou non sur les personnes contactées pour les encourager à témoigner.

Une autre embûche, partiellement surmontée cette fois, a surgi lors des entretiens. Certaines personnes ayant une moins bonne maîtrise et/ou prononciation du français, l'approfondissement souhaité des questions n'a pas toujours été au rendez-vous. Cela a en outre entraîné à certains moments une mauvaise compréhension de part et d'autre. Lorsque l'interviewé ne comprenait pas les questions, il a toujours été possible de contourner cet obstacle, mais lorsque l'intervieweur ne comprenait pas les réponses, cela a occasionné quelques hésitations, heureusement marginales lors de la retranscription des données.

Nous avons aussi été confrontée à l'hétérogénéité des témoins qui se sont portés volontaires. Cette diversité n'est cependant que le reflet de la réalité du terrain en

alphabétisation. Nos témoins peuvent se regrouper en trois catégories: deux hommes - cinq femmes ; deux témoins âgés de 22 et 23 ans - cinq témoins dont l'âge moyen est de 45 ans; deux non belges, cinq belges mais d'origine africaine. Ce biais sera contourné grâce à l'analyse qualitative et non quantitative. Les différences seront prises en compte lors de l'analyse, mais ne permettront pas une généralisation des résultats, comme nous l'avons dit plus haut.

Enfin, nous signalons que nous avons eu l'opportunité d'assister à deux cours au Collectif Alpha de Saint Gilles, mais pas à Verviers, les interviews s'étant déroulées pendant les vacances de Pâques.

2 PARTIE II – Cadre contextuel

« C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller la joie de travailler et de connaître. »

Albert Einstein - Extrait de 'Comment je vois le monde'

2.1 Introduction

Nous allons maintenant présenter le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, ainsi que les deux centres en alphabétisation et les acteurs concernés.

2.2 Echantillonnage.

Notre premier objectif, nous l'avons dit, était de trouver des apprenants belges en fin de formation dans des ateliers d'écriture, ou ayant terminé. Pour ce faire, nous avons contacté plusieurs associations régionales des réseaux « Lire et écrire », « Vie Féminine » et « Scripta Linea » qui organisent tous trois des cours d'alphabétisation pour adultes. Toutes sont situées en Belgique francophone (Wallonie et Bruxelles).

Fin 2013, nous avons trouvé 2 groupes potentiels pour notre enquête de terrain. Mais début 2014, il s'est avéré que l'un était annulé, et que l'autre ne répondrait pas à nos critères de recherche. Nous avons alors décidé de chercher des témoignages de personnes précarisées, si possible d'origine belge et en fin de parcours d'alphabétisation. Après plusieurs recherches infructueuses, nous avons dû élargir nos critères à tout type de public (belge ou étranger) se trouvant en fin de parcours d'alphabétisation ou l'ayant déjà terminé.

Nous avons ainsi rencontré le coordinateur du Collectif Alpha de Saint Gilles qui nous a permis de trouver quatre apprenants qui acceptaient de témoigner. Trois étaient belges et tous étaient d'origine africaine. Tous se trouvaient dans l'avant-dernier groupe des cours d'alphabétisation en cours du jour.

Nous avons ensuite contacté le groupe Lire et Écrire Verviers. Trois apprenants ayant participé en 2012 au groupe intitulé '*L'illettrisme, osons en parler*'⁶¹ se sont montrés disposés à témoigner. Tous trois étaient belges (dont une personne

⁶¹ En 2004, un groupe d'apprenants a créé l'association de fait "Osons en Parler", dont l'objectif est la sensibilisation, la déculpabilisation et la prise en compte de l'illettrisme.

d'origine africaine et une d'origine italienne) et se trouvaient dans le dernier groupe du parcours en alphabétisation en cours du jour.

Au total, nous avons donc effectué sept entretiens avec des apprenants.

Trois formateurs dans chacun des centres, donc six au total, ont également été interrogés lors des focus groups.

2.3 Présentation des deux centres en alphabétisation étudiés

2.3.1 Le Collectif Alpha de Saint Gilles

2.3.1.1 Historique et présentation

Le réseau Collectif Alpha

L'histoire du Collectif Alpha (CA) débute dans les années 1960, lors de l'importation massive d'immigrés magrébins. Des militants syndicaux leur donnent bénévolement des cours du soir. Au cours des années 1970, ces formateurs se regroupent en Collectif et créent un centre de documentation. Le CA voit ainsi le jour en 1972. Bien qu'à cette époque, le pays, fort de sa loi sur la scolarité obligatoire considère qu'il n'y a plus d'analphabètes sur son sol, cela ne correspond pas à la réalité. Au début des années 1980, ATD Quart Monde et le CA dénoncent ensemble la persistance de l'analphabétisme en Belgique.⁶² Suite à la crise économique et au chômage, le public s'élargit aux femmes, aux chômeurs et aux belges. Pour faire face à cet afflux de demandes, des formateurs sont engagés pour donner des cours en journée. L'alphabétisation est reconnue et reçoit des subsides. Fin des années 1980, le CA se lance dans la formation de formateurs et en lien avec le Ministère de l'Éducation, il participe à des formations de base et à l'organisation du chef d'œuvre en vue de l'obtention du CEB pour adultes. Au cours des années 1990-2000, le nombre d'apprenants augmente, l'objectif de lutte contre l'exclusion sociale se poursuit face aux mesures d'austérité et de dégressivité du chômage. Plusieurs recherches et études sont réalisées à cette période. Le CA reçoit aussi des subsides de l'Europe⁶³.

⁶² Site Lire et Ecrire <http://www.lire-et-ecrire.be> (consulté le 21-06-14)

⁶³ Toutes les informations reprises dans ce chapitre proviennent du Site du Collectif Alpha <http://www.collectif-alpha.be/article276.html> (consulté le 21-06-14)

De nos jours, le CA forme environ sept cents apprenants adultes par an, d'une quarantaine de nationalités différentes. Les statuts sociaux (travailleurs, chômeurs, femmes au foyer) comme les motivations (retrouver un emploi, entreprendre une formation, suivre la scolarité des enfants, obtenir un diplôme, sortir de chez soi) sont très divers, mais tous ont en commun l'absence de CEB dans leurs parcours.

Ces apprenants sont encadrés par quarante formateurs, des équipes d'accueil, de guidance et de suivi social, d'administration et de documentation.

Le CA a son siège social rue de Rome à Saint Gilles où les formations ont également lieu. Trois autres antennes (Molenbeek, Forest et un centre de documentation à Bruxelles) font également partie du réseau CA.

2.3.1.2 Actions et financements

Au CA de St Gilles, les cours d'alphabétisation se donnent en journée (de 9h à 16h30) du lundi au vendredi et le soir (de 18h30 à 20h30) les mardis et jeudis, de septembre à juin en respectant les congés scolaires.

La pédagogie se veut émancipatrice et a pour objectifs, une ouverture sur le monde (interculturalité, actualités, culture), l'auto-socio-construction de savoirs (méthode globale centrée sur la personne et le groupe, la construction de son propre savoir selon ses besoins), et le développement de la confiance en soi (tous capables, se baser sur les ressources et non sur les manques).

Outre les cours d'alphabétisation, plusieurs ateliers sont proposés aux apprenants qui peuvent en suivre un ou deux au choix, afin de développer d'autres compétences. Ceux qui le souhaitent peuvent présenter le CEB en fin de parcours. Des visites, des excursions, des expositions, un cinéma ou un théâtre sont également proposés aux apprenants de façon ponctuelle. Dans le même ordre d'idées, les apprenants sont encouragés à présenter leurs réalisations lors de divers événements festifs au sein ou en dehors du CA.

Dans son discours, le CA a conservé son côté militant des débuts et participe à des manifestations, des revendications, des actions de sensibilisation auprès du grand public ou des instances politiques. Les formateurs se rejoignent tous autour d'un certain idéal, d'un désir de changer le monde, comme nous le verrons plus loin.

Au niveau financier, le CA bénéficie de subventions de la part de la Région Bruxelles-Capitale (COCOF, Actiris, Bruxelles Formation), de la Fédération Wallonie Bruxelles, et de l'Union Européenne (FSE, Programmes Grundtvig).

2.3.1.3 Organisation interne

Le CA compte cinq groupes d'apprenants allant du plus débutant au plus avancé (CEB). Mais au sein de ces groupes, quasiment chaque personne a son propre niveau et d'une année à l'autre, les niveaux des groupes varient. Le CA n'accueille pas de personnes souhaitant se former en français oral ni les tout débutants qui ne savent pas tenir un crayon. Les demandes dans ces domaines sont redirigées ailleurs⁶⁴. Les cours comptent de 18 à 21 heures par semaine en journée. Le CA propose « 5 niveaux de finalités, [...] dont ISP, mais aussi éducation permanente, estime de soi, citoyenneté, changement. [...] et toutes ces finalités sont transversales à tout ».⁶⁵ Les formateurs eux-mêmes reconnaissent cependant qu'il est parfois difficile d'inclure la notion d'éducation permanente par exemple dans toutes les formations proposées lors des différents ateliers : « Où est-ce que je fais de l'éducation permanente dans mon cours de math ? [...] Parfois, c'est plus évident et parfois ça ne l'est pas. (Frédéric, formateur au CA)

2.3.1.4 Méthode d'apprentissage de la lecture/écriture

Pour l'apprentissage de l'écrit, le CA se réfère au texte libre tel que Freinet l'envisageait dans sa méthode, à savoir « un texte que l'enfant écrit librement, quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet [...]. Il ne suffit donc pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie, le besoin de s'exprimer ». (Freinet, 1982 : 51)

Concrètement, c'est la méthode ECLER, mise au point par le français Noël Ferrand en 1988 qui est utilisée ici. L'idée de base est que « la langue, objet d'étude, de structuration, n'est autre que celle émise par l'apprenant et retravaillée

⁶⁴ Extrait de l'entretien avec le coordinateur du CA, F. Maes (27 mars 14)

⁶⁵ Extrait de l'entretien avec le coordinateur et les animatrices du CA. (27 mars 14)

individuellement avec le formateur dans une discussion - négociation qui permet peu à peu d'identifier les normes de la langue française »⁶⁶.

Chaque apprenant travaille sur une double page d'un cahier format A4, divisée en quatre parties égales, chacune représentant une étape vers le texte correct. En cas d'hésitation sur l'orthographe, l'apprenant peut se référer à EUREKA⁶⁷, une sorte de grammaire phonétique conçue pour les cours d'alphabétisation. Le formateur, disponible mais non invasif, discute, clarifie et corrige avec lui en se focalisant sur le sens plutôt que sur la forme dans un premier temps. Lorsque le texte manuscrit est correct, l'apprenant le tape à l'ordinateur et le décortique pour mieux se l'approprier par une série d'exercices informatiques. Ce texte fera l'objet d'une lecture devant le groupe, « d'où la valorisation personnelle qui en résulte, la mise en confiance de son auteur, et la dynamisation de l'apprentissage, lui garantissant son efficacité maximum »⁶⁸.

Selon Frédéric, l'atelier ECLER «*c'est d'abord dire qui je suis, mon rapport au monde, moi d'abord. Bien sûr on peut intervenir un petit peu, mais quand même d'abord laisser l'expression de la personne se découvrir elle-même. C'est 'je n'avais jamais écrit, et maintenant j'écris ça'. Et si une maman a envie d'écrire pendant 10 textes qu'elle aime ses enfants, pas juste parce qu'elle ne sait pas écrire autre chose, mais parce que c'est ça qu'elle a envie de dire chaque fois d'une manière différente, mais ça a sa place.* »

Pour l'apprentissage des mathématiques, les formateurs utilisent la méthode de «*Stella Baruk qui est un apprentissage des mathématiques sur base de la langue et du sens [...] Les maths il faut que ça se parle, que ça fasse du sens dans la tête des gens. Il faut mettre des mots dessus et pas juste des écritures.*» (Frédéric)

Toujours dans la ligne Freinet, l'approche pédagogique n'est pas «*un enseignement scolaire où on remplit le crâne et où les gens doivent se taire. On est toujours dans*

⁶⁶ Centre de documentation du Collectif Alpha. Atelier ECLER, Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir. Malle pédagogique 2007. http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Atelier_ECLER.pdf (consulté le 24-06-14)

⁶⁷ Demeyere Jacques (1999). Le grand EUREKA : Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul De Boeck & Larcier, 96 p. Dictionnaire orthographique sur base phonétique. http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Atelier_ECLER.pdf (consulté le 24-06-14)

⁶⁸ Ibid. p.1 Le coordinateur actuel du CA, F. Maes a été un des premiers à se former à cette méthode. D'autres formateurs ont été formés par la suite, la formation de formateurs étant une des activités du CA. Ils utilisent pour ce faire la mallette pédagogique ECLER du Centre du Documentation.

la participation, le questionnement, le 'je comprends ce que je fais, pourquoi je le fais'. Je (formatrice) pars aussi à partir des demandes. Donc il y a quelque chose de l'ordre du pédagogique, du relationnel avec les gens, de ce que tu dis. Pour moi, ça c'est déjà de l'éducation permanente ». (France et Frédéric)

2.3.1.5 Les formateurs

Précisons tout d'abord qu'au CA, tous les formateurs sont salariés. L'équipe actuelle se compose de trois hommes et 7 femmes.

En cours d'alphabétisation, plus encore que dans le système scolaire formel, l'attitude du formateur face à son groupe est essentielle. Fruit d'un arbitrage délicat, elle oscille entre l'empathie pour les difficultés personnelles des apprenants et une prise de distance nécessaire au bon déroulement du cours : *« C'est clair qu'on est tous sensibles à leurs réalités de vie, on le sait, mais ce n'est pas ça qu'on va mettre en avant. [...] J'ai parfois des petites choses, des confidences de l'une ou l'autre personne. Après, en classe, il faut [...] que je remette un peu le cadre. »* (Dominique)

« Un peu de distance pour moi c'est important. [...] Au tout début, moi je me suis retrouvée avec des femmes [...] qui avaient reçu des coups etc. C'est une vraie question de savoir avec ce rôle de formateur où il commence, où il s'arrête. (France)

Tous font preuve d'un certain idéal, en accord avec les fondements du CA, *comme l'explique Frédéric : « C'est sûr qu'on les comprend et puis après on est tous là avec l'idée qu'on voudrait un monde meilleur, plus juste [...] Et puis, on se rend bien compte qu'on ne peut pas donner 10 euros à machin, qu'on ne peut pas héberger machin, [...] et il y a l'histoire de la structure aussi, qui aide quand même à cadrer un peu parce qu'on n'est pas tout seul avec les gens. On est dans un cadre avec des collègues, on a des réunions pour se parler... »*

Afin que les difficultés personnelles ne débordent pas pendant les cours, et que les personnes puissent parler en toute discrétion, il existe une structure d'accueil qui prend en charge les questions d'ordre psycho-social. Des entretiens d'évaluation sont également organisés deux fois par an avec les apprenants. Certains formateurs ont instauré un premier entretien en début d'année afin de mieux cerner la

personne et de connaître des difficultés particulières qui pourraient expliquer leurs comportements ou ralentir la formation (maladie grave, deuil, etc.).

Les formateurs insistent aussi beaucoup sur l'importance du travail en équipe, du respect du cadre de l'apprentissage, du professionnalisme : *« Notre spécificité, c'est quand même le pédagogique, c'est que ces personnes viennent ici avec des attentes très fortes et des demandes et des pressions etc., donc c'est ça qui est compliqué aussi car parfois c'est 'j'ai besoin d'être entendu dans ce que je vis' mais aussi 'je veux que ça progresse, ça ne va pas assez vite'. [...] L'accueil, c'est bien l'endroit où on va pouvoir soutenir peut-être dans des urgences qui sont sociales ou psychologiques. [...] (L'atelier ECLER), c'est un endroit [...] où on donne des outils, des armes pour réfléchir, pour agir, pour faire bouger les choses.»* (France)

« [...] C'est professionnel, je ne suis pas non plus leur voisin, je ne suis pas non plus leur ami. Il y a un cadre. » (Frédéric)

« Il y a aussi un règlement. Moi je le trouve important, dans les valeurs et la manière de qui vient ici : je [l'apprenant] sais que j'accepte de travailler en groupe, j'accepte de travailler homme/femme et donc on peut aussi s'appuyer nous [les formateurs] là-dessus. C'est aussi mon garde-fou, mon cadre à moi dans le métier. » (France)

Enfin, les formateurs ont à cœur de créer une ambiance conviviale propice à un apprentissage serein, où respect et écoute sont les maîtres mots. Il s'agit aussi de mettre en confiance les apprenants pour qu'ils osent s'exprimer devant le groupe. Une gageure lorsque l'on se retrouve face à dix ou 15 personnes issues de cultures différentes et autant de sensibilités parfois à vif... Cela se construit peu à peu, de mois en mois, surtout grâce au dialogue, qui est facilité par le fait qu'on se trouve entre adultes : *« Sur l'année, il y a une construction entre le mois de septembre [et le mois de juin] : c'est faire connaissance, c'est la confiance, le climat que tu [formateur] crées, toi par rapport aux apprenants, les apprenants entre eux. [...] parce qu'il y a parfois des clashes aussi, des ambiances très électriques, ou des moments où l'émotion est là. Et j'ai vraiment l'impression qu'il faut traverser une série de choses, et parler beaucoup [...] Et il y a des moments, où tu te dis, c'est juste génial [...], on sent que le groupe existe, qu'il y a une force et qu'ils osent. Ils n'ont*

plus peur de se regarder, de se ridiculiser. Mais tout ça est parlé et parfois sort de manière très différente, très volcanique. » (France)

Autre tâche qui incombe aux formateurs : encourager les apprenants à se lancer dans l'inconnu, dans des situations inédites ou des matières nouvelles, en les persuadant qu'ils sont capables de réussir aussi des choses qu'ils n'ont jamais faites. Ce que le formateur considère comme de l'éducation permanente, transversale à toutes les formations en alphabétisation : « *Oui, 'je suis capable de maîtriser des outils', 'mon cerveau est capable de faire des choses que je n'ai jamais faites'. Parce que les personnes analphabètes c'est quand même souvent : 'ah mais ça je n'ai jamais fait, donc je ne sais pas'. Donc là, c'est déjà les amener à prendre conscience qu'ils peuvent faire des choses qu'ils n'ont jamais faites et qu'ils peuvent y aller seuls sans quelqu'un qui est avec eux. » (Frédéric)*

Enfin, lorsque nous leur avons demandé s'ils utilisaient les connaissances déjà acquises par les apprenants pour asseoir un apprentissage, les formateurs répondent par cette jolie citation d'Anne Chevalier : « *Apprendre, c'est partir du terrain de l'apprenant sans y camper.* » Car s'il est bien d'être à l'écoute de ces savoirs et de s'en servir comme base pour démarrer un cours, le savoir de l'un peut aussi être totalement hermétique aux autres qui risquent de se démobiliser. Les formateurs ne rejettent pas cette approche, mais l'utilisent avec précaution suite à des expériences peu fructueuses. D'autre part, les apprenants sont très demandeurs de découvrir du nouveau, par exemple le quartier où ils vivent, l'histoire du pays d'accueil et ses coutumes. Ce qui leur permet en outre de faire des liens avec leur propre pays.

2.3.1.6 Les apprenants

Les apprenants arrivent au CA envoyés par le CPAS, Bruxelles Formation, un autre centre d'alphabétisation orale ou de leur propre chef. En principe ils peuvent rester aussi longtemps que nécessaire dans un groupe, mais dans la pratique, les formateurs considèrent qu'après deux ans au sein d'un même groupe, une décision ou réorientation s'impose, dans l'intérêt de l'apprenant comme du formateur.

Certains apprenants envoyés par la Promotion sociale (qui paie une formatrice pour ces personnes) ne peuvent même pas rester deux ans au sein du même module.

A côté de cette rotation rapide, il existe paradoxalement un risque que les personnes s'enferment dans les cours d'alphabétisation soit parce qu'elles n'atteignent pas le niveau requis pour accéder à une autre formation, soit parce qu'elles n'ont pas d'autre choix. Souvent, les autres structures se sentent démunies face au public analphabète et redirige systématiquement celui-ci vers le CA.

Rares sont les apprenants qui passent par les cinq groupes. Chacun selon ses objectifs peut décider d'arrêter les cours, comme le confirme le Professeur Jean-Emile Charlier : « *Une des choses relativement constantes dans les dispositifs d'alpha, [...], c'est que les gens vont au bout de ce qu'ils veulent eux et qu'ils ont un objectif quand ils viennent en alpha et que quand cet objectif est rempli, ils s'en vont et c'est 'time' et il n'y a pas de bonnes raisons qui restent.* »⁶⁹

Certains par exemple, ne viennent que pour présenter le CEB, couronné par le chef-d'œuvre, ultime étape du cursus. Sur les septante-cinq apprenants inscrits en 2013-2014 au CA, moins de dix se proposent de passer le CEB. Car il faut pour cela beaucoup de persévérance, de volonté et de compétences (curiosité, envie d'apprendre, de chercher, de s'investir dans une démarche intellectuelle, de communiquer de façon attractive) pour mener à bien le projet : « *Quelqu'un qui est capable de bien se lancer dans le CEB, ça veut dire aussi qu'il aura, qu'il avait déjà au départ, une série de compétences, de prise en main, de se faire un projet clair, d'avancer, parce que pour moi, une des grosses difficultés du CEB, c'est ça, c'est que beaucoup de gens n'y arrivent pas parce qu'ils sont déstructurés, parce qu'ils ne savent pas, parce que ça ne devient jamais leur projet, [...] Ils ne voient pas comment construire, [...] parce qu'il y a des compétences d'ordre méta-pédagogiques qu'ils n'ont pas. [...] Etre là, à se poser des questions, à devoir écrire, à réfléchir, ça ne les met pas en route. Peut-être qu'ils auraient un moteur ailleurs... mais pas là.* » (Frédéric)

⁶⁹ Entretien du 3 avril 2014 à la FOPA

Nous clôturons ici notre aperçu du Collectif Alpha de Saint Gilles, pour vous présenter Lire et Écrire Verviers, le second centre étudié.

2.3.2 Lire et Écrire Verviers

2.3.2.1 Historique et présentation

Le réseau Lire et Écrire

En 1983, le mouvement L&E voit le jour à l'instigation de quatre associations régionales de formation continue et d'éducation permanente proches du mouvement ouvrier organisé, chrétien et socialiste. Quatre autres associations s'y ajoutent en 1985-1986. Lire et Écrire est une fédération constituée de neuf coordinations régionales pluralistes, (Brabant Wallon, Bruxelles, Centre-Mons-Borinage, Charleroi Sud-Hainaut, Hainaut Occidental, Liège-Huy-Waremme, Luxembourg, Namur, Verviers) officiellement reconnue d'utilité publique par la Communauté française depuis 1989⁷⁰. Elle est chapeautées par trois structures de coordination (Bruxelles Capitale, Fédération Wallonie Bruxelles, Région Wallonne). Mouvement d'Éducation permanente, L&E a pour objectif le développement de l'alphabétisation en Communauté française de Belgique⁷¹. L&E a été créé pour « *que tout adulte qui le souhaite puisse trouver près de chez lui une formation en alphabétisation de qualité adaptée à sa demande* »⁷². Pour atteindre cet objectif général, trois grands axes ont été définis : « *la sensibilisation du public sur la persistance de l'analphabétisme et l'urgence d'en combattre les causes ; la promotion du droit à une alphabétisation de qualité ; le développement de l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation, de changement social vers plus d'égalité.* »⁷³ L&E assure en outre « *un rôle de représentation, de négociation, de revendication et de lobby politique et institutionnel fort* »⁷⁴

L&E organise des cours d'alphabétisation ; offre des services d'accueil, d'orientation et de documentation ; forme des formateurs ; publie des documents pédagogiques ;

⁷⁰ Site Lire et Ecrire <http://wallonie.lire-et-ecrire.be/content/blogsection/28/168/> (consulté le 21-06-14)

⁷¹ Ibid.

⁷² L&E (2013). Questions sur l'alphabétisation p. 25

⁷³ Ibid. p. 25

⁷⁴ Site Lire et Ecrire <http://www.lire-et-ecrire.be> (consulté le 21-06-14)

réalise des campagnes de sensibilisation et des recherches. Il reçoit des subsides des pouvoirs publics belges et européens (FSE). L&E est une asbl reconnue comme Mouvement d'Education Permanente, les régionales wallonnes sont également reconnues comme organismes d'ISP⁷⁵.

L&E Verviers

L&E Verviers est donc une des régionales du réseau. Elle a été créée en 1991. Initialement, c'était une école de devoirs pour enfants d'origine étrangère. Puis, progressivement, les parents de ces enfants ont eux-aussi reçus des formations en français. Depuis 1996, la régionale de Verviers fait partie de la "Commission pédagogique pour l'alpha" qui regroupe, avec des animateurs communaux, les associations et écoles de promotion sociale proposant des formations en français oral et écrit. En 2004, un groupe d'apprenants a créé l'association de fait 'Osons en Parler', dont l'objectif est la sensibilisation, la déculpabilisation et la prise en compte de l'illettrisme.⁷⁶

2.3.2.2 Action et financement

De nos jours, L&E Verviers organise des formations en alphabétisation en journée à Verviers, Spa et Herve et des cours du soir à Verviers (uniquement pour l'écrit), ainsi que des actions de sensibilisation. Il est un centre de ressources pédagogiques pour formateurs. L'école de devoirs existe toujours, à côté d'un soutien scolaire pour adolescents et d'un soutien du réseau des formations en alphabétisation.

L&E Verviers reçoit des subsides principalement de la Communauté Française pour l'éducation permanente et de la Région Wallonne pour l'insertion socio-professionnelle. La ville de Verviers intervient également, mais dans une moindre mesure. Le Fond Social Européen (FSE), subsidie la sensibilisation. En effet, au-delà, de la formation, il y a tout un travail de sensibilisation à l'encontre des partenaires (ONEM, FOREM), du grand public et des futurs enseignants. L&E étant un mouvement d'éducation permanente, chaque régionale est contractuellement tenue de faire deux campagnes grand public par an conjointement avec le reste du réseau, et deux campagnes plus ciblées sur son territoire régional.

⁷⁵ Lire et Ecrire (2013) Questions sur l'alphabétisation p. 27

⁷⁶ Extrait du site de Lire et Ecrire Verviers. <http://verviers.lire-et-ecrire.be/content/view/20/77/> (consulté le 26-06-14)

2.3.2.3 Organisation interne

L&E Verviers fonctionne par blocs, qui sont au nombre de quatre. Le premier bloc, *niveau oral débutant*, regroupe des personnes d'origine étrangère infra-scolarisées, ne parlant pas du tout français et ayant au maximum un diplôme de primaire. Le deuxième bloc, *niveau oral mixte*, regroupe des personnes vivant en Belgique depuis plusieurs années, ayant déjà une petite compétence en oral et qui ont envie d'aller plus loin. Ce bloc est divisé en deux sous-niveaux : *oral pur* où l'on travaille la structure de la langue pour qu'elle se construise de manière un peu plus approfondie ; et *oral mixte écrit*, où l'on retrouve des personnes scolarisées minimum 2 ou 3 ans dans leur pays, qui ont besoin de l'écrit et qui manifestent le désir d'écrire davantage. Le troisième bloc, *niveau écrit débutant*, regroupe des personnes parlant français et apprenant à lire et écrire. Et enfin le quatrième bloc, *niveau groupes à thème*, rassemble des personnes qui savent lire, mais pas nécessairement écrire, apprenant à peaufiner la lecture et l'écriture⁷⁷.

Cette année, il y avait une quinzaine de groupes répartis entre ces quatre blocs. Chaque groupe peut compter de 15 à 18 personnes.

Le niveau final ne vise pas le CEB. Les demandes de préparation du CEB sont donc aiguillées vers un partenaire à Verviers, comme l'explique le coordinateur du centre : « *On s'est rendu compte que [le CEB], c'est l'objectif des institutions, mais pas d'une majorité de personnes. Eux ce dont ils ont envie, c'est de se débrouiller dans la vie, de trouver du travail, en lien avec ce qu'ils peuvent faire.* » (Jean)

Comme au CA, il n'y a pas d'obligation de quitter un bloc pour passer dans le suivant. Mais les formateurs considèrent qu'après deux ou trois ans dans un même module, il faut identifier le problème, trouver une solution, discuter avec l'apprenant et au besoin, l'aiguiller vers une autre structure.

La finalité de L&E Verviers est la réinsertion professionnelle par obligation budgétaire, mais pour les formateurs, c'est surtout l'apprentissage de la lecture/écriture selon les objectifs personnels de chacun.

⁷⁷ Extrait de l'entretien avec le coordinateur de L&E Verviers, Jean Constant, du 9-04-14.

La formation en journée se donne à raison de douze heures par semaine et comprend comme au CA, différents cours (mathématiques, sciences, géographie, histoire, activités diverses) où l'on retrouve ici aussi, de manière transversale la formation à la citoyenneté, etc. Les formateurs partent toujours des demandes des apprenants et les activités peuvent être très différentes selon les groupes. La notion du temps (les dates, les mois, apprendre à être à l'heure), le logement, la santé, le fonctionnement de la scolarité belge, les papiers sont parmi les thèmes les plus souvent travaillés.

Comme au CA toujours, un centre d'accueil (deux personnes) est chargé de recevoir, analyser, aiguiller ou refuser les nombreuses demandes d'inscription qui lui parviennent et aussi de prendre en charge les difficultés d'ordre psycho-social.

Il a aussi la lourde responsabilité d'évaluer si les personnes viennent s'inscrire volontairement ou sous la contrainte. Cela fait suite au conflit qui a surgi en 2012 entre L&E Verviers et le CPAS de la ville, lorsque ce dernier a déclaré que *'toute personne étrangère qui désire avoir son revenu d'intégration doit comprendre le français'*. L&E réfute cette affirmation, car selon lui, il n'y a pas d'apprentissage efficace possible sous la contrainte. Si les personnes n'ont pas une réelle volonté d'apprendre, non seulement, elles ne retireront aucun bénéfice de la formation, mais en plus, elles entraveront le fonctionnement du groupe, comme en témoignent unanimement les trois formateurs : *«Il y en a certains pour qui c'est une opportunité (de venir aux cours), mais d'autres pour qui c'est un poids, [...]. Donc c'est un gros travail, une grosse réflexion qu'on a chez nous, parce que l'accueil doit être suffisamment fin et précis pour pouvoir distinguer ce qui est vraiment un moteur à l'apprentissage ou un frein à l'apprentissage. (Jean)*

Ce qui est extrêmement difficile au départ. » (Mirjana)

« Quelques personnes comme ça dans les groupes dérangent la dynamique de groupe [...] Des gens qui viennent s'asseoir [et disent] : 'je suis obligé, je ne veux rien faire, j'attends que les trois heures se passent'. C'est extrêmement lourd. Un dans le groupe, ça va, mais s'il y en a trois ou quatre.... (Françoise)

2.3.2.4 Méthode d'apprentissage de la lecture/écriture

Contrairement au CA qui privilégie la méthode ECLER, L&E Verviers préfère la Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture (MNLE) qui s'inspire elle aussi de la pédagogie Freinet. Elle a été affinée et adaptée pour les adultes par Danielle de Keyzer. Le principe de base est de partir de la parole des apprenants afin de les sécuriser et de faire référence à quelque chose de connu, et donc qui fait sens pour eux.⁷⁸ Ce n'est pas une méthode analytique, mais plutôt une méthode de type globale, comme l'explique le coordinateur : « *Le choix de L&E Verviers par rapport à MNLE s'inscrit quand même dans une histoire. Pour travailler avec les méthodes syllabiques, il faut un temps assez considérable. Or on a affaire à des adultes qui ont le besoin, la nécessité, l'envie d'aller rapidement au savoir. Donc, la MNLE nous apparaît la plus proche de ce qu'ils demandent et de ce que nous pouvons proposer. [...] La MNLE, ce sont des textes qui sont écrits à partir de la parole des apprenants. Parce que justement cela les relie à quelque chose. On essaie de construire le lien oral-sens avec ça. Or dans la méthode syllabique, il n'y a pas de sens avec ça. On construit des textes avec eux sur ce qui se passe dans le groupe, une histoire racontée [par un des apprenants].* (Jean)

Cette méthode offre l'avantage de permettre d'abord une mémorisation de l'histoire dans l'oreille avant de tenter ensuite une mémorisation dans les yeux, ce qui constitue la plus grosse difficulté pour les apprenants. Le formateur écrit une première fois le texte, les apprenants le retravaillent en lecture, puis en écriture : « *Ensuite, ils essaient à partir d'un deuxième texte, de combiner des textes pour écrire des nouvelles phrases, des mots qu'ils connaissent. Donc c'est une méthode qui part vraiment du vécu des personnes.* » (Jean)

« *Cette méthode est structurée de façon très efficace pour le sens.* » (Françoise)

Si au CA on ne se focalisait pas sur l'orthographe, ici on ne se focalise pas sur la grammaire, une notion totalement étrangère aux apprenants, qui s'installera petit à petit sans être mentionnée comme telle, ainsi que nous l'explique Jean : « *La grammaire est là, elle s'installe progressivement, mais de façon informelle et implicite, ils (les apprenants) ne s'en rendent pas compte.* »

Cependant, les formateurs soulèvent un point très intéressant à propos de la méthodologie. Selon eux, il manque un outil de formation en amont de la MNLE,

⁷⁸ Site MNLE : <http://mnle.e-monsite.com/> (consulté le 27-06-14)

certain prérequis faisant défaut aux analphabètes. Un outil qui permettrait à la MNLE d'être pleinement efficace. Un outil qui ferait référence aux apprentissages acquis à l'école maternelle, sans pour autant être infantin. Un outil qui conviendrait à des adultes pressés d'apprendre à lire et à écrire mais qui ont certains blocages. Un outil qui n'existe pas à l'heure actuelle, ce qui complique la tâche des formateurs.

Ceux-ci font remarquer aussi, la difficulté de comprendre, lorsque l'on est soi-même scolarisé, le fonctionnement cognitif d'une personne jamais scolarisée : « *[Pour] les personnes vraiment analphabètes qui viennent dans les écrits débutants, il y a toute une série de prérequis qui, je pense, doivent être installés. Et on ne les installe pas parce que on n'a pas vraiment d'outils pour les installer, donc ça bloque très très vite dans les méthodes qu'on utilise après. [...] j'ai l'impression que [les prérequis] c'est vraiment l'apprentissage de 2 à 6 ans, [...] tous ces référents qu'on a acquis par le jeu, la découverte.* » (Françoise)

« *Tout ce qui nous semble évident, n'est pas évident du tout : couper avec des ciseaux, couper sur une ligne, tracer une ligne sur le papier, mesurer cinq centimètres sans compter le centimètre du bord [...]* » (Mirjana).

« *En réalité, je pense qu'un analphabète a des schémas cognitifs complètement différents d'un scolarisé. Donc nous, en tant que formateurs qui avons été scolarisés, qui avons un vécu d'histoire scolaire, on a du mal à se projeter dans ce qu'ils peuvent construire. Ils ont des schémas cognitifs qui sont forts, puisqu'ils sont pressés d'apprendre, ils savent que c'est important dans leur vie, mais ils manquent peut-être de toute une série de choses qu'ils n'ont jamais travaillées [...] : classer, ranger, regrouper, ordonner. Il y a toute une série de compétences qu'on essaie de travailler mais si on reste trop longtemps là-dessus, ils disent : 'mais on n'apprend pas, on veut apprendre nous'. [Pour eux] c'est le résultat qui compte.* » (Jean)

On a toujours l'impression qu'on commence au milieu de quelque part... On ne commence jamais à la base. Mais la base elle est où ? Parce que ça change aussi par rapport à la personne. [...] On a quinze personnes devant nous et chaque personne attend quelque chose. Et quand on demande : 'mais qu'est-ce que tu veux apprendre ? 'Et bien lire et écrire'. Ils (les apprenants) ne se rendent pas compte,

qu'il y a des prérequis qui ne sont pas là. Et ils ne savent pas que ça fonctionne comme ça. Et ça bloque. (Mirjana)

Cette réflexion très intéressante à propos de cette difficulté particulière mériterait elle aussi d'être approfondie dans une recherche à part entière. Nous n'aurons pas l'opportunité de la réaliser ici, mais elle pourrait éventuellement constituer l'objet d'une étude ultérieure dans le prolongement de celle-ci.

2.3.2.5 Les formateurs

A L&E Verviers, ils y a huit formateurs, soit sept équivalents temps plein.

Selon le coordinateur, le métier de formateur en alphabétisation, est un métier en perpétuel équilibre, en perpétuelle recherche : *« Je pense que l'alpha, c'est un métier de funambule parce que chaque fois c'est renouvelé, chaque fois, les problématiques sont différentes. J'ai l'impression d'être un formateur qui marche sur une boule qui part dans toutes les directions. [...] Pour moi on est toujours en recherche. D'ailleurs, si on avait trouvé, je pense que les analphabètes sauraient tous lire ! Or on n'a pas encore trouvé, donc je pense que c'est un métier à la fois de formateur mais aussi de chercheur. »* (Jean)

Ses collègues confirment et relèvent deux autres difficultés majeures inhérentes au métier : *« Et une autre problématique qui est quand même assez importante dans notre travail, c'est la notion de sens. La plus petite phrase qui soit, les gens ne savent pas en faire du sens. »* (Françoise)

« Le passage de l'oral vers l'écrit, c'est une chose extrêmement difficile ». (Mirjana)

Tous trois signalent enfin un dernier obstacle : c'est l'énorme attente des apprenants vis-à-vis des formations. Ils pensent qu'une fois qu'ils sont enfin arrivés aux cours d'alphabétisation, la plus grande partie du chemin est faite, que le reste va couler de source, sans qu'ils ne doivent plus guère s'impliquer. Ce qui peut être source de désillusion ou de découragement : *« Je pense qu'il y a un aspect magique attendu derrière l'école. Lorsqu'on leur dit : 'Mais non, ça dépend de toi aussi, ça ne marche pas comme ça, il faut mettre des choses en œuvre pour apprendre'. 'Mais je suis là, j'ai mis des choses en œuvre pour apprendre !' Oui, mais ce n'est pas de cet*

ordre-là qu'on te parle'. Comment faire comprendre aux gens qu'ils doivent se mettre en marche intellectuellement parlant? Quand ils ne l'ont jamais fait pour l'apprentissage d'une langue, parce qu'ils ne savent pas ce que c'est ? (Jean et Françoise)

Comme on l'a vu, ce sont les apprenants qui souvent apportent une question aux cours. Si elle est susceptible de concerner tout le groupe, elle servira de base à toute une série d'apprentissages, comme l'explique Françoise : « *Une facture d'électricité ça va concerner tout le groupe, donc c'est intéressant que tout le monde puisse la lire et la comprendre ; et avoir le lien vers où on peut aller pour payer en trois fois ou pour trouver un arrangement quelconque. Donc ça on peut le faire en groupe et ça rejoint beaucoup d'apprentissages : lecture, calcul, etc. Et quand ce sont des choses plus personnelles et parfois très lourdes, moi, je ne les travaille pas en groupe.* »

2.3.2.6 Les apprenants

Pour l'année 2014 (on fonctionne ici par année sociale, de janvier à décembre, en fonction des subsides reçus), le centre compte 180 inscrits et 130 personnes en liste d'attente, ce qui est dans la norme annuelle.

L&E Verviers, nous dit Jean, « *est bien reconnu comme formation destinée à un public infra-scolarisé, donc les gens qui sont tout en dessous de l'échelle de la scolarité.* »

Toute personne qui ne correspond pas à ce critère sera redirigée par l'accueil vers un autre des nombreux services offerts par la ville de Verviers afin que chacun trouve sa juste place. Bien que L&E Verviers ne fasse aucune publicité, les demandes excèdent largement l'offre.

Lors de l'interview, les formateurs nous ont relaté une expérience particulièrement réussie sur la notion d'identité dans le cadre d'un groupe à thème (dernier niveau d'apprentissage à L&E Verviers). Des subsides reçus via le projet Alpha Culture⁷⁹ ont permis d'embaucher un peintre professionnel qui apportait la dimension et la

⁷⁹ Projets de pratiques artistiques menés pendant les heures de formation en alphabétisation et impliquant un partenariat entre un intervenant artistique extérieur et un organisme de formation en alphabétisation reconnu. Extrait du site de la Concertation des Centres Culturels Bruxellois <http://www.centresculturelsbruxellois.be/L-appel-a-projets-Alpha-Culture> (consulté le 29-06-14)

technique artistique. La participation des apprenants, leurs productions, leur enthousiasme, leur investissement jusque dans l'exposition finale, tout a contribué à faire de ce parcours un moment unique. L'évolution entre le début de l'activité et l'exposition est impressionnante. Au point qu'une jeune stagiaire dira qu'elle a rarement vus des gens « *si décontractés, bien dans leur peau, joyeux. Tout ce qu'elle n'attendait pas ici, quand on parle d'un public analphabète. Des gens ouverts, en pleine forme, accueillants, généreux.* » (Propos rapportés par Mirjana)

Et ajoute Françoise : « *avec un bon niveau de connaissance personnelle, et qui partagent, qui suivent l'actualité et la politique, (qui sont) curieux.* »

Le mot clé déclencheur du processus, choisi collectivement par les apprenants a donc été cette fois-là 'identité'. Tous les types d'identités ont été abordés indique Mirjana: « *La mienne, mon pays, mes racines, ma culture, la culture, les traditions, la naissance, la jeunesse, la vieillesse, il y a juste le thème de la mort qu'on n'a pas abordé parce qu'il y a eu un décès dans le groupe* »

« *Et aussi qui je suis, d'où je viens, et qu'est-ce que je deviens. Donc mon évolution.* » renchérit Françoise.

La méthode utilisée lors de cette expérience est toujours la MNLE, mais le support concret de départ était chaque fois différent (film, livre, objet, photo, fruit, odeur, etc.). Il est important d'arriver rapidement à un résultat pour ne pas décourager ou laisser les personnes comme l'explique Françoise : « *Chaque fois, c'est la même procédure, et on recommence : on utilise un support, puis on s'exprime oralement, et puis on écrit, on rédige, on corrige, on corrige encore une fois, on tape à l'ordinateur, et voilà le résultat final chaque fois. [...]* » « *Ce sont des petites choses vite faites, concrètes, et avec un point de départ bien construit. On ne traînait pas des semaines dessus, il fallait un résultat.* »

3 PARTIE III – Etude de cas

« L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducation, et un éducateur à la fois sévère et dangereux. » Paul Valéry

3.1 Présentation des résultats des entretiens

Pour présenter nos résultats, nous nous baserons sur la 'grille d'analyse de l'empoderamiento'⁸⁰ ci-dessous. Cette grille a été conçue par S. Charlier dans son ouvrage 'Empoderamiento des femmes par l'économie populaire solidaire'⁸¹, (2011 : 164-165) pour étudier des associations de femmes dans les Andes. La grille recense trois pouvoirs, le '*pouvoir intérieur*', le '*pouvoir de*' et le '*pouvoir avec*'. Différents éléments de perception de ces pouvoirs permettent d'évaluer de façon qualitative si l'empowerment est acquis auprès du public étudié. Cette grille servira également pour notre analyse dans le point suivant.

Fig. 3 Grille d'analyse de l'empoderamiento' (source : Sophie Charlier, 2011)

Les dimensions du « pouvoir intérieur », pouvoir individuel	Eléments de perception du « pouvoir intérieur »
1. Estime de soi	1.1. Evolution du regard de la personne sur elle-même (amour de soi) 1.2. Auto-reconnaissance de ses propres aptitudes (confiance en soi) 1.3. Prise de parole en public 1.4. Reconnaissance de son aptitude par les autres (le groupe lui confie des responsabilités).
2. Impression d'être	2.1. Eléments de changement par rapport à son développement personnel ; dignité ; choix par rapport à l'utilisation de son temps 2.2. Impression de changements dans le regard des autres (mari, enfants, famille, voisinage, organisation, etc., en lien avec le point 1.4.)

⁸⁰ 'Empoderamiento' est la traduction en espagnol du terme 'empowerment' (note de l'auteur)

⁸¹ In Guérin I., Hersent M. & Fraisse L. (2011), *Femmes, économie et développement. De la résistance à la justice sociale*. Toulouse : Érès, c2011.

Les dimensions du « pouvoir de », nécessaires au pouvoir individuel et collectif	Éléments de perception du « pouvoir de »
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacités techniques, aptitudes et compétences techniques et pratiques (savoir) 2. Capacité de développer une conscience critique (savoir critique) 3. Capacité d'influence, de changement, de se positionner à l'égard de ses relations proches (savoir-faire) 4. Avoir 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Formations techniques 1.2. Niveau d'apprentissage général de base (langues, alphabétisation, etc.) 2.1. Capacité de formuler des idées, une opinion (apprendre, analyser et agir) 3.1. Éléments de changement dans la distribution des tâches familiales. 3.2. Éléments de changement dans la relation avec son mari (changement par rapport à des situations de violence conjugale) 3.3. Éléments de changement dans ses relations avec sa famille et son voisinage 3.4. Rêves pour le futur personnel (et/ou pour les autres) 4.1. Amélioration du revenu individuel 4.2. Amélioration du revenu familial 4.3. Gestion des revenus 4.4. Propriété de la maison, de la terre, des outils et d'autres ressources naturelles et productives. 4.5. Objets utilisés dans la maison et/ou pour le travail 4.6. Appréciation de sa qualité de vie
Les dimensions du « pouvoir avec », pouvoir collectif	Éléments de perception du « pouvoir avec »
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacité de conscience critique collective 2. Capacité d'influence, de changement au niveau de l'association 3. Impact sur le développement (local ou national) 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Conscience que les problèmes de genre ne sont pas qu'individuels (elles ne sont pas les seules) mais sociétaux, culturels et politiques et qu'ils peuvent changer. 2.1. Formation du groupe sur des enjeux locaux, nationaux et internationaux 2.2. Autonomie de l'association, gestion par ses membres. 2.3. Positionnement social de leader 2.4. Influences sur le groupe 3.1. Responsabilités au niveau local (et/ou plus largement) 3.2. Activités développées ayant un impact sur le développement local 3.3. Influences d'ordre politique et/ou juridique (au niveau de la communauté, sur le plan national et international) 3.4. Rêves au niveau collectif

Nous allons maintenant présenter, pour chaque pouvoir, les témoignages récoltés auprès des apprenants en les regroupant par éléments de perception et par centre.

3.1.1 Le 'pouvoir intérieur'

3.1.1.1 Estime de soi

Pour savoir si les cours d'alphabétisation encouragent l'estime de soi des apprenants, il faut d'abord connaître l'état d'esprit dans lequel ils se trouvaient avant d'entamer leur formation. Plusieurs apprenants témoignent d'un sentiment de honte, de gêne ou de peur du regard des autres. Ce sentiment entraîne souvent un repli sur soi que certains ont mentionné également.

A Verviers

- Pour Yves, il s'agit de la honte de ne pas savoir parler ou écrire correctement :
« Même en paroles, je faisais parfois, sans le savoir, des fautes en parlant. Par exemple, au lieu de dire 'toboggan' je disais 'toboboggan' ou un truc comme ça. Alors je me disais : je reste bien dans mon coin et je ne parle plus. J'avais peur, oui, peur de la réaction, des moqueries ... et la honte de ne pas bien apprendre. [...] Je savais écrire, mais je faisais beaucoup de fautes et moi ça me gênait. J'étais un peu honteux d'écrire comme ça. »

Au Collectif Alpha

- Pour Amadou, qui parle pourtant déjà deux autres langues, c'est la honte de ne pas savoir parler français correctement : *« Avant je ne parle pas avec les gens. J'étais timide, donc je regarde pas les gens. Même si tu me parles, je peux pas te regarder. Donc quand je parle, je parle comme ça (il baisse la tête et regarde le sol). Ou bien deux mots et je suis bloqué. »*
- Parfaite éprouve la même difficulté : *« Je ne sais pas parler avant, devant les gens. Et j'ai honte. »*

Si la honte affecte plusieurs apprenants, les personnes d'origine étrangère parmi nos témoins, semblent moins touchées par le repli sur soi que les autochtones.

En effet, dans le cas de l'illettrisme, le repli sur soi intervient notamment lorsque ni la famille ni l'école n'offre le soutien nécessaire à un enfant en difficulté. Celui-ci se

créé alors une bulle, à l'abri d'un monde qu'il ne parvient pas à décoder et il se retrouve dans une grande solitude.

A Verviers

- Ce fut le cas pour Sérafina qui a subi plusieurs formes de maltraitance pendant l'enfance: « *Quand j'étais avec ma famille, c'était tout le temps devant ma TV, en fait, c'est la TV qui m'a élevée, ce n'est pas ma mère. J'étais tout le temps chez moi, enfermée chez moi, et j'aimais bien que chez moi, dans mon petit monde à moi et c'était comme ça. Je ne comprenais rien de la vie et voilà, je me suis mise dans un monde à moi, que j'ai passé les années sans comprendre. [...]* J'avais des amis à l'école, oui, j'allais à l'école, je faisais mes cours, sans plus. Personne ne m'aidait, ne m'expliquait des choses. »
- Yves, aussi avoue s'être replié sur lui-même, malgré le soutien de ses 10 frères et sœurs. Mais ses parents étaient trop occupés pour pouvoir lui accorder l'attention plus spéciale que nécessitait ses problèmes de santé. « *J'étais fort timide, plus renfermé, je n'osais pas [...]* je restais trop dans mon petit coin, jusqu'à dans ma famille. » [...] « *Mon père s'occupait trop de son travail déjà, parce qu'il élevait 11 enfants et je suis le seul qui a eu des problèmes. [...]* Avec 11 enfants, elle (ma mère) fait à manger, nous laver et tout ça, je pense qu'elle n'avait pas le temps. »

Lorsque ce sentiment de honte s'est enraciné année après année, la décision de s'inscrire aux cours d'alphabétisation ne va pas de soi. Il faut en général un élément déclencheur, une prise de conscience qui va pousser la personne à se remettre en question. Ce déclic peut se présenter sous diverses formes.

- Pour Sérafina, ce fut, à l'âge adulte, la volonté soudaine de ne plus se laisser détruire par sa famille : « *Et maintenant, depuis que j'ai pris ma vie en mains à 33 ans, je fais des choses et voilà.* »
- Pour Yves, ce fut la réflexion agacée d'un proche: « *J'allais sur l'ordinateur, alors ils ne comprenaient pas ce que j'écrivais. Et ma sœur me disait : 'Ecoute, il serait temps que tu trouves une solution, parce que c'est pas possible'. Et c'est là que quand même (j'ai eu) l'idée (de suivre des cours d'alphabétisation).* » Contraint

par ailleurs par le FOREM, il se décide à entamer une formation. Il lui faudra néanmoins une forte motivation au début, lorsqu'il se retrouve parmi de nombreux étrangers : *« Au départ quand je suis monté que j'ai vu que des étrangers, je me suis dit 'ouille, ouille, je suis tombé où ? '»*

- Pour Parfaite, ce fut une injonction du FOREM, sans quoi, elle ne se serait jamais inscrite aux cours, puisqu'elle parlait déjà français et son seul objectif était de trouver un emploi : *« C'est par FOREM, parce que je suis obligée, parce que si je trouve du travail à ce moment, j'allais pas venir, parce que je parle français, je comprends beaucoup de choses qu'on me dit et moi je voulais travailler. »*

Au Collectif Alpha

- Pour Emeline, ce fut le choc d'être abandonnée par son mari : *« Il m'a laissé tomber à cause de ça : (parce que) il dit que je (ne) sais pas lire. »*
- Pour Amadou, ce fut lorsqu'il a voulu faire un test en informatique pour trouver du travail. Il exerçait déjà ce métier dans son pays et voulait reprendre en Belgique. Mais il s'est vite rendu compte lors du test qu'il n'y arriverait pas sans formation préalable: *« Quand j'ai rentré, ils m'ont donné beaucoup de papiers, j'ai commencé, je me suis pas retrouvé, rien. J'ai trouvé que vraiment, je peux pas répondre les questions parce que je savais pas comment lire les consignes. Donc j'ai dit 'Ah', vraiment, si je peux faire quelque chose ici, c'est obligatoire d'aller à l'école. »*

3.1.1.2 Confiance en soi

Proche de l'amour de soi, la confiance en soi est la reconnaissance par les apprenants de leurs propres aptitudes. Si les témoins n'ont pas explicitement mentionné avoir plus de confiance en eux, cela transparaît dans certaines réflexions.

A Verviers

- *« Je fais des choses que je ne pensais pas faire et ça me donne de la joie et de la bonne humeur, même si je suis mal dans ma peau. Ca me motive tout le temps. »* (Sérafina)

- « *Je peux parler maintenant avec des personnes que je connais pas. [...] Quand ils parlent de quelque chose, je me mets dans la conversation facilement.* » (Yves)

Au Collectif Alpha

- *On a beaucoup de temps pour venir et apprendre. Et moi, [...] je consacre tout mon temps à étudier et à venir [...] Je suis motivée à avancer.* (Aïssata)
- « *(L'atelier théâtre) ça aide pour enlever timide (vaincre la timidité)* » (Amadou)
- « *On montre toute l'exposition et puis on explique tout comment la chose s'est passée et j'ai parlé aussi à Télé Vesdre. Télé Vesdre est venu, j'ai parlé. Donc c'est bien.* » (Parfaite, à propos de l'exposition du groupe à thème 'Identité')

3.1.1.3 Prise de parole en public

On retrouve la crainte de parler en public chez beaucoup d'apprenants. Les cours proposent deux moments pour surmonter cette crainte. Celui où ils doivent lire le texte à voix haute, debout devant leur groupe. Ceux qui le souhaitent peuvent aussi s'inscrire dans un atelier théâtre. Là, on leur donne des techniques théâtrales (articuler, parler plus fort et de loin) et la force du groupe sert de catalyseur.

A Verviers

- Dans le cadre du groupe '*L'illettrisme, osons en parler*', Yves a été amené à témoigner sur son problème d'illettrisme. A Bruxelles d'abord et en beaucoup d'autres lieux ensuite, comme la Suisse, le Brésil, l'UNESCO. Il décrit ainsi sa première expérience: « *Ma toute première fois, cinq minutes, c'était à Bruxelles, c'était un colloque, des professeurs. [...] Devant 200 et des personnes. [...] Et ça, ça été, pas dire facile, mais je me suis lâché on va dire. [...] On l'a fait par questions comme vous faites aujourd'hui. Alors je savais répondre facilement et j'expliquais pourquoi, le problème que j'avais, et voilà.* »
- Parfaite fait preuve maintenant d'une verve et d'une aisance qui semblent innées, au point qu'elle est devenue la personne toute désignée pour témoigner sur les ondes d'une radio-télévision locale : « *Sinon d'habitude, ici à L&E on m'a déjà envoyée beaucoup de fois parler à Télé Vesdre. J'ai déjà parlé aux radios de Verviers pour L&E. Donc tout ça c'est L&E (qui m'a appris).* » On lui reproche

même parfois de parler trop. Mais pourtant assure-t-elle, elle n'était pas comme ça auparavant !

Au Collectif Alpha

- Amadou raconte comment le théâtre lui permet de surmonter sa honte: « *Donc depuis que j'ai fait théâtre, ça m'a donné le courage de parler avec des gens. Parler devant un public sans avoir honte ni avoir peur. [...] Le théâtre, ça te pousse pour parler. Tu peux pas rester (muet). Tu parles, (c'est) obligatoire. »*
- Aïssata, qui se dit non timide, utilise l'atelier théâtre pour approfondir l'apprentissage de la langue : « *Le théâtre, [...] ça nous apporte beaucoup [...], c'est une étape vraiment bien. C'était difficile, mais maintenant c'est bien.»*
- Thérèse parle avec enthousiasme de ces cours qui l'aident à surmonter une réelle timidité: « *Donc tu prends aussi du courage à parler devant des personnes. Et tu n'as pas peur et ça aide aussi, de limiter les timides et tout ça. Et il y a des gens qui est timides. Par exemple moi je suis timide et j'arrive pas à parler devant beaucoup de personnes. Souvent j'arrive pas. Mais là-bas, ça va vraiment m'aider. [...] C'est entre nous. [...] Et un jour, on fait ça devant tout le monde. »*

3.1.1.4 Reconnaissance de son aptitude par les autres

Nous n'avons pas de témoignages sur ce point, nous l'avons regroupé avec le point 'Impression de changement dans le regard des autres' ci-dessous.

3.1.1.5 Changement par rapport au développement personnel

Ce point est celui où nous avons rencontré le plus de témoignages positifs dans la bouche des apprenants, comme des formateurs. Les apprenants des deux centres confirment des changements dans leur développement personnel, à divers niveaux. Les cours d'alphabétisation ont, sans conteste, permis une plus grande autonomie dans les démarches usuelles (poste, banque, médecin, ONEM, CPAS, etc.). Ce pas vers l'émancipation est un motif de fierté et de soulagement pour tous, permettant par exemple de ne plus devoir divulguer sa vie privée à un autre, fut-il proche.

A Verviers

- Pour Sérafina, les cours ont permis une ouverture sur le monde et une découverte de ses propres capacités insoupçonnées : *« Depuis que je suis ici, [...] je me suis mise à lire des romans. Je suis à Belgique Loisirs [...] Oui, j'ai beaucoup changé, je suis plus ouverte à des choses que je ne pensais pas faire, j'aime bien de varier, j'aime bien avoir des amis, j'aime bien m'ouvrir à plein de trucs en fait. [...] J'ai énormément changé et je parle beaucoup mieux. [...] Parler à des gens, aller à des cours, tout ça j'aurais jamais fait. »*
- Pour Yves, ce sont surtout ses nombreux voyages de sensibilisation à l'illettrisme qui constituent une prise de conscience de son évolution: *« Ce qui m'a changé, je vais dire que c'est les voyages que j'ai participé pour L&E. Par exemple, je suis allé en Suisse pour expliquer comment l'association fonctionnait. [...] Je suis allé aussi en Ecosse pour une préparation d'une charte pour envoyer au Brésil [...] »*
- Pour Parfaite c'est l'aisance dans le contact et l'autonomie dans les démarches qui priment, même si elle reconnaît une lacune en écriture: *« Ca m'a apporté beaucoup de choses, parce [...] maintenant je peux parler même devant le roi ! Donc ça m'a donné beaucoup de courage. Je peux aller dans tous les bureaux pour frapper les portes, que je cherche d'emploi. Ou pour parler avec la personne du bureau. Je sais lire un peu, je lis mieux, plus qu'écrire.»*

Les apprenants, parfois sceptiques, voire réticents, ne comprennent pas toujours très bien où va les mener l'exercice proposé par le formateur. Mais lorsqu'ils osent se lancer, ils en retirent beaucoup de fierté au final, ainsi que le raconte Parfaite: *« Nous au commencement, on ne savait pas que ça allait être grand-chose. On pense que c'est une petite chose. Des fois on te dit : 'il faut cacher la main pour faire un dessin', et on ne sait pas ce que ça va donner. Et on a fait (des) grandes choses quand même [...] Ça m'a donné la joie qu'on a fait quelque chose, qu'on y est arrivé, on ne savait pas qu'on va arriver jusqu'au bout, mais c'était bien. »*

Au Collectif Alpha

- Pour Aïssata, l'écriture est devenue un moyen d'expression privilégié. C'est aussi la seule qui dit retravailler les cours chez elle, tant elle désire progresser : *« J'aime bien les livres, j'aime bien. Et j'aime bien écrire aussi. [...] je prends tout*

le temps mon cahier et je commence à écrire à la maison. Donc mon cahier, en sorte, c'est mon journal intime. Donc j'écris toutes les choses que je fais et toutes les choses qui me font mal. C'est le moyen que j'ai trouvé de m'exprimer. »

- Pour Amadou, les cours d'alphabétisation sont plutôt une façon de sortir de l'isolement social dans lequel il se trouvait: « *Parce que avant, je connais pas beaucoup de gens ici. Donc, mais maintenant, j'ai beaucoup des amis ici. Dans les cours, beaucoup.* »
- Pour Emeline, ce sont des changements concrets dans la vie quotidienne: « *Grâce au Collectif Alpha, j'ai vu des choses qui ont changé dans ma vie. Avant si je reçois un courrier, soit une facture, je sais pas le payer. Il faut voir quelqu'un pour pouvoir aller payer à la banque »*
- Pour Thérèse aussi : « *Avant, je peux pas aller quelque part [...] seule. Il faut toujours que j'amène quelqu'un par exemple mon père, pour m'aider et tout ça. Mais maintenant, je vais toute seule et je me débrouille, et ça va aller. »*

3.1.1.6 Impression de changement dans le regard des autres

Beaucoup d'apprenants signalent un changement positif dans le regard de leur entourage. Yves à Verviers, s'est vu confier des responsabilités par le groupe 'L'illettrisme, osons en parler', c'est le seul témoignage qui correspond à la reconnaissance de ses aptitudes par les autres membres. (cfr. 3.1.1.4 ci-dessus)

A Verviers

- Sérafina vit seule et a coupé les liens avec sa famille qui la dénigrait sans cesse. Elle a une 'amie de cœur' qui la soutient et des amis qui s'intéressent à son art. Elle avoue au détour de l'entretien qu'elle fait de la peinture abstraite, et que ses amis commencent à lui commander des toiles : « *Je dois faire des toiles pour exposer et je dois en faire pour mes amis parce qu'ils veulent des toiles à moi. »* Même si le lien n'est pas direct avec les cours d'alphabétisation, ce nouveau moyen d'expression fait partie de l'ensemble de l'évolution de Sérafina et la reconnaissance de son talent par les autres traduit une avancée qu'elle était bien loin d'imaginer auparavant.

- Parfaite vit avec son fils venu d’Afrique depuis peu. Elle a un compagnon, mais qui vit dans une autre ville. Son fils l’encourage et la soutient : *« C’est lui qui m’aide, il me soutient. Et mon fils me dit toujours : Maman, si c’est que tu es partie beaucoup à l’école, c’est que tu allais faire quelque chose parce que je vois que tu es une femme qui est très intelligente. Et il me soutient de venir. »*
- Yves vit seul, mais sa fratrie reste proche. Il constate que, lors de ses voyages pour L&E, les gens le respectent, son expérience est maintenant valorisée: *« J’étais considéré quelqu’un d’important. J’étais pas un étranger on va dire. Je participais, j’ai fait une formation en France déjà, et là [...] j’étais considéré pas comme un apprenant, j’étais considéré comme un formateur. »*

On peut ajouter qu’Yves est le seul de nos témoins à avoir été reconnu et choisi comme leader du groupe ‘L’illettrisme, osons en parler’. Ce groupe ne fait pas partie à proprement parler des cours d’alphabétisation, même s’il a été créé au sein de L&E Verviers. A l’origine, il était mené par un formateur et avait pour but de sensibiliser à l’illettrisme. Lorsque le dernier formateur a quitté la fonction, Yves a proposé de reprendre le flambeau et a convaincu les autres de maintenir le groupe en activité. Son objectif était double : poursuivre les actions de sensibilisation et se trouver une occupation motivante. Depuis deux ans, le groupe s’est lancé aussi dans la récolte de fonds, en faveur d’une école du Bénin, comme nous le détaille Yves: *« J’ai pris en charge je vais dire ‘Osons en parler’. C’est un groupe d’apprenants et d’anciens apprenants. Ça fait qu’on essaie toujours de faire un projet et aussi de faire les témoignages [...] dans les écoles, et le projet qu’on a fait cette année, c’était encore sur l’Afrique. »*

Les formateurs de L&E Verviers voient avec plaisir ce groupe prendre son envol sous la houlette d’Yves. S’ils se gardent bien d’intervenir dans la gestion de l’association, ils restent attentifs et disponibles en cas de besoin : *« Par exemple, prenons L&E. Ils sont contents de nous voir, qu’on fasse quelque chose de nous-mêmes, je vais dire. On demande quand même un peu leur avis : si c’était possible de le faire, si c’était pas possible. Mais c’est nous autres qui prenons la grosse décision. »* (Yves)

Au Collectif Alpha

- Pour Aïssata, c'est le regard de son père qui a changé. Celui-ci ne la croyait pas capable d'entreprendre une formation en alphabétisation à son âge (22 ans) et voulait qu'elle cherche plutôt un travail. Il pensait qu'elle n'arriverait à rien. Mais la jeune fille, déterminée, a persisté dans son désir d'apprendre à lire et à écrire. Elle est d'abord passée par un centre pour se former en oral puis elle est arrivée au CA il y a un an et elle y fait preuve d'une grande motivation. Son père reconnaît maintenant ses capacités et l'encourage même à persévérer. Ses jeunes frères, scolarisés en primaire en Belgique, l'aident aussi: *« Il y avait un conflit entre moi et mon père. Il croyait pas que je fais quelque chose bien de ma vie ou je vais pas arriver à faire quelque chose de bien. Ou je vais pas arriver à savoir lire ni écrire parce que je suis une fille grande et tout ça. Donc il vaut mieux que je cherche un travail, pour travailler. Parce qu'à mon âge on peut pas avancer et tout ça. Mais, j'ai tenu la tête et je me suis dit que moi je suis capable de faire tout. Et franchement, je suis arrivée et maintenant il est étonné parce que quand je lis les factures ou je paie les factures,[...] parfois il me dit : [...] 'Je vois bien que tu pars à l'école pour faire quelque chose de ta vie'. Et là, je sais maintenant que c'est bien. En plus, mes frères m'ont beaucoup aidée [...] »*
- Pour Amadou qui avoue ne pas discuter avec sa femme des cours d'alphabétisation, c'est plutôt le regard de son fils qui a changé, puisqu'il est maintenant capable de l'aider pour les devoirs : *« Des fois, c'est moi qui l'aide pour faire les maths, ou bien ... leçons. Il fait deuxième année primaire ».*
- Emeline vit seule, ses deux enfants sont en Afrique. Elle n'a pas spécifié comment ses enfants la considéraient lors de notre entretien. Par contre, lors d'un atelier ECLER auquel nous avons assisté, elle a lu un texte où elle reconnaissait combien sa fille l'encourageait par Skype et la félicitait pour ses progrès et combien ce soutien à distance était précieux pour elle.

3.1.2 Le 'pouvoir de'

Nous allons maintenant analyser le second niveau de pouvoir, le 'pouvoir de'. Il reprend les dimensions nécessaires au pouvoir individuel et collectif qui se subdivisent à leur tour en quatre niveaux (cfr. grille p. 61).

3.1.2.1 Formations techniques

Les compétences techniques n'ont pas été mentionnées par les apprenants, sauf incidemment, et pourtant, elles font bel et bien partie du cursus.

A Verviers

Donnons la parole tout d'abord aux formateurs de L&E Verviers, qui résument tout le chemin parcouru par les apprenants du projet 'Identité'. Ce groupe fait partie du dernier niveau d'alphabétisation à Verviers. Au début, les apprenants se sentaient perdus et ne comprenaient pas à quoi allaient mener les exercices, comme le rapporte Mirjana: *« Je ne suis pas capable du tout, vous me demandez des choses ! »* Puis ils décident de se lancer et se rendent compte qu'ils sont capables de réaliser une œuvre assez aboutie pour la montrer à d'autres, comme le confirment les trois formateurs: *« Le résultat est vraiment beau dans tous les sens. » (Françoise)*

« Beau non seulement en termes humains et en termes de production. Donc ils sont même arrivés [...] à animer une exposition pour d'autres groupes qui venaient voir l'expo qu'ils ont réalisée. » (Jean)

« On a vraiment vu une différence sur ces trois semaines d'expo aussi. Celle qui est restée en retrait et qui laissait faire les plus francs ; à la limite, la troisième semaine, elle poussait les autres pour parler. On peut les comparer, les gens de ce groupe-là, avec des autres groupes, la différence est évidente. » (Mirjana)

Le groupe à thème 'Identité' a également appris des techniques de peinture avec un professionnel. Selon Françoise, l'évolution entre les toutes premières productions et les œuvres finales des apprenants est impressionnante: *« Il y avait aussi beaucoup la notion 'd'être capable de', toucher un pinceau. Il y avait quand même une grosse partie artistique. En peinture-peinture, là c'était flagrant. (Entre) la première réalisation et la dernière, (les progrès) c'était flagrant. [...] »*

Et elle décrit comment les apprenants ont découvert la peinture avec un professionnel : *« Il avait apporté beaucoup de pigments naturels ou artificiels. Donc ils ont vraiment découvert l'origine de la peinture. Puis après on est passé à des vraies peintures : acryliques, gouaches, pastels. Et aussi les proportions. »*

- Parfaite confirme. Elle est maintenant capable d'analyser et apprécier la peinture, alors qu'avant elle ne s'y intéressait pas du tout : *« Au début, on ne sait pas ce qu'on fait. Il nous a dit qu'on doit mélanger les œufs, l'huile pour faire (de la) peinture. Nous on se pose des questions : comment on peut faire (de la) peinture avec des œufs, de l'huile ? » [...] Avant si moi je vois les peintures, ça ne me dit rien. Mais maintenant si je vois, je regarde bien et je sais c'est quoi. »*
- Sérafina et le groupe 'L'illettrisme, osons en parler' envisagent de partager leur vécu sous forme de pièce de théâtre, ce qui suppose toute une série d'apprentissages à acquérir : *« Ici maintenant on voudrait bien monter une pièce de théâtre en expliquant notre vie. [...] Tous ceux qui sont du groupe 'Osons en parler' doivent raconter leur vie, pourquoi ils sont devenus dyslexiques ou l'alphabétisation, voilà. »*

Au Collectif Alpha

Seule Aïssata mentionne l'informatique et les messages écrits comme de nouvelles compétences acquises : *« Je vais dans les ordinateurs, je vais dans mes emails, tout ça, je fais tout. J'envoie des SMS à mes amis et ça c'est un grand progrès. »*

Parmi les ateliers au choix, l'atelier théâtre permet, outre le fait d'apprendre à parler en public comme nous l'avons vu, l'apprentissage de techniques particulières : *« On prononce, on articule bien les mots en parlant et on parle voix haute et les gens qui sont loin » (Aïssata)*

Un autre atelier au choix est celui d'ISP. Amadou qui l'a suivi nous le décrit : *« C'est comment vivre avec les gens ! Et ton droit, et comment chercher le travail, et comment savoir pour les loyers, comment payer les loyers, qu'est-ce que tu peux signer ou bien tu ne dois pas signer ? On nous montre tout ça là-bas. »*

3.1.2.2 Niveau d'apprentissage général de base

Les principales avancées signalées sont le fait de pouvoir s'orienter, de prendre les transports en commun ou de voyager en avion seul et de faire des démarches administratives sans être accompagné, ce qui renvoie au développement personnel du pouvoir intérieur.

A Verviers

Parfaite nous raconte : « *J'ai appris beaucoup de choses, [...]. Par exemple, avant je ne peux pas aller à la poste pour faire recommandé. Mais aujourd'hui, [...] je pars, je cherche le papier, je le remplis, et fais ça toute seule. Et je peux aller dans tous les bureaux pour parler toute seule, sans être accompagnée de quelqu'un. Mais sinon avant, j'étais accompagnée de mon fiancé ou mon fils. Je peux aller sur l'Internet payer ma facture, je peux voyager toute seule. C'est déjà bien.* » Elle mentionne aussi l'exposition dans le cadre du projet 'Identité' : « *Pour l'exposition, [...] les gens viennent et on doit expliquer toute l'expo du commencement jusqu'à la fin. Après, [...] on fait une table d'atelier et les gens doivent choisir l'atelier qu'il veut. [...] Donc on leur fait dessiner, écrire et tout ça, c'était bien.* »

Au Collectif Alpha

- Aïssata : « *Oui, il y a des choses qui sont changées, énormément. Parce qu'avant, quand je partais (à) mes rendez-vous, je partais tout le temps avec mon père [...]. Et je ne savais pas lire les rues, ni quelle direction il faut prendre, ni quels transports tout ça. J'avais des problèmes à ce niveau-là, tout ça. Mais maintenant quand j'ai un rendez-vous, je peux aller toute seule et je peux régler tous mes rendez-vous et je peux aller chez le médecin toute seule, sans être accompagnée tout ça. Et je règle tout à mon aise. Je paie les factures et je vais à la banque, pour consulter mes (extraits), [...] lire et écrire, envoyer des SMS.* »
- Amadou : « *Avant, des fois, je vois des panneaux, je ne sais pas qu'est-ce que le panneau a dit. Je regarde, je regarde. Maintenant, même si je sors à la maison, sur la rue comme ça je vois ce panneau : c'est interdit ; ça c'est pour les piétons ; ça c'est pour les voitures ; ça c'est les vélos* ».
- Emeline : « *Avant, j'avais peur de voyager, [...] même quand je prends un tram, je ne sais pas dans quel quartier je m'en vais. Donc pour sortir j'avais des problèmes. Maintenant, je m'en vais, je n'ai pas peur, quand maintenant on me dit 'viens à telle adresse', je demande à la personne : 'il faut m'envoyer (l'adresse) par SMS'. [...] Je cherche un peu, et j'arrive là-bas.* »
- Thérèse : « *Et là-bas (à l'atelier ECLER), tu écris comme tu veux. Et il a des professeurs qui vient pour corriger et s'il a des fautes, il y a des Eureka [...]. Par*

exemple, avant, je ne peux pas aller dans le bureau toute seule, moi seule, il faut toujours que j'amène quelqu'un par exemple mon père, pour m'aider et tout ça. Mais maintenant, je vais toute seule et je me débrouille, et ça va aller. [...] Et le journal de classe de mon fils, maintenant je fais ça moi-même ! »

3.1.2.3 Capacité de développer une conscience critique

Nous n'avons pas retrouvé d'éléments dans les discours permettant d'établir que la capacité d'émettre un avis critique, de formuler des idées ou une opinion et d'agir en conséquence soit acquise. Ce qui ne veut pas dire qu'elle ne le soit pas. Nous proposons au lecteur d'approfondir ce point dans la partie analyse.

3.1.2.4 Capacité d'influence, de changement à l'égard des proches

Dans ce chapitre, nous n'avons pas de données sur les trois points de la grille concernant les changements dans la distribution des tâches ménagères, dans les relations avec le mari et dans la relation avec la famille et le voisinage. La situation familiale ne rentre pas directement dans le cadre de cette recherche et de plus, un seul de nos témoins vit en couple.

En ce qui concerne la violence conjugale, cependant, nous aimerions signaler deux récits qui traduisent une certaine forme de violence envers les femmes.

A Verviers

Après avoir été abandonnée deux fois, Parfaite a retrouvé un nouveau compagnon, mais ils ne vivent pas sous le même toit : *« Mes enfants, c'est des papas différents [...]. Comme le papa de ma fille m'a abandonnée quand j'étais enceinte d'elle, après quand j'ai accouché, j'ai appris qu'il a fait un accident de voiture et il est mort. Et mon fils, j'ai rencontré son papa parce que son papa est venu faire le château d'eau dans notre village [...]. Il est parti, j'étais enceinte. Il a su, après, mais il nous a abandonnés aussi, il s'en fout de nous »*

Au Collectif Alpha

Emeline abandonnée sans ressources peu après son arrivée en Belgique par l'homme qui l'avait convaincue de le suivre, a fait le choix de rester seule : *« Quand*

j'étais avec mon mari, [...] Il m'a laissée tomber. Dans la rue. Rien » [...] Quand il m'a abandonnée là, (j'étais) dégoûtée. J'ai dit 'bon je préfère rester seule' »

Aïssata est la seule femme mariée parmi les apprenantes, mais elle vit en Belgique, chez ses parents, alors que son mari vit au Sénégal.

3.1.2.5 Rêves pour le futur personnel

Interrogés sur les rêves personnels qu'ils avaient en arrivant aux cours d'alphabétisation et ceux qu'ils avaient actuellement, les apprenants avaient tous, sauf un, conservé le même rêve. Sans doute parce que pour la plupart, ils n'étaient pas depuis suffisamment longtemps aux cours.

A Verviers

- Parfaite a vu ses rêves de retravailler comme coiffeuse et de retourner dans son pays anéanti à cause de graves problèmes de santé. Son parcours à Verviers se termine et elle espère trouver une formation en couture où le CEB n'est pas demandé. Car ce diplôme lui fait peur : *« J'aimerais bien faire la couture parce que la coiffure je ne peux plus. [...] Le mois de décembre, c'est fini pour moi L&E, mais je ne sais même pas ce que je vais faire. [...] Mais la couture bien sûr que je peux m'asseoir et faire la couture. Je suis partie quelque part une fois pour m'inscrire. Ils m'ont dit qu'il faut avoir le CEB d'abord. Mais j'ai pas de CEB moi. On nous a parlé de ça, mais on a vu que c'est très difficile. Il y a une autre école ici, [...] je vais aller demander la place pour la couture, s'ils acceptent, je vais m'inscrire pour l'année prochaine. »*
- Sérafina s'autorise un rêve plus lointain: *« Ce serait d'aller voir le Canada aussi, le Grand Canyon aux USA. Ça c'est mon rêve. Le jour où j'irais, j'irais! Ça fait des années que j'attends, mais j'attends... ! »*
- En arrivant à L&E, Yves rêvait d'apprendre à écrire pour pouvoir retrouver un travail. Mais des problèmes de santé l'ont obligé à modifier son projet de vie: *« Mon rêve, c'était réussir à faire une lettre comme il faut, une lettre pour retrouver un travail à ce moment-là. Maintenant ça a un peu chamboulé à cause de la santé. »* Il se souvient combien était difficile la démarche pour entamer des cours à L&E et son rêve actuel serait de faire profiter les autres de son

expérience, de les aider à franchir le seuil: « *Mon rêve ce serait de donner des aides à des gens qui sont en même difficulté que j'étais moi. Par exemple, s'ils ont besoin d'un conseil, de l'adresse de L&E. S'ils n'osent pas par exemple faire le premier pas, pour apprendre. Essayer de les convaincre déjà et s'ils acceptent, et bien je veux bien aller avec eux pour essayer de les inscrire dans un mouvement d'écriture. Ils arrivent souvent à la porte d'ici. On dirait qu'ils ont dur de pousser sur la porte parce qu'ils ont la honte de ne pas savoir écrire déjà. Et ils croient qu'ils sont tous seuls en problème, parce qu'au départ, ici L&E c'est beaucoup pour les étrangers. [...] Alors quand tu as une personne qui est plus en difficulté que soi-même, j'essaie de donner un coup de main si c'est possible. Et voilà. Mon rêve c'est de sortir des gens qui sont en difficulté. »*

Au Collectif Alpha

- Aïssata : « *J'avais surtout des grands rêves même, et d'ailleurs je l'ai toujours. Bon mon rêve c'était de terminer ici d'abord les études, et après ça de faire une formation. Puéricultrice. Après ça, donc ... c'était le plus grand rêve en fait. Et de savoir lire et écrire. »* Encouragée à poursuivre, elle ajoute : « *Et trouver chez moi, réaliser ma vie avant tout. Plus tard, si Dieu le veut, des enfants. »*
- Amadou : « *Vraiment, c'est travailler en informatique. Si je peux. Si je ne peux pas, c'est alors que je dois voir ce que je peux faire. Mais pour le moment, c'est ça que je voulais faire. Réparer les PC, téléphones, tout ça. »*
- Emeline : « *Mon rêve c'est de savoir me situer où je vais, et quand j'ai des courriers, au moins je sais quel courrier j'ai. Ou bien, soit me diriger, par exemple quand on te dit va dans tel endroit à telle adresse. Ou quand tu voyages comme ça, des fois dans l'avion, on te donne un formulaire pour remplir et quand tu sais pas, t'es obligée de demander les gens. Même si tu reçois un courrier de la commune, que tu sais pas lire, tu es obligée d'aller voir soit un voisin, [...], même si c'est un secret, la personne au courant de tout ton secret. Mon rêve est que je puisse me débrouiller seule. Mon rêve, c'est que si je peux continuer jusqu'à avoir le CEB. »* Elle ajoute qu'elle voudrait trouver du travail : « *J'aime toujours travailler avec les enfants ou des personnes âgées. »*

- Thérèse : « *Mon rêve, c'est, il faut que j'avance pour écriture. Et de lire. Et ça m'aide dans ma vie. Dans ma vie plus tard, je vais faire une formation pour chercher le travail et tout. Parce que je voulais faire l'esthétique, parce que je suis déjà coiffeuse, alors je voulais faire ça. Ou m'améliorer, mais à part ça, travailler aussi comme maison d'habillement⁸². Comme vendeuse. »*

3.1.2.6 Avoir

Les six points proposés dans la grille sur les avoirs, ne correspondent pas à notre recherche. En effet, étant donné que tous les témoins sont sans emploi, il était délicat de se renseigner sur leurs revenus, la gestion de ceux-ci ou la qualité de vie. Une seule apprenante mentionne avoir été aidée par une formatrice du CA pour avoir accès à un logement social et à un emploi.

Au Collectif Alpha

- Emeline : *C'est Claude qui a fait que j'ai eu le travail de la crèche. [...] Et c'est elle qui a fait que j'ai eu la maison sociale [...] Donc elle a envoyé les demandes de logements un peu partout. Elle a beaucoup aidé pour ça. »*

3.1.3 Le 'pouvoir avec'

Nous abordons maintenant le dernier des trois pouvoirs recensés dans la grille. C'est le pouvoir pour lequel nous avons le moins d'éléments d'analyse.

Si beaucoup de témoins reconnaissent avoir noué des liens d'amitié au sein du groupe et bien s'entendre avec la plupart des membres, nous n'avons pas constaté d'activités collectives autres que celles proposées par les formateurs.

La seule exception notable, comme nous le verrons est le cas du groupe 'L'illettrisme, osons en parler' qui évolue en parallèle des cours à Verviers.

3.1.3.1 Conscience que les problèmes ne sont pas qu'individuels

Nous avons deux réflexions à ce sujet. Rappelons que nous considérons ici la prise de conscience de problèmes d'illettrisme et non de genre de la grille originale.

⁸² Dans un magasin de vêtements

A Verviers

- Sérafina raconte comment le fait de parler de son vécu peut avoir un effet cathartique sur elle-même et ses auditeurs : « *Ça m'a aidée et en plus, ça a aidé d'autres personnes à expliquer leur vie et en fait on a vécu la même chose... plus ou moins.* »
- Yves se souvient de son soulagement en découvrant d'autres Belges inscrits dans son cours : « *Mais c'est quand je suis rentré dans la classe, que j'étais pas le seul à avoir des problèmes [...] j'ai dit, mais je suis pas tout seul. Y a des autres belges qui ont des problèmes. Mais ça m'a fait déjà un déclic.* »

3.1.3.2 Formation du groupe sur des enjeux locaux et internationaux

Les formations transversales en éducation permanente concernent les enjeux locaux, mais sont plutôt axés sur les personnes (logement, démarches, santé, etc.)

A Verviers

Nous n'avons pas relevé d'éléments dans les cours d'alphabétisation proprement dits, mais bien dans le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' qui est l'exemple le plus abouti d'action collective parmi les témoignages recueillis.

Le premier objectif du groupe est de sensibiliser le public (mutuelles, CPAS, élèves d'écoles spéciales) à l'illettrisme et/ou à l'importance d'avoir un diplôme.

Pour ce faire, les apprenants racontent leurs vécus. Les jeunes sont en général réceptifs, comme nous le relate Yves:

- « *Ils sont souvent à l'écoute et sont vraiment étonnés que des adultes soient en problème. Le pire, c'est qu'ils sont étonnés qu'il y a des Belges qui sont en difficulté. Parce qu'eux disent : 'mais oui, mais l'école était obligatoire !' [...] Et j'explique aussi que le plus important, c'est qu'il faut avoir le diplôme maintenant. Qu'avant on pouvait encore (s'en) passer, mais maintenant c'est plus dur qu'avant hein ! [...] A cette école-là, c'est des enfants qui sont en difficulté et en général ils n'ont pas souvent le CEB. Ca fait qu'ils peuvent l'avoir par là, dans le secondaire. Un diplôme en tout cas.* »
- Et Parfaite ajoute qu'une école s'est même inspirée de son histoire pour en tirer une pièce de théâtre : « *La dernière fois, il y avait une autre école ici à Verviers*

qui ont pris notre histoire pour faire théâtre. Mais quand je suis en train de les expliquer mon histoire, toute la classe commence à pleurer. Parce que ils ont dit : 'Que tu as souffert, tu as eu deux fois cancer, quand même tu t'es battue, tu as fait venir ton fils, tu es une maman formidable ! Donc ils ont fait théâtre sur ça. C'était bien. On était invité pour voir la pièce. »

Le second objectif de ce groupe est de récolter des fonds. Ces deux dernières années, un repas festif a été organisé pour offrir des fournitures scolaires à une école du Bénin. L'année prochaine, le projet sera autre comme l'explique Yves : « *On a un futur projet, mais là c'est 'récit de vie 'de chacun avec le groupe 'Osons en parler'. C'est en préparation. On cherche encore quelqu'un (un metteur en scène). [...] On va écrire d'abord le texte et puis on verra bien où on le jouera. »*

Le groupe est donc bien conscient de l'importance de la scolarisation et ne ménage pas ses efforts pour sensibiliser/soutenir au niveau local et au niveau international.

3.1.3.3 Autonomie de l'association, gestion par ses membres

A Verviers

Le groupe '*L'illettrisme osons en parler* » est géré de façon autonome par ses huit membres, avec Yves à leur tête. Les décisions se prennent démocratiquement. L&E Verviers reste attentif et prêt à apporter un soutien, mais n'intervient pas, comme l'explique Yves: « *Alors quand il y a des décisions, il n'y a pas que moi qui décide, c'est tout le groupe qui décide. C'est la majorité qui l'emporte. Je demande toujours leur avis à eux. Parce que je veux bien être responsable mais pas tout seul. » Mais c'est nous autres qui prenons la grosse décision. »*

3.1.3.4 Positionnement social de leader

Nos témoignages ne nous permettent pas d'établir si le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' se positionne comme leader au sein de L&E Verviers. Il occupe en tout cas une position particulière et très intéressante.

3.1.3.5 Influences sur le groupe

A Verviers

Nous avons noté une interaction entre le niveau collectif et individuel lorsque le groupe atteint une certaine cohésion, comme l'ont souligné deux formatrices, lorsque chacun ose s'exprimer sans crainte. Ce fut le cas lorsque chacun a raconté son vécu (Sérafina) ou encore lors de l'exposition du groupe 'Identité'. La dynamique de groupe a permis l'émergence de capacités insoupçonnées.

Cette dynamique de groupe peut déboucher aussi sur une certaine solidarité au sein des cours d'alphabétisation, comme l'explique Sérafina à propos d'une autre apprenante : *« Elle est toujours négative dans sa vie, j'essaie toujours de lui remonter le moral, de la pousser, de l'avancer quand je la vois, je lui demande comment ça va et tout ça. Je la motive. »*

Et Yves de même : *« Un lien de plus on va dire, un soutien de plus. Elle a les mêmes difficultés que moi. »*

3.1.3.6 Activités développées ayant un impact sur le développement

A Verviers

L'activité de récolte de fonds lancée par le groupe 'L'illettrisme, osons en parler' a un impact sur le développement international, puisqu'elle permet à des enfants béninois d'aller à l'école. Parfaite explique comment cette activité a vu le jour à son initiative : *« Je suis dans le groupe 'Osons en parler' depuis 4 ans. Donc l'année dernière, [...] j'ai dit que je voulais aider les enfants de mon pays, au Bénin, j'ai amené leurs photos, j'ai contacté le directeur et l'année passée, on a envoyé des bics, crayons, cahiers, règles tout ça pour 150 enfants [...] de l'école de mon village. [...] Donc on fait le petit déjeuner pour vendre, on fait le dîner pour vendre ici à L&E, le directeur nous a donné accord. Donc on se bat pour ça. Cette année aussi, j'ai dit à Mr. Jean que j'aimerais bien qu'on fait théâtre sur notre vie à 'Osons en parler'. Et il a dit : 'Qui a amené cette idée ?' J'ai dit : 'C'est moi'. Il a dit : 'C'est très bien'. Donc tout ça c'est L&E qui m'a donné la force de faire tout ça. »*

3.1.3.7 Influences d'ordre politique et/ou juridique

Nous n'avons pas constaté d'influence au niveau des apprenants qui, du fait même de l'hétérogénéité des groupes et de la durée variable des formations suivies, n'ont pas l'occasion de s'organiser de façon collective pour une action politique. Par contre, nous en avons noté au niveau des centres d'alphabétisation eux-mêmes.

A Verviers

Au niveau des apprenants, nous n'avons pas pu mesurer l'impact des activités de sensibilisation du groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' sur la politique locale.

Au niveau des responsables de L&E Verviers, le coordinateur signale le refus d'une directive imposée aux étrangers par le CPAS. Cela a engendré un conflit toujours en cours. Jean nous explique comment L&E Verviers tente de contourner cette mesure: *« Il y a eu une grosse polémique sur l'apprentissage du français à Verviers il y a un an, un peu plus d'un an maintenant, où le CPAS a dit : 'Toute personne étrangère qui désire avoir son revenu d'intégration doit comprendre le français'. Et nous on a dit 'non, ce n'est pas correct, on ne peut pas obliger une personne à suivre des cours de français, il faut qu'elle vienne librement, pour que l'apprentissage soit efficace'. Donc il y a eu un conflit entre le CPAS de Verviers et L&E, on a résisté et on résiste toujours. Mais il y a souvent des gens qui arrivent quand même parce que ce sont leurs conditions d'existence qui sont en jeu. Qui insistent pour venir. On fait une attestation, comme quoi ils se sont bien présentés, mais qu'il n'y a pas de place, puisqu'il y a une liste d'attente très importante.»*

Au Collectif Alpha

Frédéric relate l'idéal qui sous-tend le travail des formateurs du CA et par lequel ils tentent d'influer sur l'injustice sociale : *« Je crois qu'il y a des gens qui n'ont pas la même chance au départ et que notre métier c'est d'essayer de remettre un peu d'équilibre dans ce grand déséquilibre injuste. »*

Et Frédéric relate comment des organismes comme Bruxelles Formation ou le CPAS se sentant démunis face au public non alphabétisé, le réoriente systématiquement vers le CA: *« Pour moi, ça c'est un des gros problèmes. C'est qu'en fait, il n'y a quasiment aucune autre structure que les centres d'alpha qui savent quoi faire avec*

le public alpha. [...] Le problème c'est que les gens s'enferment chez nous et n'ont pas d'autre ailleurs. Quand ils veulent aller ailleurs, on les renvoie chez nous. [...]

Mais cet enlèvement en alphabétisation, voire au sein d'un même module, comme nous l'avons vu, n'est souhaitable pour personne. Il s'agit alors de trouver des solutions au cas par cas pour la réorientation des apprenants.

La présentation des résultats s'achève ici. Nous faisons place à présent à l'analyse.

3.2 Analyse des résultats

Nous allons maintenant mobiliser les concepts vus précédemment afin d'analyser les résultats des entretiens. Pour rappel, le premier concept était celui d'éducation des adultes. Il s'agit de donner une nouvelle chance à ceux qui n'ont pas été scolarisés ou insuffisamment scolarisés. Leur permettre de prendre une place active dans la société.

Le second concept était celui de précarité, qui touche principalement les personnes sans emploi ni formation, donc notre public, ce qui menace de les faire basculer dans la pauvreté.

Le troisième concept est au cœur même de notre étude. Il s'agit de l'alphabétisation, à savoir des formations permettant d'acquérir des apprentissages de base et d'intégration citoyenne.

Enfin le dernier concept était celui d'empowerment, processus par lequel les personnes acquièrent plus de pouvoir et d'autonomie.

Nous analyserons si les cours d'alphabétisation permettent de renforcer l'empowerment des apprenants adultes précarisés, à l'aide de la grille d'analyse des trois pouvoirs présentée au point précédent.

3.2.1 Une arène sociale

Avant d'analyser les résultats, présentons d'abord le cadre virtuel dans lequel se déroule un cours d'alphabétisation. Nous allons le comparer à une arène sociale. Au sein de cette mini arène sociale que représente le groupe d'apprenants, on retrouve d'un côté, un formateur, généralement occidental, avec tout son bagage culturel et scolaire formalisé, et de l'autre, un groupe d'apprenants d'origines variées, ayant chacun un bagage culturel et parfois scolaire différent.

a) Le cadre

Pour asseoir une formation sur de bonnes bases, il est important de définir le cadre et les règles qui vont régir les relations au sein de cette arène.

Les apprenants ayant des parcours très divers, souvent jalonnés d'épreuves, il n'est pas possible pour le formateur de prendre en compte les difficultés personnelles de chacun. Afin que celles-ci n'interfèrent pas avec le cours, un lieu d'accueil est prévu à cet effet dans les deux centres étudiés.

Ainsi les formateurs peuvent se consacrer pleinement à la formation dans un cadre clair. Pour renforcer ce cadre, des consignes d'écoute, de respect et de confidentialité sont posées dès le départ. Les apprenants sont en outre tenus d'accepter et de respecter le fonctionnement : travail en groupe, mixité, horaires fixes.

Mais le cadre ne fait pas tout, encore faut-il l'animer. Et cette tâche est bien sûr entre les mains du formateur. Plusieurs questions se posent alors :

Comment construire une dynamique de groupe sur des bases aussi hétérogènes ? Comment s'occuper de chacun sans se disperser ? Comment transmettre un savoir unique, de type occidental, à des adultes issus d'horizons si éloignés les uns des autres ?

En réponse à ces défis, nous avons recensé deux atouts, d'une part la méthode d'apprentissage utilisée, et d'autre part l'attitude du formateur.

b) **La méthodologie utilisée en alphabétisation**

Commençons par la méthodologie. Nous avons présenté plus haut les méthodes ECLER et MNLE utilisées respectivement au CA et à L&E Verviers. Il en existe d'autres, mais toutes sont des méthodes **souples**, basées sur la pédagogie **participative** adaptée aux **adultes**, sans programme préétabli. Elles sont aussi « *basées sur les **ressources** du participant plutôt que sur ses manques* »⁸³ ce qui permet de valoriser les centres d'intérêt et les expériences des apprenants.

N'oublions pas qu'il s'agit d'adultes, qui ont déjà un parcours de vie derrière eux et qui ont acquis des savoirs. Ces savoirs, ainsi que l'a expérimenté Freire avec

⁸³ Le Collectif Alpha (2013) Rapport d'activité 2012.p 52

les paysans brésiliens, sont autres que les bagages scolaires formels, mais méritent d'être reconnus et valorisés. Il ne sera pas toujours possible de les utiliser pendant les cours, mais ils pourront par exemple être partagés lors d'une lecture et entendus par le groupe. Peut-être feront ils écho à une autre expérience, peut-être pas. Mais ils auront été dits et ce simple fait va permettre à l'apprenant de se positionner, de trouver sa place au sein du groupe.

Deux autres outils efficaces au sein des méthodes

- ❖ *La prise de parole en public en trois étapes, vers un public toujours plus large.*
Tout d'abord, la lecture **devant le groupe**. La deuxième étape est la participation (au choix) à un **atelier théâtre**. Enfin, certains vont parvenir au dernier stade, le témoignage à l'extérieur, devant les **médias, les écoles ou lors de conférences**. Seuls les apprenants du groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' de Verviers sont parvenus à ce stade parmi nos témoins.
- ❖ *Le recours à différentes formes d'art permet de surmonter les peurs et déverrouiller l'imagination par son côté plus ludique. Selon Lire et Écrire : « Les pratiques artistiques [...] sont considérées comme de bons moyens pour développer les connaissances linguistiques et les compétences de base. La dimension culturelle est particulièrement présente dans les projets « Alpha-culture » qui sont des projets de partenariat artistiques ou culturels avec les adultes en formation d'alpha ou d'alpha-FLE. Cette dimension culturelle fait partie intégrante de l'action d'alphabétisation [...]»⁸⁴*

Grâce à ces méthodes, l'apprenant (re)nourrit peu à peu sa conscience de soi, la conscience de sa valeur. Même s'il se sent parfois 'tout au bas de l'échelle' de la scolarité, il sait qu'il a d'autres acquis, sur lesquels il peut s'appuyer. Cela va lui permettre de renforcer sa confiance en lui et son estime de soi. Souvent cette prise de conscience se traduira par l'expression : '*je suis fière/fier de moi*', que nous avons relevée de façon récurrente dans les entretiens. L'apprenant exprime et

⁸⁴ Bernard Fusulier, David Laloy (2012). *Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles Capitale et en Région wallonne - Rapport final*, (Girsef) p.32 www.alpha-fle.be

mesure ainsi tout le chemin parcouru depuis le '*je ne suis pas capable*' ou le sentiment de honte des débuts.

Passons maintenant au second atout relevé pour répondre au défi de l'alphabétisation, à savoir, l'attitude des formateurs en alphabétisation.

c) **Les formateurs en alphabétisation : chefs d'orchestre ou funambules ?**

Au sein de l'arène, la figure du formateur est centrale, puisque d'elle va dépendre le bon fonctionnement du groupe. La tâche est exigeante, comme nous allons le voir.

Interrogeons-nous d'abord sur les aptitudes et les attitudes souhaitables chez les formateurs.

- Jean considère son métier comme un « *métier à la fois de formateur mais aussi de chercheur* » car dit-il « *chaque fois c'est renouvelé, chaque fois les problématiques sont différentes*. Au point qu'il a souvent l'impression de marcher « *sur une boule, qui part dans toutes les directions*. » Le réseau L&E pour sa part, insiste sur le fait que c'est le formateur qui doit s'adapter à son public et non l'inverse: « *être formateur, ce n'est pas appliquer des recettes mais être capable de construire ses outils et d'adapter sa méthodologie en fonction du public*. »⁸⁵ Le formateur doit donc faire preuve de **créativité** et d'une grande **souplesse**.

- Une manière d'établir des relations de confiance est d'établir des relations horizontales entre apprenants et formateurs. Cela a été démontré dans les différentes manières de renforcer l'empowerment vues dans la partie théorique (ateliers de cuisine), et Freire le préconisait également. Frédéric le confirme en ces termes : « *Un processus de formation, ce n'est pas obligé que ce soit un grand chef et les autres*. »

Cependant, à côté de ces relations horizontales, le formateur a aussi la responsabilité d'un apprentissage à mener à bon port, car les attentes des apprenants sont énormes: « *On a affaire à des adultes qui ont le besoin, la nécessité, l'envie, d'aller rapidement au savoir*. » (Jean) Le formateur a aussi,

⁸⁵ Ibid. p. 48-50

bien évidemment, la charge de **transmettre un savoir, mais sans afficher un profil dominant.**

- Les attentes des apprenants sont grandes, mais leur passé a souvent laissé des traces qui sont autant de freins à l'apprentissage. Un parcours scolaire, nous dit Jean, peut par exemple s'être enrayé à cause « *d'une parole maladroite d'un formateur, qui n'est pas intentionnelle mais qui fait résonance chez la personne et qui fait que ça se bloque.* » L'environnement familial dans l'enfance a un impact aussi, ajoute Françoise: « *Le milieu dans lequel cet enfant vit. C'est énorme. Le bien-être, le confort qu'il a.* » Ainsi chez Sérafina par exemple: « *Handicapée, qu'elle m'appelait tout le temps. Tout le temps rabaissée pendant des années et des années.* » Le formateur doit donc faire preuve d'empathie, de respect et d'écoute, afin d'offrir un espace de parole sécurisant aux apprenants. Cependant, en parallèle, il devra conserver un certain recul, sans tomber dans la froideur, pour garantir un apprentissage de qualité, un travail professionnel. Une distance nécessaire pour ne pas se laisser impacter par les nombreuses difficultés auxquelles font face les apprenants. Le formateur doit donc faire preuve **d'empathie et de respect et tout en gardant une juste distance.**
- L'attitude des formateurs sera aussi empreinte d'ouverture. Les apprenants seront encouragés à poser des questions, à demander de l'aide, à exprimer un avis. Nous avons d'ailleurs remarqué une grande liberté sur ce point, comme nous l'explique Thérèse : « *Oui, que là j'ai pas compris, est-ce que vous pouvez me répéter encore et tout ça. Mais si tu demandes ça, il va le faire. - Et donc vous vous sentez à l'aise ? - Oui, très à l'aise !* » Le formateur doit donc faire preuve **d'ouverture tout en maintenant le cadre.**

Cette façon de respecter les apprenants, de valoriser leur questionnement va par ricochet rejaillir sur leur estime de soi et confiance en soi. Se sentant reconnus ils reconnaissent leur propre valeur et leur potentiel en développement.

L'attitude des formateurs est unanimement saluée par les apprenants des deux centres. Dans un même élan, ces derniers se félicitent de leurs propres progrès et reconnaissent l'engagement, la patience et le dévouement des formateurs. Ils sont bien conscients qu'une telle attitude intervient pour une large part dans leur évolution personnelle et qu'elle est essentielle au fonctionnement harmonieux du groupe, comme nous le partage Aïssata : « *Ca m'apporte beaucoup, j'admire les profs et je m'admire à moi-même* » ou Sérafina : « *Le professeur, c'est Mr. Charles, et franchement il est super, super génial.* »

Le formateur est donc sur tous les fronts, à la manière d'un chef d'orchestre. Et toujours en recherche d'équilibre, à la manière d'un funambule. C'est lui qui insuffle la dynamique au groupe qu'il porte à bout de bras.

Pour terminer ce tour d'horizon des relations au sein de notre mini arène sociale, il nous reste maintenant à nous pencher sur les apprenants et leur évolution. Nous allons examiner, pour chacun des trois pouvoirs, les évolutions perçues dans nos résultats.

3.2.2 Les apprenants : en route vers l'estime de soi

Nous allons ici analyser les changements observés au niveau de la sphère intime des apprenants. Nous l'avons vu, ceux-ci sont souvent inhibés par un sentiment de honte ou d'incapacité que les cours d'alphabétisation vont devoir éliminer d'entrée de jeu afin d'ancrer la formation dans un terreau favorable.

Voyons tout d'abord quels sont les besoins des apprenants au départ de la formation en alphabétisation.

De grandes attentes... pour quelles avancées ?

- a) Si les formateurs tentent de garder une certaine distance par souci professionnel, il n'en va pas toujours de même pour les apprenants. Plusieurs ont comparé le groupe d'apprenants à une famille, que ce soit lors d'un

moment de grande détresse comme ce fut le cas pour Emeline : « *Quand le monsieur m'a laissé tomber où je pleurais à chaque fois, vraiment elle m'a prise comme sa fille, Claude* » ; ou pour combler un vide, comme c'est le cas de Sérafina : « *Parce que, comme j'ai pas eu tout ça avec ma famille, pour moi, ceux d'ici, de L&E, c'est une famille.* » Nous notons donc ici un grand besoin de **soutien** au départ de la formation.

Evolution constatée : un sentiment de réconfort, se sentir à l'aise, épanouis. Un sentiment de fierté et donc d'amour de soi.

Sérafina : « *Je m'entends très bien avec eux, on a une bonne ambiance et je crois que ça m'a apporté beaucoup de fierté en moi, comment vous expliquer, je me sens tellement bien* »

Aïssata : « *ça m'apporte beaucoup, j'admire les profs et je m'admire à moi-même et franchement j'aime tout ce qu'on fait ici.* »

b) Le besoin de soutien pousse certains apprenants, nous semble-t-il, à projeter une image maternelle sur les formatrices. Parfaite nous raconte: « *Donc tout de suite, j'ai appelé Françoise, j'ai dit je suis hospitalisée, et elle m'appelle, elle me dit, si ça ne va pas, tu peux venir et rester chez moi quelques jours et elle était très gentille avec moi, c'est comme une sœur.* »

Si l'exemple rapporté ci-dessus justifie certes une demande d'assistance, on retrouve cette attitude dans des cas beaucoup moins dramatiques. Dominique, formatrice au CA, raconte par exemple comment une apprenante essaie de faire faire son travail par d'autres: « *Elle est allée (à l'accueil) pour redemander la même chose. Donc, elle est retournée avec mes infos, et donc elle n'en avait pas tiré parti.* » Nous notons donc ici une certaine tendance à s'appuyer sur la formatrice, à demander **assistance** dans certaines situations, sans d'abord chercher à trouver une solution par soi-même.

Les formatrices font preuve dans les exemples ci-dessus, de beaucoup d'empathie. Cette attitude contraste avec la prise de distance observée plus haut et prouve combien l'équilibre est difficile à trouver entre une certaine forme d'assistance et une trop grande distance. Or, si l'indifférence paralyse l'apprenant, l'assistance le

déresponsabilise et l'empêche de développer ses propres capacités, donc prendre conscience de son potentiel et de là acquérir un 'pouvoir intérieur'.

Cela nous renvoie à l'étude de Marie Filippi sur les banlieues de Marseille. Là-bas, à force de recevoir l'aide des services sociaux, les habitants en sont venus à se considérer eux-mêmes comme 'des fardeaux pour la société'. C'est bien là un écueil à éviter en alphabétisation, surtout lorsqu'il s'agit de redonner confiance à un public précarisé. On notera également que l'aide reçue entraîne en retour la reconnaissance. Le dépassement de soi engendre en retour la fierté, la fierté à son tour renforce le pouvoir intérieur. C'est ce qu'Alinsky a voulu démontrer par sa notion d'auto-détermination, le fait de laisser les personnes décider par elles-mêmes. Ainsi, il faut veiller à ne pas proposer une aide qui n'a pas été demandée par exemple.

Evolution constatée : Apprendre à se dépasser. Le dépassement de soi engendre lui aussi la fierté, l'estime de soi. Parfaite l'exprime bien : « *Si je finis, je suis heureuse [...] Quand j'ai fait l'exposition, je trouve que c'est formidable.* »

c) Les apprenants présentent souvent des parcours scolaires et/ou de vie chaotiques. Pour beaucoup, entreprendre des cours d'alphabétisation est une grande étape en soi, qui a mobilisé énergie et persévérance, une grande force de caractère pour surmonter la honte. Si une formation de type scolaire, basée sur les notes et la compétition, était imposée aux apprenants, ce serait pour eux un frein majeur. C'est pourquoi, la souplesse de la méthode du texte libre (Freinet) convient particulièrement. De plus, tous les textes écrits sont bienvenus, quels qu'ils soient nous dit Frédéric : « *Si elle a envie d'écrire qu'elle aime bien ses enfants et qu'elle va au marché, laissez-la écrire ça* ». Nous notons donc ici le besoin **de s'exprimer librement**.

Evolution constatée : une grande aisance face à l'interlocuteur, si l'on en juge par l'attitude des apprenants lors des entretiens. Bien qu'ils ne nous aient jamais rencontrée auparavant, ils nous ont paru particulièrement à l'aise, souriants, directs, partageant sans réticence leur expérience. Certains se disaient heureux de pouvoir témoigner et ont remercié pour cette opportunité qui leur était offerte. Le

fait même qu'ils aient accepté de témoigner est déjà une preuve en soi qu'ils ont perdu la crainte du regard de l'autre, la crainte de s'exprimer.

d) Pour encourager les apprenants à s'exprimer, les formateurs ne portent aucun jugement sur les écrits, ils sont là pour clarifier la forme, rendre le texte compréhensible aux autres. Les apprenants osent se lancer, s'exprimer sans craindre le mépris des autres, comme beaucoup en ont fait l'expérience par le passé : « *J'avais peur, oui, peur de la réaction, des moqueries* » (Yves). Nous notons donc ici un grand besoin de **non jugement** au départ de la formation.

Evolution constatée : attitude respectueuse des apprenants entre eux et des formateurs vis-à-vis des apprenants. Lors de notre participation aux ateliers du CA, nous avons remarqué une écoute totale et attentive lorsque quelqu'un lit son texte.

e) Ce que les apprenants souhaitent le plus fréquemment et en priorité, en s'inscrivant à une formation en alphabétisation, c'est de savoir se débrouiller dans la vie. Car, contrairement à ce que l'on pense souvent, nous dit Jean : « *on s'est rendu compte que (le CEB) ce n'était pas l'objectif d'une majorité de personnes.* » Nous notons donc ici un grand besoin **d'autonomie** au départ de la formation.

Evolution constatée: le **plus important changement** signalé par les apprenants des deux centres est l'acquisition d'une **plus grande autonomie**, ce qui renvoie au '*pouvoir de*'. Pouvoir se débrouiller seul est un sujet de fierté par rapport à soi-même et un soulagement par rapport à la dépendance envers autrui. Tous les apprenants en sont conscients et le mentionnent sans hésiter en première position des changements dans leur vie.

f) Une fois inscrits au cours, les apprenants sont pressés d'avancer, d'atteindre un résultat tangible, de mesurer les progrès comme l'explique Mirjana : « *C'est 'je suis pressé, je suis adulte et j'ai envie d'apprendre à lire et écrire'*. » Nous notons donc ici un grand besoin **d'arriver à un résultat** au départ de la formation.

Evolution constatée : elle se mesure dans le **regard des autres** qui constatent les progrès. Par exemple, une stagiaire qui apporte un regard objectif sur un groupe :
« Mais elle, elle a été tellement fascinée, impressionnée par quelque chose comme ça, qu'elle m'a demandé, mais comment vous arrivez à faire ça ? »

g) La dynamique de groupe aidera à surmonter peu à peu la crainte du regard de l'autre et à renforcer la confiance en soi, comme le mentionne France: *« On sent que le groupe existe, qu'il y a une force et qu'ils osent. Ils n'ont plus peur de se regarder, de se ridiculiser. »* Nous notons donc ici un grand besoin **mise en confiance** au départ de la formation.

Evolution constatée : la création de liens d'amitié au sein du groupe, ce qui renforce la confiance entre les membres

Sérafina : *« Je trouve que grâce à eux et à l'ambiance du groupe, on est huit, je m'entends très bien avec eux »*

Amadou : *« J'ai beaucoup des amis ici. »*

Emeline : *« Donc j'ai des amis ici, mais ceux qui ont à peu près même âge que moi. »*

3.2.2.1 Conclusions de l'avancée vers l'estime de soi

Pour le premier niveau de pouvoir de la grille d'analyse, nous constatons que 70% des apprenants au minimum ont développé leur *'pouvoir intérieur*, pour les cinq éléments mesurés. Nous pouvons donc considérer que les cours d'alphabétisation permettent bien de renforcer l'empowerment individuel des apprenants.

- L'estime de soi sort renforcée des cours d'alphabétisation puisque cinq apprenants sur sept se montrent fiers de leur évolution.
- Les apprenants ont développé leur confiance en soi, puisque cinq sur sept mentionnent une évolution dans leurs aptitudes.
- Les apprenants ont acquis une plus grande aisance pour s'exprimer en public comme le reconnaissent cinq sur sept d'entre eux.
- Tous les apprenants déclarent une plus grande autonomie personnelle ressentie positivement pour leur développement.

- Un changement positif dans le regard des autres a été constaté chez six apprenants sur sept et l'un d'entre eux s'est vu confier une responsabilité.

Dans le schéma ci-dessous, nous avons comptabilisé le nombre d'apprenants sur sept qui mentionnait chacun des éléments du '*pouvoir intérieur*' dans son discours :

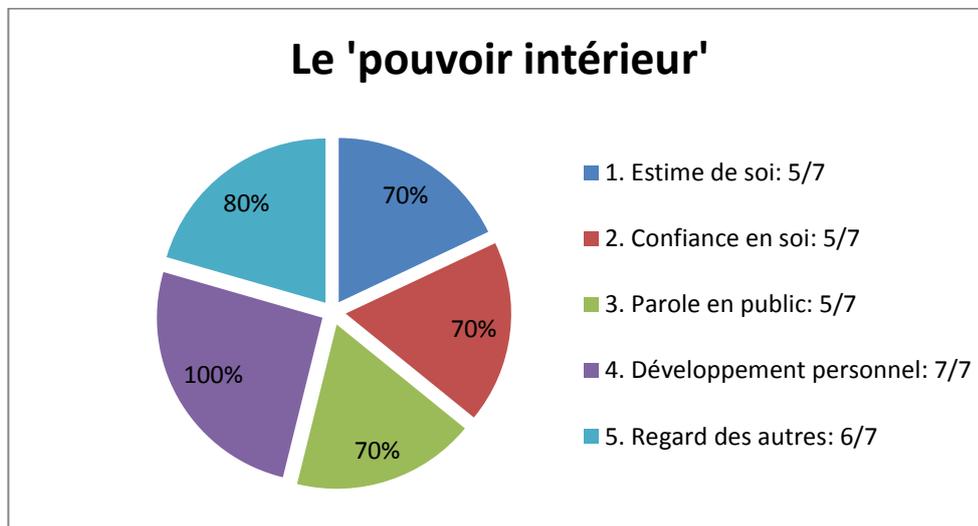


Figure 3 : Les cinq éléments de perception du '*pouvoir intérieur*' des sept apprenants (Création de l'auteur)

3.2.3 Les apprenants : en route vers l'autonomie...

Lorsque l'apprenant a redessiné son jardin intérieur, la confiance en soi et l'estime de soi, deviennent les socles sur lesquels pourront se construire de nouveaux savoirs.

a) De nouveaux outils pour s'ouvrir au monde

L'essence même de l'alphabétisation c'est d'offrir aux apprenants diverses formations qui vont élargir leurs horizons, les faire sortir du repli sur soi, leur donner de nouveaux outils pour comprendre le monde. Ce qui à son tour renforce la confiance en soi et procure souvent une grande fierté et renforce encore la confiance en soi.

Evolution constatée : une ouverture sur le monde, la découverte de nouveaux outils pour le comprendre.

Jean: « *On fait de l'art, on fait de l'écriture, on fait de la culture. Et je pense que c'est ça qui fait que le tout prend forme. [...] le passage de 'je ne sais pas' à 'je sais et j'anime. »*

Sérafina : « *je suis plus ouverte à des choses que je ne pensais pas faire, j'aime bien de varier.* »

b) De nouveaux outils pour décoder le monde... en voie d'acquisition

- Pour les apprenants autochtones, l'acquisition de nouveaux savoirs, pourrait entraîner une pensée critique, une remise en question. Or, nous n'avons pas constaté cette évolution dans les témoignages. Ce qui ne veut pas dire qu'elle soit absente. Il nous semble plutôt qu'elle soit latente, que les apprenants soient au stade de la '*conscience naïve*' décrite par Freire⁸⁶ dans la pédagogie des opprimés (1974) : « *Il y a peu de conscience du rôle fondamental que joue l'école sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. C'est ce que P. Freire décrit comme étant le stade de «conscience naïve» qui correspond à une prise de conscience du problème sans pour autant qu'il y ait une analyse structurelle de celui-ci. Le problème est individualisé.* » En effet, les apprenants ne remettent pas en cause le système scolaire mais incriminent soit leur famille, comme Sérafina : « *C'est à cause d'eux que je suis devenue dyslexique* » ; soit leur santé comme Yves : « *Moi c'est la maladie, au lieu de faire dix mois d'école, j'en fais que quatre.* »

- Pour les apprenants originaires d'Afrique, nous n'avons pas davantage noté de critique sur la non gratuité, le manque de transports ou la ségrégation de genre⁸⁷ dans le système scolaire africain. Ils attribuent leur faible scolarisation aux problèmes familiaux comme Parfaite au Bénin : « *J'ai pas fait plus longtemps parce que papa n'a pas assez d'argent et veut que c'est maman qui doit me mettre à l'école et comme maman n'a pas d'argent, je suis partie.* »

Au Sénégal, les écoles pratiquent encore les châtiments corporels. Aïssata ne se révolte pas contre cette situation, mais indique que son père a préféré la priver d'école plutôt que de la voir souffrir : « *Les profs tapent tout le temps les élèves*

⁸⁶ In Lire et Écrire Communauté Française. Analyses des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation. Sous la direction de Magali Joseph (2010). P.14

⁸⁷ D'après le récit de certaines apprenantes, si la mère veut que ses filles aillent à l'école, c'est elle qui doit payer les frais. Or, comme bien souvent, elle n'a pas ou peu de moyens, cela explique en partie que les filles restent à la maison pour travailler avec leur mère. Les garçons, eux sont pris en charge par le père et ont souvent la priorité.

et donc, il ne nous encourageait pas à partir (à l'école) parce que lui, il n'avait pas du tout envie de voir ses enfants pleurer. »

- Au niveau du genre, nous n'avons pas entendu non plus de critique envers l'école discriminante pour les Africaines. Les réflexions sont faites plutôt sur le ton de la constatation, même lorsque l'injustice est criante comme dans le cas d'Emeline : *« Et après l'enterrement de mon père, [...], les frères de mon père, ils sont venus me chercher en disant à ma mère qu'ils vont me mettre à l'école. Et quand nous sommes partis, j'étais devenue la boniche de leurs... C'est moi qui gardais leurs enfants. Ils m'ont pas mise à l'école. Pas du tout. [...] A ce moment j'avais huit à neuf ans »*. Mais, ajoute cependant Emeline, cette situation est en train de changer : *« Dans mon pays (Côte d'Ivoire), il y a beaucoup de gens qui ne savent pas lire. Mais ça c'était avant. Maintenant, tout le monde à l'école. »*
- Amadou, faute de moyens financiers et relationnels de la famille, n'a pas pu poursuivre sa scolarité en secondaire : *« Là où j'habite là-bas avant, c'est dans un village, donc le collège, c'est loin de là-bas, c'est à 20 km. Donc quand j'ai passé en 7^e année, j'ai demandé mes parents, pour aller là-bas. J'ai dit : 'maintenant, il faut se saigner ou j'habite là-bas ?' Et ils ont dit qu'ils n'ont pas des amis là où ils peuvent me laisser. J'ai dit (à) ma maman de payer un vélo pour moi, pour que je quitte la maison, je vais là-bas, je retourne. Elle n'a pas de moyens pour acheter le vélo. Donc j'ai terminé comme ça, c'était fini. Je ne peux pas aller... J'ai pas de l'aide ni rien, j'ai resté avec eux à la maison. »*

S'il raconte son passé avec un certain fatalisme, Amadou a été le seul à pousser la réflexion plus loin et à donner son opinion. Il compare les systèmes scolaires belge et guinéen, et il apprécie, pour lui comme pour ses enfants, la facilité, la gratuité, l'organisation qu'il a trouvée sur notre territoire : *« Vraiment je suis très content, pour le gouvernement des Belges, (en) premier. Parce que, chez moi, même pour donner à l'enfant son droit à l'étude, c'est difficile. Par rapport d'adulte. Parce qu'ici, même si tu n'as pas de moyens, partout là où tu vois, tu*

regardes chaque 500 mètres, il y a une salle de classe, il y a l'école. Donc ça c'est beaucoup.»⁸⁸

c) De nouveaux outils... vers une réinsertion socio-professionnelle ?

Comme Amadou, les apprenants d'origine étrangère sont souvent reconnaissants envers le pays d'accueil. Mais vont-ils y trouver leur place ?

Les apprenants du CA n'ont pas mentionné les difficultés qui risquent de se profiler au moment de la recherche d'emploi. Ceux de Verviers par contre y ont fait allusion car tous trois souffrent de lourds problèmes de santé qui hypothèquent leur avenir professionnel.

La question de savoir si les cours d'alphabétisation facilitent la réinsertion socio-professionnelle n'a pas pu être vérifiée ici, puisqu'aucun apprenant ne recherche d'emploi actuellement.

Le professeur J-E. Charlier⁸⁹ interrogé à ce sujet, reste pessimiste et fustige la discrimination à l'embauche des étrangers : *« Ce n'est pas quand ils auront la capacité de lire correctement trois lignes qu'ils vont trouver du boulot plus facilement. [...] La disqualification des Africains en Belgique est quand même phénoménale. Il y a plein de gens équipés de superbes diplômes qui font des jobs de manœuvres et des jobs dont personne ne voudrait. »* Pour lui, il n'y pas de corrélation entre l'alphabétisation et l'empowerment des apprenants : *« Il n'y a pas de bonnes raisons que parce que les gens sont davantage alphabétisés qu'ils aient davantage de pouvoir. Pas le moins du monde. Il y a là un lien mécanique que les grandes organisations internationales voudraient nous faire croire, mais il n'y a pas de bonnes raisons. »*

Si nous ne pouvons pas corroborer cet avis – et encore faut-il s'entendre sur l'acceptation de la notion de pouvoir ici - il est certain que les emplois envisagés par les témoins étaient de type plutôt précaire.

⁸⁸ *Pour un adulte c'est difficile d'obliger son enfant à aller à l'école en Guinée. Par contre ici, il y a des écoles partout, même pour ceux qui n'ont pas les moyens* (transcription du chercheur)

⁸⁹ Entretien du 3 avril 2014 à Louvain-la-Neuve (FOPA)

- Avant de clore ce paragraphe, signalons encore que, outre la difficulté de parvenir à la pensée critique, nous avons également noté la difficulté pour certains apprenants, de structurer leur pensée, de restituer le contenu d'une activité avec précision, de se situer chronologiquement. Le rapport au temps reste difficile. Or la conscience critique fait appel à toutes ces capacités, puisqu'il s'agit de rassembler des informations, de les comparer, de les comprendre et de les analyser puis d'agir en conséquence. Elle nécessite un effort intellectuel qui n'est peut-être pas à la portée de tous, surtout lorsque les conditions d'existence sont précaires et ne laisse guère de répit.

Evolution constatée : l'évolution vers un savoir critique prend beaucoup de temps. Nous ne l'avons pas encore vraiment constatée dans nos recherches, mais sans doute est-elle en construction.

d) De nouveaux outils... vers la réalisation de ses rêves ?

Tous les apprenants ont mentionné un rêve. Des rêves que nous qualifierons de 'raisonnables'. Peu d'apprenants s'autorisent un grand écart avec la réalité. Au point qu'il conviendrait peut-être mieux de parler d'objectif ou de projet de vie: savoir lire et écrire sans fautes ; suivre une formation qualifiante ; trouver un emploi ; pouvoir se débrouiller ou voyager seul(e).

Quelques rêves s'envolent un peu plus haut : un voyage lointain, une exposition et contribuer à aider d'autres illettrés. On retrouve ici la force du rêve mobilisateur. En effet, les rêves sont importants pour se projeter dans l'avenir.

Mais quel avenir s'ouvre aux apprenants ? Lorsque l'on se retrouve au cœur de la précarité telle que l'a définie Bourdieu qui, « *en rendant tout l'avenir incertain, interdit toute anticipation rationnelle et, en particulier, ce minimum de croyance et d'espérance en l'avenir qu'il faut avoir pour se révolter, [...]* »⁹⁰

On peut en effet comprendre combien il est difficile de rêver, quand on n'a ni travail ni formation ni santé et qu'on arrive à un certain âge. Mais même les deux plus jeunes témoins, peut-être moins agressés par la vie, ont des rêves prudents. Cette

⁹⁰ Bourdieu Pierre (1997). Op. Cit.

question nous a interpellée et nous a fait sentir tout le poids des incertitudes qui pèse sur ces personnes.

Evolution constatée : la capacité de se projeter dans l'avenir

Amadou : « Réparer les PC, téléphones, tout ça. »

Aïssata : « Trouver un travail évidemment, puéricultrice. Et réaliser ma vie avant tout. Plus tard, si Dieu le veut, des enfants. Oui. »

3.2.3.1 Conclusion de l'avancée vers l'autonomie

Pour le 'pouvoir de', quatre éléments sur les treize que contient la grille, ont pu être démontrés. Il n'est donc que partiellement atteint par les apprenants. L'acquisition de savoirs de base est mentionnée par tous les témoins, ainsi que les rêves personnels. La pensée critique et la question des avoirs n'a pas été rencontrée.

- Quatre apprenants sur sept ont mentionné un acquis technique précis.
- L'acquisition de nouveaux savoirs de base est évidente pour tous.
- La capacité de développer une conscience critique n'a pas été démontrée puisque seul un apprenant a fait une réflexion dans ce sens.
- Tous les apprenants ont identifié un rêve pour le futur.
- Aucun témoignage dans le domaine de l'avoir, puisqu'ils sont sans emploi.

Dans le schéma ci-dessous, nous avons comptabilisé le nombre d'apprenants sur sept qui mentionnaient les éléments du 'pouvoir de' dans leur discours.

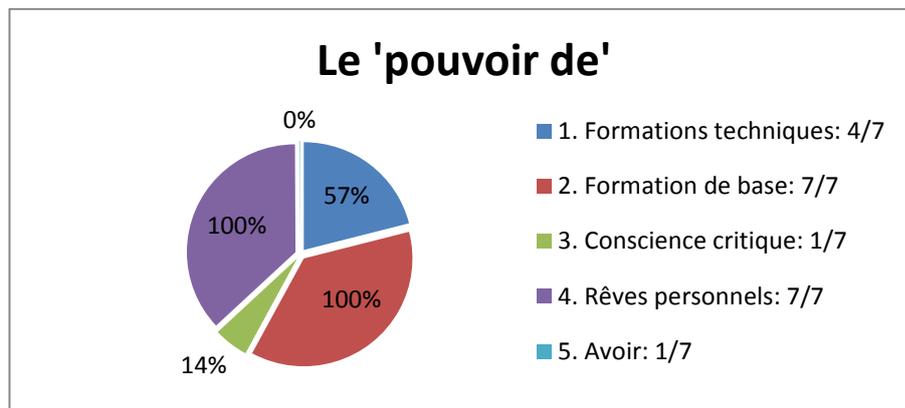


Fig. 4 : Éléments de perception du 'pouvoir de' des sept apprenants (création de l'auteur)

3.2.4 Les apprenants : en route vers l'insertion dans la société

Le '*pouvoir avec*' n'a pas pu être démontré chez les apprenants. Cela s'explique aisément par le fait qu'ils ne se retrouvent ensemble qu'une vingtaine d'heures par semaine pendant une période variable. Ils ne vivent pas dans un même village, ne sont pas issus d'une même communauté homogène et ont des objectifs personnels très divers. Il leur est donc difficile de s'organiser pour agir collectivement.

Par contre, nous avons pu démontrer que le groupe '*Osons en parler*' à Verviers a acquis un pouvoir collectif, jusqu'à un certain niveau. Une fois ce niveau atteint, nous avons constaté que ce sont les centres d'alphabétisation qui prennent le relais pour défendre leurs apprenants face aux pouvoirs publics.

Notre analyse ci-dessous ne portera que sur le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' et les centres d'alphabétisation eux-mêmes.

a) Lorsqu'on découvre qu'on n'est pas seul(e)...

Une grande avancée se produit lorsqu'on réalise qu'on n'est pas seul à souffrir d'une difficulté, en l'occurrence ici l'illettrisme/analphabetisme. Cette prise de conscience entraîne de facto un rapprochement, un sentiment d'appartenance, une compréhension mutuelle qui se passe de mots, entre personnes qui ont vécu le même genre d'expérience. C'est exactement ce que Sérafina décrit : "*En fait on a vécu la même chose, plus ou moins. Ça me donne encore un lien plus. On se comprend tous, on est bien.* »

Et par voie de conséquence, le groupe en ressort plus soudé. Ses membres auraient pu en rester là et poursuivre leur chemin en vase clos. Or telle n'a pas été leur vision, au contraire. Forts de cette prise de conscience, ils ont choisi d'investir pleinement l'espace public et de prendre leur place dans la société de manière solidaire. Cette prise de risque, cette confrontation avec le monde extérieur est rendue possible par la **force du groupe**.

Evolution constatée : la force du groupe qui donne des ailes.

Sérafina : « *Franchement je fais des choses [...] que j'avais jamais faites avant, que j'aurais jamais osé faire avant. Parler à des gens, aller à des cours, tout ça j'aurais jamais fait.* »

b) Dernière étape avant l'indépendance

Le groupe 'L'illettrisme, osons en parler' est né au sein de L&E Verviers où il évolue toujours. Il a acquis suffisamment de maturité pour être géré par ses membres, de façon autonome. Le fait que L&E n'intervienne pas est une preuve de sa confiance en les capacités du groupe. Cependant, nous avons noté que la proximité physique avec les formateurs du réseau reste une sécurité pour les membres, peut-être pas encore tout à fait prêts à l'indépendance totale. Les propos d'Yves traduisent bien cet état d'esprit : « *On demande quand même un peu leur avis, si c'était possible de le faire, si c'était pas possible. Mais c'est nous autres qui prenons la grosse décision.* »

Evolution constatée : autogestion du groupe par ses membres, mais toujours sous l'aile de L&E.

c) Se mobiliser pour plus démunis que soi... et se libérer du passé ?

Le groupe « L'illettrisme, osons en parler » mène des activités solidaires et de sensibilisation au niveau local et international. Yves sensibilise les jeunes: « *Essayer de les faire comprendre que c'est très important d'avoir des diplômes.* »

Afin de récolter des fonds pour des écoles du Bénin, le groupe va monter une pièce autobiographique qui devrait avoir un effet cathartique sur ses auteurs. On pourrait comparer cette démarche à un acte positif permettant de guérir du passé, sans s'enliser dans la haine. C'est ce qui a été tenté dans l'expérience de la justice 'restaurative'. Nous trouvons cette idée de réparer une erreur par un acte positif plutôt que de punir par une sanction, très intéressante. Mettre en scène un vécu douloureux, souvent à cause d'un proche, est une belle façon de se libérer du passé. D'autant plus si les revenus de cette pièce servent à scolariser des enfants encore plus mal lotis que soi.

Evolution constatée : écrire sa vie pour mieux rebondir, une belle démonstration de résilience.

Parfaite : « *Ils ont pris notre histoire pour faire théâtre. Mais quand [...] je suis en train de les expliquer mon histoire, toute la classe commence à pleurer.* »

d) Se mobiliser pour changer le monde ?

Nous n'avons pas pu mesurer l'impact réel des activités menées par le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' ni démontrer une influence au niveau politique.

Il nous semble qu'à ce niveau, ce sont plutôt les centres d'alphabétisation eux-mêmes qui se mobilisent.

A Verviers, ils utilisent les témoignages des apprenants comme preuves vivantes qu'il faut opérer des changements structurels.

Ils se mobilisent aussi en faveur de leur public, comme dans le conflit opposant L&E Verviers au CPAS. L&E soutient le libre arbitre des apprenants mais aussi, par voie de conséquence, la qualité de ses formations. Car une personne qui n'a pas choisi de s'alphabétiser sera un poids dans un cours, nous l'avons mentionné.

D'autres actions ont une visée politique. Par exemple, les campagnes de sensibilisation annuelles ou la participation à la Journée Internationale de l'Alphabétisation le 8 septembre. Lors des dernières élections 2014, L&E a aussi lancé un « *Cahier de revendications pour la prise en compte des personnes illettrées et le droit à l'alphabétisation en vue des élections du 25 mai 2014* »⁹¹ qui refuse la notion 'd'employabilité' à laquelle les apprenants doivent se soumettre de plus en plus.

Jean confirme la divergence entre la finalité officielle du centre et celle officieuse, des formateurs, plus adaptée à la réalité de terrain: «*Budgétairement, on va dire que (la finalité) c'est la réinsertion socio-professionnelle. Pour nous, ce qui nous intéresse, c'est l'apprentissage de la lecture/écriture en fonction des projets individuels de chaque participant.*» On peut établir un parallèle entre cette divergence d'intérêts et les critiques faites à l'encontre de l'utilisation du concept d'empowerment. Du côté des pouvoirs publics, une vision purement économique axée sur la réinsertion (approche libérale de Sardenberg); et du côté des centres d'alphabétisation, une vision plus collective, visant le changement des structures injustes de la société (approche libératrice) au profit d'un public précarisé.

Au CA, le rapport d'activités (2012 :58) signale lui aussi que '*nul ne peut apprendre*

⁹¹ http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/20140525_cahier_revendications.pdf p.3 (consulté le 1-6-14)

à lire et à écrire sous la contrainte'.⁹² L'alphabétisation est considérée comme un droit et comme « l'acquisition des capacités de réflexion et d'analyse pour comprendre et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques et culturels afin d'établir une société plus juste et plus démocratique. »⁹³

3.2.4.1 Conclusion de l'avancée vers l'insertion dans la société

Cinq éléments sur les neuf de la grille originale ont pu être démontrés. Mais il s'agit ici non plus des sept apprenants mais du groupe 'L'illettrisme, osons en parler' et des centres eux-mêmes. Nous ne pouvons donc pas les comparer.

Les membres du groupe ont pris conscience qu'ils n'étaient pas seuls à vivre l'illettrisme et qu'on pouvait changer la situation par la sensibilisation notamment.

- L'autonomie de gestion du groupe 'L'illettrisme, osons en parler' est établie.
- Une interaction entre le groupe et ses membres a été constatée.
- Des activités ayant un impact local ou international ont été relevées.
- Les centres d'alphabétisation eux-mêmes ont une action de revendication politique. Ils se mobilisent pour défendre leur public.

3.3 Conclusions de l'analyse

Nous pouvons tirer quatre conclusions de nos observations et analyses :

1.

L'acquis mentionné en priorité par les apprenants n'est pas, comme on pourrait le penser, de trouver un travail, mais de **devenir autonome, se débrouiller seul** (pouvoir de). Cette constatation confirme les déclarations des formateurs et du Prof. J-E. Charlier. Nous nous trouvons aussi ici dans le cas de figure de l'approche 'liberating' de l'empowerment. Par contre, cette constatation entre en contradiction avec la ligne des pouvoirs publics pour qui l'objectif premier de l'alphabétisation (et de son financement) est une obligation de résultat, à savoir que les apprenants deviennent potentiellement 'employables'. Nous nous retrouvons alors ici dans le cas de figure de l'approche 'libérale'.

2.

⁹² Collectif Alpha asbl (2013). Rapport d'activités 2012. p.58

⁹³ Ibid. p. 54

Il nous semble qu'une **attitude de juste distance du formateur favorise davantage un renforcement de l'empowerment intérieur de l'apprenant qu'une attitude plus souple**. L'apprenant est ainsi encouragé à croire en ses propres capacités, à se faire confiance (pouvoir intérieur). L'attitude du formateur est donc bien un atout majeur dans la reprise de confiance en soi. Cette attitude ferme était défendue par le coordinateur du CA lors de l'entretien.

Le groupe '**L'illettrisme, osons en parler**' a développé son pouvoir collectif jusqu'au niveau politique (pouvoir avec) qu'il n'a pas atteint. A partir de ce niveau, c'est L&E Verviers lui-même qui se mobilise en faveur de son public. Nous voyons qu'il y a donc bien moyen d'arriver à exercer un pouvoir collectivement en alphabétisation, mais pas dans les cours proprement dits. Il nous paraîtrait intéressant que cette expérience soit **multipliée dans d'autres centres pour développer davantage le pouvoir collectif** et pour que les apprenants puissent concrétiser et consolider les acquis des cours avant de quitter définitivement la formation.

4.

Les trois **pouvoirs se renforcent l'un l'autre**. L'acquisition de nouveaux savoirs entraîne la confiance en soi. La confiance en soi permet de se sentir capable et d'oser prendre sa place en groupe. La force du groupe dynamise la confiance et ainsi de suite, dans un mouvement sans fin, au point qu'il est difficile de savoir qui influence qui. Cela rejoint la théorie de la '*spirale de l'empoderamiento individuel*' énoncée par S. Charlier (2011 :174) - qu'on peut transposer aux trois niveaux.

3.4 La question du genre en alphabétisation

Terminons notre analyse par une approche genrée des cours en alphabétisation. Ollagnier (2012 : 9)⁹⁴ affirme que : « *Si le champ scolaire est l'objet de nombreuses recherches sur le genre, le champ de l'éducation des adultes reste quasi inexploré.* »

⁹⁴ Ollagnier E. (2012). Le genre en éducation et formation des adultes : état de la question. http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/fopa/documents/JE-2012_Ollagnier-communication.pdf p.9

Selon elle, seuls Foucault, Freire et Mezirow se sont penchés sur la question. Voyons ce qu'il en est dans les deux centres étudiés ici, au niveau des formateurs, des formations et des apprenants.

a) Analyse de genre au niveau des formateurs

Nous avons constaté une majorité de formatrices alors que les coordinateurs des deux centres étudiés étaient des hommes. Interrogé sur la parité, Frédéric confirme: « *Dans les formateurs, il y a toujours plus de femmes et au Collectif, c'est encore une proportion que je ne connais pas par cœur mais qui reste peut-être d'un tiers/deux tiers ou d'un quart/trois quarts. Selon lui, cette proportion est supérieure à la moyenne: « C'est le métier et au moins je pense que là, c'est la structure du Collectif. Car je pense que franchement par rapport à ce métier, c'est encore des proportions raisonnables d'hommes. [...] Avec des structures plus petites et plus fragiles, on va dire, avec plus d'intérêts, de bénévoles, c'est plus féminin. »*

Et France ajoute: « *C'est pour une question économique. J'imagine que ce n'est pas seulement en alpha, mais d'une manière générale c'est comme ça dans l'enseignement.* » On voit ici confirmée, la tendance sociétale générale où les femmes occupent bien souvent des emplois moins rémunérés, à temps partiel, voire de bénévoles, et les hommes des positions de dirigeants. Cela semble donc 'dans la norme' pour les formateurs qui n'ont pas réagi sur cette question. A Verviers, où la situation est la même, la question n'a pas été abordée.

b) Analyse de genre au niveau des formations

La thématique n'a pas été spécifiquement abordée lors des entretiens, mais elle s'invite bel et bien pendant les cours. France nous a rapporté sa difficulté face à des apprenantes ayant subi une maltraitance. Elle relate aussi avoir co-animé un travail sur le mariage forcé avec un animateur masculin : « *Je trouvais ça très utile et je ne suis pas sûre que si j'avais été toute seule, ce qui a été dit aurait pu se dire.* » La question du genre semble traitée au cas par cas, quand elle se présente. Aucun des formateurs n'en a parlé.

c) Analyse de genre au niveau des apprenants

Il y a une majorité de femmes en alphabétisation, mais comme le mentionnait le CA, l'écart se réduit d'années en années. Nos témoins étaient majoritairement féminins (cinq sur sept). Il est à noter cependant, que cette tendance s'inverse lors des cours du soir, comme le précise Frédéric: « *Pour les [...] apprenants du cours du soir, les proportions sont souvent inversées parce qu'il y a plus d'hommes qui travaillent, que ce soit officiel ou bien qu'ils cherchent à se débrouiller pour travailler en journée. Donc, en journée il y a plus de femmes.* »

Les apprenantes d'origine africaine interrogées ont presque toutes mentionné la ségrégation scolaire genrée dans leurs pays respectifs. C'est le cas au Sénégal, nous dit Aïssata: « *Mon père sait lire, sait écrire, mais ma mère, elle, n'a pas eu cette occasion-là. C'est ici qu'elle est rentrée dans le cours pour lire et écrire mais...comme son âge, elle a déjà 47 ans ou 50 ans, c'est difficile à apprendre. [...] Elle a renoncé les études, maintenant elle travaille.* »

Emeline explique la situation antérieure et actuelle en Côte d'Ivoire : « *Avant c'étaient les garçons qui avaient la priorité. Et, avant si tu vois une femme qui va à l'école, peut-être c'est sa maman qui a insisté, qui a insisté, qui dit, oui, je vais t'aider à payer. Et puis le papa te met à l'école. Mais maintenant, y a plus ça, tout le monde, femme comme garçon, tout le monde va à l'école. Mais moi, moi mon cas, mon père voulait me mettre à l'école. [...] puis il est mort [...], ma maman n'avait pas trop de moyens, donc elle s'occupait que des garçons.* »

Parfaite, originaire du Bénin, a connu la même situation. Cependant, comme chez les formateurs, nous n'avons pas constaté de 'conscience critique' à ce sujet chez les apprenantes qui constatent sans remettre en cause.

A côté de cette ségrégation genrée, il existe aussi un effet pervers et inattendu de l'alphabétisation. Yves nous rapporte le cas d'une apprenante qui, grâce aux cours, s'autonomisait de plus en plus par rapport à son mari. Tant et si bien que celui-ci n'a pas supporté de se sentir devenir 'inutile' et l'a sommée d'arrêter sa formation. Ce que l'épouse a accepté. Elle a aussi cessé tout contact avec ses anciens condisciples: « *Je vais prendre l'exemple d'un couple, parce qu'elle a dû arrêter à cause de ça. Parce qu'elle commençait aller à la poste toute seule, alors*

le mari, se sentait déjeté. [...] Par exemple, c'était lui qui faisait les papiers. Quand elle avait un problème, c'est lui qui s'occupait de tout ça. Il se sentait rejeté. Elle a dû arrêter les cours ! Elle a accepté, elle a carrément arrêté tout. » Ce cas éclaire les rapports de genre sont toujours à l'œuvre dans la société. Il illustre aussi que cette problématique doit se traiter non pas uniquement avec les femmes (approche Femmes et Développement) mais aussi avec les hommes (approche Genre et Développement) et que l'empowerment n'est pas acquis une fois pour toute et peut reculer ou se perdre, comme l'a illustré S. Charlier (2011 :174) dans la 'spirale de l'empoderamiento'.⁹⁵

Nous laissons le mot de la fin à Amadou qui lui, considère le savoir comme une richesse inaliénable, la seule richesse qui ne diminue pas lorsqu'on la partage: « *Oui, ça je peux perdre l'argent, mais ce que j'ai gagné ici (aux cours), je perds pas. Ça ça reste. [...] Parce que quand je t'aide : tu lis A, A, A ; moi aussi je suis en train de lire. Tu as vu ça augmente, ça ne diminue pas, c'est ça les richesses qui diminuent pas.* » Cette réflexion nous encourage à penser que peu à peu, les mentalités se mettront au diapason et que tous et toutes auront un accès indifférencié à l'école.

Nous avons remarqué aussi combien les stéréotypes de genre ont été internalisés dans les professions rêvées par les apprenantes. Elles font majoritairement état de métiers de la sphère reproductive ou typiquement féminins: avoir des enfants, devenir coiffeuse, couturière, esthéticienne ou vendeuse, s'occuper d'enfants ou de personnes âgées.

Nos observations confirment donc la réflexion d'Ollagnier. Pour les deux centres étudiés, la problématique de genre ne semble pas explicitement prise en compte de façon transversale (*gender mainstreaming*) pour tous les acteurs ou activités.

3.5 Comparaison entre le Collectif Alpha et Lire et Écrire Verviers

⁹⁵ Op. Cit. p. 174

Les similitudes : Les objectifs et revendications sont les mêmes, à savoir la défense des droits des apprenants face aux injonctions des pouvoirs publics. Le public apprenant est similaire en Wallonie et à Bruxelles.

Les différences : L'organisation interne, Le CA est partenaire de L&E, Verviers en est une des régionales. La méthode d'apprentissage de la lecture/écriture est différente, bien que toutes deux soient inspirées de Freinet.

La différence majeure réside à nos yeux l'existence du groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' à Verviers. A notre connaissance, il n'a pas d'équivalent au CA. Ce groupe est un atout intéressant pour prolonger l'empowerment acquis durant les cours et développer le dernier niveau de pouvoir, l'action collective et la conscience critique des apprenants. Nous n'avons pas encore pu constater cette dernière au sein du groupe, mais il nous semble qu'elle pourrait être acquise au fil du temps et des activités mises en place. En effet, le type de structure autogérée dans le giron attentif de L&E, la personnalité de son leader et de ses membres actuels laissent présager une possible évolution en ce sens.

3.6 Discussion de l'hypothèse

Voici maintenant le moment de vérifier notre hypothèse.

Nous avons affirmé que les cours d'alphabétisation renforçaient l'empowerment des apprenants adultes précarisés. Passons en revue les trois pouvoirs et voyons dans quelle mesure l'empowerment d'adultes précarisés sort renforcé des actions d'alphabétisation.

- En ce qui concerne le '*pouvoir intérieur*', tous les témoignages recueillis confirment que les cours d'alphabétisation permettent de renforcer l'amour de soi, la confiance en soi, la prise de parole en public, le changement dans le développement personnel et dans le regard des autres.

La méthodologie mise en place dans les cours est basée sur une très grande souplesse des formateurs. Ce sont eux qui s'adaptent à leur public et non l'inverse. En valorisant les rapports d'égal à égal, les ressources plutôt que les manques, ils permettent aux apprenants de reprendre confiance en eux. Chacun est reconnu et accepté comme il est et peut s'exprimer librement sans

craindre moquerie ou jugement. Autant les formateurs que les apprenants eux-mêmes et leur entourage ont constaté des changements au niveau de la façon d'être et principalement une ouverture aux autres et au monde, une plus grande autonomie dans la vie quotidienne. Le monde est davantage décodé grâce à l'acquisition de connaissances nouvelles. Le sentiment de honte s'efface ainsi au fur et à mesure que l'on prend conscience de sa propre valeur, de ses capacités.

Nous pouvons donc dire que l'hypothèse est **entièrement** confirmée pour le premier niveau de pouvoir.

- En ce qui concerne le '**pouvoir de**', nous avons noté que les cours d'alphabétisation permettent de renforcer l'empowerment sur certains points seulement, tels que l'apprentissage général de base et les rêves personnels pour le futur, mais dans une moindre mesure pour les formations techniques.

La conscience critique n'a pas été démontrée, mais il nous semble qu'il ne manque pas grand-chose pour y arriver. Le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*' s'en approche et ce n'est peut-être qu'une question de temps et de maturation pour qu'il y parvienne.

Tout ce qui concerne les relations de couple et les avoirs n'a pas pu être testé étant donné la situation actuelle des apprenants (célibataires, sans emploi). Tout au plus une apprenante a signalé une aide reçue d'une formatrice pour les démarches auprès des services sociaux.

Nous pouvons donc dire que l'hypothèse n'est que **partiellement** confirmée pour le second niveau de pouvoir et que seules certaines dimensions sont vérifiées.

- En ce qui concerne le '**pouvoir avec**', nous avons constaté que les cours d'alphabétisation proprement dits ne permettent pas un empowerment collectif des apprenants.

Nous avons noté un empowerment collectif jusqu'à un certain niveau d'influence, dans le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*'. Là, nous avons vu que les membres ont pris conscience que les problèmes d'analphabétisme ne sont pas qu'individuels. Ce groupe exerce certaines activités ayant un impact au niveau local et international et est géré par ses membres. Par contre il n'exerce pas d'influence politique. Ce rôle est assuré par les centres d'alphabétisation eux-mêmes qui se mobilisent pour faire respecter les droits de leur public à l'alphabétisation.

Nous pouvons donc dire que l'hypothèse est **partiellement** confirmée pour le troisième niveau de pouvoir et que seules certaines dimensions sont vérifiées. Il convient de faire une nuance importante : les acteurs analysés dans ce niveau ne sont pas les mêmes que pour les deux premiers niveaux.

Rappelons qu'il s'agit d'une analyse qualitative, et que les résultats ne peuvent être généralisés étant donné le nombre réduit de témoignages et leur hétérogénéité.

3.7 Conclusion générale

Après avoir défini le cadre conceptuel reprenant les notions de public précarisé, d'alphabétisation et d'éducation des adultes, ainsi que des concepts proches que nous avons clarifiés pour les distinguer, nous avons établi le cadre théorique sur les concepts d'empowerment et de genre. Nous avons ensuite recherché les critiques les plus fréquemment citées par les auteurs scientifiques à l'encontre des diverses utilisations de la théorie de l'empowerment faites par les organismes. Nous avons aussi relevé dans la littérature différentes façons de renforcer l'empowerment et les relations déjà étudiées entre l'empowerment et l'alphabétisation. Nous avons enfin recherché quelle utilisation du concept d'empowerment était faite en alphabétisation

Cela nous a mené à la question de recherche intitulée : « Dans quelle mesure les cours d'alphabétisation renforcent-ils l'empowerment des apprenants ? » L'hypothèse avancée était que les cours d'alphabétisation renforcent bien l'empowerment des apprenants adultes précarisés. La méthodologie retenue a été

celle des entretiens semi-directifs avec les apprenants et des focus groups avec les formateurs.

Après avoir énoncé les biais de la recherche, nous avons entrepris une analyse qualitative de notre cas d'étude sur base des témoignages issus du Collectif Alpha de Saint Gilles et de Lire et Écrire Verviers.

Pour mesurer les facteurs d'empowerment, nous avons utilisé une grille d'analyse déjà existante dans la littérature et qui recense trois niveaux de pouvoirs, le '*pouvoir intérieur*', le '*pouvoir de*' et le '*pouvoir avec*'. Divers éléments de perception permettent d'évaluer le degré de pouvoir acquis par les apprenants.

Nous avons ainsi pu démontrer que les cours d'alphabétisation renforçaient bien le '*pouvoir intérieur*' des apprenants, sur tous les points. Nous avons aussi noté qu'une attitude de juste distance de la part des formateurs renforce davantage le '*pouvoir intérieur*' des apprenants.

En ce qui concerne le '*pouvoir de*', il n'est que partiellement démontré. Nous avons noté que parmi les '*pouvoirs de*', l'acquis cité en priorité par les apprenants était une plus grande autonomie, et pas la réinsertion professionnelle.

En ce qui concerne le dernier pouvoir, le '*pouvoir collectif*', il n'a pas pu être démontré pour les apprenants. Sauf à Verviers, pour le groupe '*L'illettrisme, osons en parler*'. Ce groupe s'est développé en parallèle des cours d'alphabétisation proprement dits. Par ses actions de sensibilisation à l'illettrisme au niveau de Verviers, sa gestion autonome et ses activités de récolte de fonds en faveur d'écoles africaines, on peut considérer qu'il remplit plusieurs éléments du '*pouvoir avec*'. Par contre, il n'exerce pas d'influence politique, ce pouvoir étant exercé plutôt par les centres d'alphabétisation eux-mêmes.

Ici s'achève notre travail de recherche.

Pistes pour une recherche ultérieure

Pour terminer ce travail, nous proposons quelques pistes qui pourraient s'articuler autour de la présente recherche.

En premier lieu, étudier comment et pourquoi l'illettrisme se met en place dans nos écoles et comment y remédier.

En second lieu, rechercher quelles méthodes pourrait compenser l'absence de prérequis chez les analphabètes adultes. Prérequis normalement construits en maternelle, à l'âge de deux à six ans.

En troisième lieu, mesurer l'incidence des procédés artistiques auprès des apprenants, en comparant par exemple l'évolution de ceux qui choisissent cet atelier avec ceux qui ne le choisissent pas.

Et en dernier lieu, mesurer le taux de réinsertion socio-professionnelle des apprenants qui ont quitté l'alphabétisation. Il s'agirait alors plutôt d'une enquête quantitative dont les centres d'alphabétisation pourraient tirer profit.

Nous vous remercions pour votre attention et espérons que cette lecture vous aura permis de découvrir certains aspects intéressants de l'alphabétisation des adultes.

4 ANNEXES

4.1 Annexe 1 : Présentation de la Commune de Saint Gilles

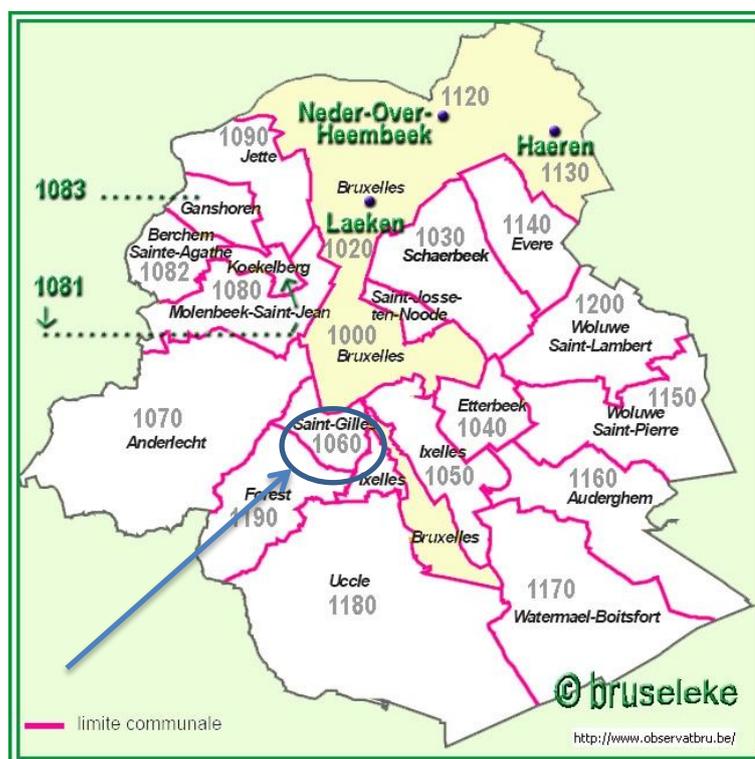


Fig. 5 : les 19 communes de la Région Bruxelles-Capitale⁹⁶

Saint Gilles est une des 19 communes bruxelloises. Située dans le centre-sud de la capitale belge, elle s'étend sur 2,5 km². On y trouve des quartiers aisés comme celui qui abrite notamment le musée Horta. La maison de ce célèbre architecte d'art Nouveau du 19^{ème} siècle attire chaque année de nombreux visiteurs. La gare du Midi, nœud ferroviaire international très fréquenté, est également située sur son territoire. En plein centre de la commune se trouve le Parvis Saint Gilles animé par un marché quotidien.

La population totale s'élève à 50.377 habitants⁹⁷ dont 45% de personnes étrangères (en 2011)⁹⁸. Aux côtés d'Ixelles et Etterbeek, Saint Gilles est une des trois communes de la Région Bruxelles-Capitale qui héberge quasi autant de Belges que d'étrangers. La moyenne nationale de population étrangère est d'environ 10%.

⁹⁶ Site des codes postaux de Bruxelles Capitale <http://bruseleke.skynetblogs.be/archive/2011/08/19/codes-postaux-region-de-bruxelles-capitale.html>

⁹⁷ Chiffres provenant de l'Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyses (IBSA). (consulté le 30-07-14) <http://www.ibsa.irisnet.be/chiffres/chiffres-cles-par-commune/st-gilles#.U9kSSk0cS1s>

⁹⁸ Chiffres provenant de la Brochure http://statbel.fgov.be/fr/binaries/Chiffres_cles_2012_tcm326-188881.pdf (consulté le 30-7-14)

4.2 Annexe 2 : Présentation de la ville de Verviers



Fig. 6 : Carte de Belgique⁹⁹

La Commune de Verviers, très proche des frontières allemande et néerlandaise, est à un carrefour entre Liège, Aachen et Maastricht.

La ville compte 55.750 habitants répartis sur sept entités, dont 11% sont des ressortissants étrangers. 105 nationalités étrangères y sont représentées. En dix ans, de 2003 à 2013, la population étrangère a augmenté de 24,50%.¹⁰⁰

Lire et Écrire fait partie des 23 opérateurs en insertion socio-professionnelle présents dans l'entité.

La ville, traversée par la Vesdre, a été autrefois reconnue pour ses usines de textiles. L'eau de la rivière, provenant de Fagnes, convenait particulièrement pour laver la laine. Cette industrie lainière a été florissante du 12^{ème} au 20^{ème} siècle. Son déclin s'est accéléré après la seconde guerre mondiale. Un de nos apprenants, Yves, a encore travaillé dans une des dernières usines de ce type.

De nos jours, Verviers tente de valoriser sa situation géographique en développant son attrait touristique et en élargissant son offre commerciale.

⁹⁹ Site www.ouellette001.com

¹⁰⁰ Chiffres extraits des statistiques du site de la commune de Verviers http://www.verviers.be/administration-communale/formalites-et-publications/donnees_stats_2013.pdf (consulté le 1-7-14)

4.3 Annexe 3 : Tableaux des apprenants

Tableau récapitulatif des apprenants du Collectif Alpha de Saint Gilles rencontrés le 27 mars 2014

N°	Prénom	Nom	Sexe	Nationalité	Langues parlées	Age	Etat civil	Emploi	En Belgique depuis	Niveau de scolarité	Nombre d'enfants	Commentaires
1	Thérèse*	Anonyme	F	Belge, d'origine congolaise	Maternelle : lingala À la maison: français	22	Célibataire, vit chez ses parents	/	Arrivée en 2007 (15 ans)	Scolarisée quelques années en RDC, au CA depuis 2011, envoyée par une autre école (français oral)	1 (6 ans), scolarisé en Belgique	S'interroge sur la finalité de l'interview, parle peu, semble pressée d'en finir, difficulté pour se situer dans le temps, a du mal à comprendre les questions. A travaillé comme coiffeuse, voudrait travailler dans l'esthétique ou comme vendeuse.
2	Emeline*	Anonyme	F	Belge, d'origine ivoirienne	Maternelle : bauré À la maison: bauré et français	46	divorcée	chômage	Arrivée en 1997 (30 ans)	Jamais scolarisée en Cl. Au CA de 1999 à 2004, puis depuis 2014, de son propre chef.	2 (25 & 20 ans) vivent en Afrique	Calme, posée, à l'aise, mais avait oublié l'interview, discours un peu décousu, certaines incohérences dans le récit. A travaillé 10 ans dans une crèche (faillite). Voudrait travailler avec des enfants ou personnes âgées.
3	Aïssata	DIA	F	Belge d'origine sénégalaise	Maternelle : peul À la maison ; peul et français	23	Mariée (mari au Sénégal) Vit chez ses parents	/	Arrivée en 2008 (17 ans)	Jamais scolarisée au Sénégal, arrivée au CA en 2013 : groupe 3, envoyée par autre école (niveau plus faible)	/	Souriante, ponctuelle, précise, enthousiaste, a tenu tête à son père qui ne voulait pas qu'elle aille aux cours, dynamique (membre d'une asbl), très polie, remercie, on sent qu'elle en veut (étudie et écrit à la maison). Voudrait devenir puéricultrice.
4	Amadou	DIALLO	M	Apatride, d'origine guinéenne	Maternelle : poular A la maison : poular, portugais, un peu français	40	Cohabitant	/	Arrivé en 2009 (35 ans)	Scolarisé en Guinée : niveau 6 ^e primaire. Arrivé au CA en 2013 de son propre chef (pour trouver du travail)	2 (16 & 8 ans) scolarisés en Belgique	Posé, volontaire, sûr de lui, très poli, réfléchi, parle volontiers, a beaucoup voyagé, s'investit beaucoup dans ses enfants, (lit à la maison). A travaillé dans l'informatique, mais ne se reconnaît pas de métier

* Prénoms fictifs

Tableau récapitulatif des apprenants de Lire et Écrire Verviers rencontrés le 9 avril 2014

N°	Prénom	Nom	Sexe	Nationalité	Langues	Age	Etat civil	Emploi	En Belgique depuis	Niveau de scolarité	Nombre d'enfants	Divers
1	Sérafina	GUCCIO	F	Italienne	Maternelle & à la maison: français	42	Célibataire	chômage	Née en Belgique	Scolarisée jusqu'à 18 ans : 4 ^e primaire, école spéciale, puis professionnelle. Est à L&E depuis 2013, de son propre chef (pour travailler sa dyslexie)	/	Ponctuelle, très calme, lourd passé de maltraitance (toujours à vif). Parcours scolaire chaotique, changements d'école fréquents, pas de CEB ? A une qualification en 'service aux personnes'. A travaillé pendant 6 ans dans un atelier protégé comme femme de ménage. Déficience mentale (dyslexie)
2	Yves	HUYSMANS	M	Belge	Maternelle & à la maison : français	53	Célibataire	Congé maladie	Né en Belgique	Scolarisé jusque 16 ans, niveau secondaire mais sans avoir le CEB, a travaillé dans le textile (faillite) envoyé à L&E par FOREM en 2007. A L&E jusqu'en 2011.	/	Très posé, sûr de lui, modeste, grammaire et élocution difficiles ne veut pas rester inactif malgré problèmes de santé lourds qui ont handicapé toute sa scolarité et sa recherche d'emploi. Issu d'une famille de 11 enfants, soudée. Actuellement leader du groupe 'Osons en parler', issu de L&E
3	Parfaite	MIGNONZON	F	Belge d'origine béninoise	Maternelle : adja À la maison: français	45	Célibataire (compagnon belge ne vivant pas sous le même toit)	Allocations pour handicap	Arrivée en 2002 (33 ans)	Scolarisée au Bénin jusqu'en 4 ^e primaire. Envoyée à L&E par le FOREM en 2004. Y est toujours, mais interruption en 2005-2007 pour cause de santé.	2 (26 ans: vit en Afrique et 19 ans: scolarisé en Belgique)	Très souriante, ponctuelle, sûre d'elle, enthousiaste, soignée, à l'aise agréable, posée, bien dans sa peau... malgré des problèmes de santé lourds. Va terminer les cours et souhaite suivre une formation en couture car ne peut plus exercer la coiffure à cause de sa santé (produits toxiques). Plusieurs employeurs ont refusé de l'engager car sa santé fragile la contraint à de fréquentes interruptions.

4.4 Annexe 4 : Tableaux des formateurs

Tableau récapitulatif des coordinateurs et formatrices du Collectif Alpha de Saint Gilles rencontrés le 27 mars 2014.

N°	Prénom	Nom	Sexe	Formation initiale	Coordinateurs et formatrices
1	Frédéric	MAES	M	Assistant social, a étudié la sociologie, a une licence et une agrégation	Est arrivé au CA en 1991 pour son service civil et y est resté suite à diverses opportunités. A suivi une première formation de base en alpha et plusieurs autres par la suite. Donne atelier ECLER et cours de mathématiques. Est l'actuel coordinateur du CA.
2	France	FONTAINE	F	Licence en Histoire de l'Art & Archéologie	A été engagée au Centre de Documentation du CA en 1994-1995 (achat de livres, puis élaboration de maquettes didactiques). A présenté les maquettes dans divers centres de Bruxelles et du Brabant Wallon, a beaucoup lu, a suivi toutes les formations possibles et est devenue formatrice en 2007. Donne atelier ECLER groupe 4 (titulaire), atelier lecture (12h/sem.), math débutants et co-anime un atelier théâtre avec une comédienne
3	Dominique	DETRAIT	F	Professeur d'Arts Plastiques à Bruxelles (écoles maternelles, primaires, secondaires)	Est arrivée au CA en 2010, engagée pour son expérience en FLE, en tant que formatrice avec des primo-arrivants et en ateliers d'expression orale en primaire et secondaire. A suivi les formations ECLER, MNLE. Travaille à mi-temps, donne cours du soir, atelier ECLER, d'autres ateliers et Alpha chant.

Tableau des coordinateurs et formatrices de Lire et Écrire Verviers rencontrés le 9 avril 2014.

N°	Prénom	Nom	Sexe	Formation initiale	Coordinateurs et formatrices
1	Jean	CONSTANT	M	Non communiquée	Actuel coordinateur de L&E Verviers – données non communiquées
2	Mirjana	CICAK	F	Ingénieur civil	Arrivée en 2011, donne cours principalement aux groupes oraux mixtes, mais aussi oral débutant, écrit débutant et les groupes à thème. Originaire de l'ex-Yougoslavie, a donné des cours de FLE à Liège, est arrivée à Verviers un peu par hasard et est restée. A animé le groupe 'identité' avec Françoise.
3	Françoise	PIERARD	F	Illustration dans une école artistique	A été engagée en 1995 pour l'école des devoirs au départ et est restée. A appris sur le tas et s'est formée sur des thèmes plus précis. Change chaque année de groupe, a donné régulièrement cours dans les groupes écrits débutants et groupes à thèmes. A animé le groupe 'Identité' avec succès en 2013 (grâce à ses capacités artistiques), ce qui a mené à une exposition itinérante des diverses réalisations des apprenants sur ce thème particulièrement inspirant.

4.5 Annexe 5 : Questionnaire d'entretien avec les apprenants

Date – Lieu - Entretien individuel N° - heure - cote enregistreur ¹⁰¹
--

a. Carte d'identité personnelle

- Nom : Prénom :
- Sexe : Nationalité :
- Langue maternelle : langue parlée à la maison :
- Age : Etat civil :
- Emploi :
- Depuis combien de temps en BE : arrivée à l'âge de :
- *Conjoint* : *emploi* : *nationalité* :
- *Enfants : Nombre + âge* : *- scolarisé en BE* : *né en BE* :

b. A propos des formations suivies

1. Souhaitez-vous témoigner anonymement ?
2. Quand/Comment êtes-vous arrivée à L&E Verviers? Était-ce volontaire ?
3. Comment vous avez décidé de prendre des cours à L&E Verviers?
4. Quel était votre niveau de scolarisation en arrivant à Verviers ?
5. Quel était votre rêve en arrivant aux cours de L&E Verviers?
6. Comment se passent/se sont passés les ateliers pour vous? Pouvez-vous en parler ?
7. Voyez-vous dans votre vie des choses qui ont changé grâce aux ateliers ?
8. Comment votre entourage considère-t-il cette formation ?
9. Faites-vous aujourd'hui des choses que vous ne faisiez pas avant ?
10. Vous êtes-vous lié d'amitié avec des membres du groupe ? Avez-vous des activités ensemble en dehors des cours?
11. Faites-vous partie d'une association ou autre groupement ? Si oui, quelle y est votre fonction ? Une autre activité hors de chez vous (quartier, école) ?
12. Quel est votre rêve pour l'avenir ? Avez-vous un autre rêve après avoir suivi la formation ?
13. Avez-vous encore envie de partager sur les cours, les formateurs ou quelque chose qui vous vient à l'esprit maintenant ?

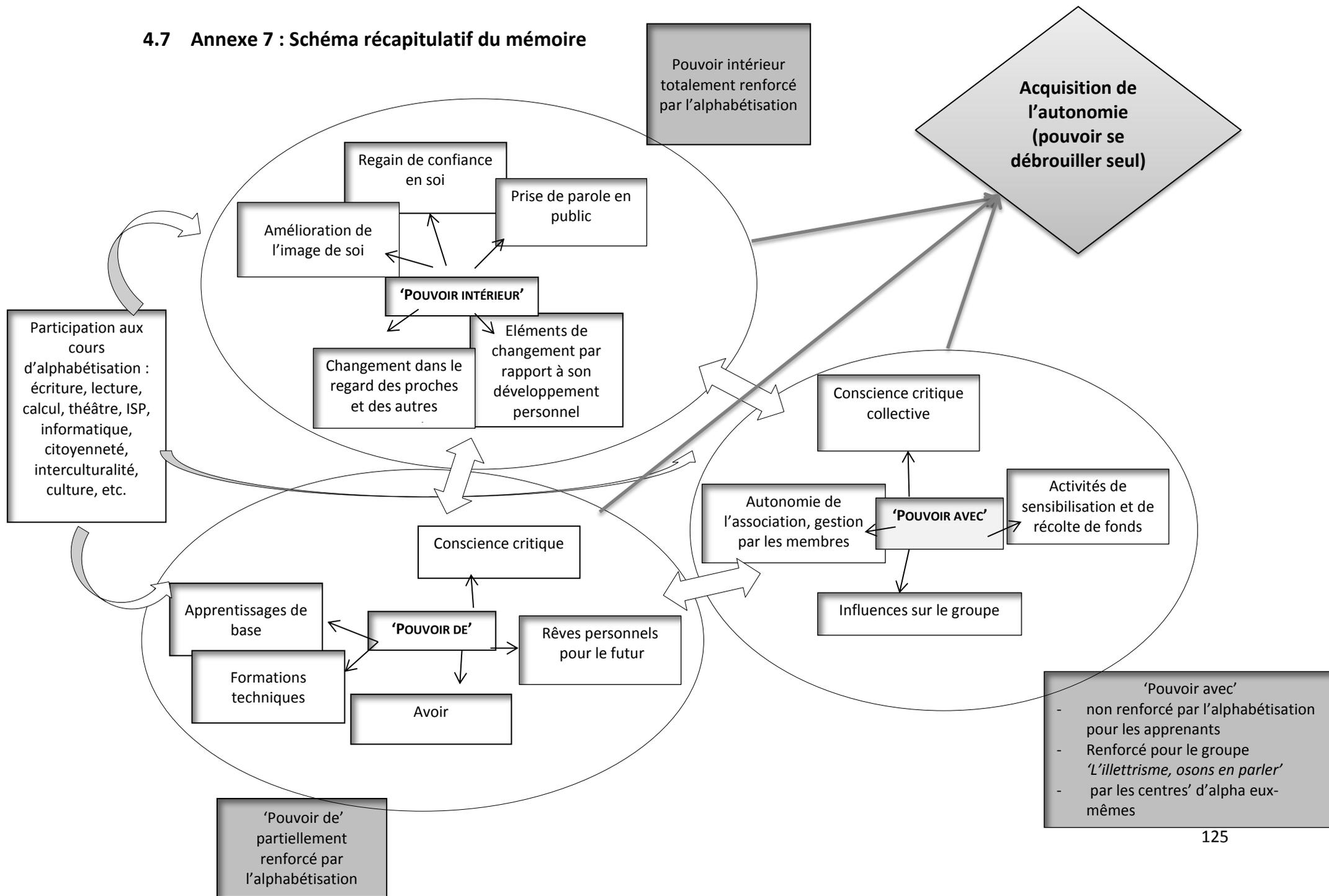
¹⁰¹ La retranscription complète des entretiens est disponible auprès de l'auteur

4.6 Annexe 6 : Questionnaire d'entretien avec les formateurs¹⁰²

1. Depuis combien de temps faites-vous ce métier ? Quelle est la formation spéciale pour être formateur ? Quelle est votre formation initiale ?
2. Etes-vous bénévole/salarié.
3. Qu'est-ce que cela vous apporte d'être formateur ici?
4. Y-a-t-il parité chez les formateurs et chez les apprenants ? Comment l'expliquer ?
5. Quelle est la finalité des formations délivrées (réinsertion sociale, obtention CEB, apprentissage seul, estime de soi)? Ou si c'est tout ça en même temps ?
6. Quels sont vos partenaires (services sociaux, commune, service étrangers, ONEM) Comment êtes-vous financés ? C'est une question plus technique.
7. Quelle est la méthodologie (rythme, durée, étapes, méthode, outils) et qui l'a mise au point (L&E, vous-mêmes, auteur reconnu)
8. Quelles sont les références scientifiques (auteurs) qui fondent votre démarche ?
9. Avez-vous des informations sur le parcours des apprenants qui pourraient offrir un éclairage particulier ? Ex. changement d'attitude en cours de formation.
10. Etablissez-vous un rapport de proximité ou de distance avec les apprenants ?
11. Université de Printemps 2014 : Pédagogies émancipatrices et démarches citoyennes : Abordez-vous ces thèmes lors des cours? Comment ? Participerez-vous ? Connaissez-vous P. Lassablière, K. Wattiaux, M. Neumayer, formateurs qui seront présents et animeront un atelier ?

¹⁰² La retranscription complète des entretiens est disponible auprès de l'auteur

4.7 Annexe 7 : Schéma récapitulatif du mémoire



4.8 Annexe 8: L'Education Nouvelle

A côté des méthodes MNLE ou ECLER, d'autres ateliers d'écriture se basent sur les méthodes d'Education Nouvelle, méthodes qui, selon Bloch (1950): « *sur le plan intellectuel, substituent l'appel aux intérêts spontanés de l'enfant au gavage traditionnel et qui, sur le plan moral, s'efforcent d'éveiller chez l'enfant un intérêt pour la moralité en abandonnant les disciplines de contrainte extérieure et même le dressage par l'attrait des récompenses.* »¹⁰³. Des pédagogues bien connus comme C. Freinet (France), M. Montessori (Italie) ou R. Steiner (Allemagne), pour ne citer qu'eux, ont créé des écoles suivant ces principes au début du XXème siècle. Les aspirations de ces nouveaux pédagogues rejoignent celles de Freire. Comme lui, ils veulent une école adaptée aux besoins du peuple. Schlemminger, G. (1996): « *C. Freinet aspire à une école du peuple, propre à la culture populaire [...]. Les militants Freinet [...] instaurent un autre rapport au savoir de l'élève et du maître solidaires [...] qui cesse enfin d'être l'expression de domination d'un rapport de classe* » (J. Testanière 1989 : 80)¹⁰⁴

S'ils sont relativement répandus de nos jours, les ateliers d'écriture existent depuis une quarantaine d'années seulement. Ils ont vu le jour dans les années 1970-1980. Le livre d'Elisabeth Bing « *Et je nageais jusqu'à la page* » a lancé le mouvement en 1976 : « *il dresse un réquisitoire impitoyable contre la rédaction scolaire, et d'autre part plaide pour la médiation de l'écriture dans la reconstruction intérieure d'enfants fragiles et violents* »¹⁰⁵. On voit aussi à cette époque surgir « le nouveau roman » et les écrivains de l'OuLiPo¹⁰⁶. En 1980, l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF) en quête de nouveau souffle pour enseigner lecture et écriture s'intéresse à ce mouvement qui prône le retour à l'imaginaire, par opposition au cadre rigide imposé par l'école. Les ateliers qui se réfèrent à ce courant proposaient plutôt une approche ludique de l'écriture et mettaient aussi

¹⁰³ Wolff, E. (1950). " Philosophie de l'éducation nouvelle " Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, T. 140 (1950), pp. 389-390 Presses Universitaires de France, 1 vol. in-8°, 1 46 pages: 389.

¹⁰⁴ Schlemminger, G. (1996). Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt. P. 178

¹⁰⁵ Neumayer O. et M. (2004) Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé. P. 12

¹⁰⁶ Lapprand, M. (1998) Poétique de l'Oulipo. Rodopi Vol. 142 p. 17 Ouvroir de Littérature Potentielle : [...] l'intention de base de l'OuLiPo : s'aider des mathématiques, et en particulier de l'arithmétique et de l'algèbre pour renouveler les possibilités d'écriture.

l'accent sur « *le rôle fondamental de l'écriture comme médiateur de soi à soi* ¹⁰⁷ ».

Le deuxième courant, incarné par le Groupe Français d'Education Nouvelle a créé des ateliers pour élèves puis pour adultes. Ces ateliers « *représentent aussi une situation de co-formation, où les rapports de pouvoir au sein de la classe sont modifiés et où la question du sens des apprentissages devient centrale* »¹⁰⁸.

Quelques formateurs, comme Odette et Michel Neumayer, couple français issu de ce courant, ou Karyne Wattiaux, vont créer et animer des ateliers d'écriture en s'inspirant de ces théories, avec l'intention de démystifier et dédramatiser la littérature et l'écriture. Ils vont innover dans plusieurs domaines et imaginer divers outils afin de redonner aux gens confiance en leurs propres capacités : jouer avec la sonorité des mots ; mettre les participants sur le même pied que des écrivains de renom, écrire en groupe, travail collectif entre formateurs et participants, faire appel à l'art, accepter tout ce qui vient, sans jugement.

Michèle Monte, linguiste, maître de conférence à l'Université de Toulon et du Var, et par ailleurs animatrice d'ateliers d'écriture¹⁰⁹ considère ceux-ci : « *comme une pratique humaine où de l'écrit est produit collectivement [...] élément formidable [...] pour modifier les représentations des participants sur la langue et les textes, aussi bien que sur leurs propres capacités à s'approprier l'écrit. J'ai également observé que cela n'était possible que parce que s'instaurait en atelier un climat d'écoute et de partage aux antipodes des relations scolaires habituelles de jugement et de compétition. L'atelier d'écriture, comme toute pratique, construit des savoirs (mais qui ne sont pas « conscientisés » par les participants) et véhicule des valeurs (souvent implicites) [...]* ». Et elle préface le livre des Neumayer : « *[...] cet ouvrage devrait permettre de réévaluer la place de l'écriture littéraire dans les ateliers d'écriture et ouvrir ces derniers, plus que cela n'a été fait jusqu'alors, à d'autres domaines de la praxis humaine, où le langage joue également un rôle clé de création et d'émancipation vis-à-vis de la fatalité et de l'ignorance.* »¹¹⁰

¹⁰⁷ Neumayer O. et M. (2004) Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé. P. 12

¹⁰⁸ Ibid. p.10

¹⁰⁹ Ibid. p.11

¹¹⁰ Ibid. p. 16

4.9 Annexe 9 : Aperçu historique de l’alphabétisation

Avant de rentrer dans l’étude de cas proprement dite, nous aimerions présenter une réflexion sur l’alphabétisation en faisant un bref détour par l’histoire. Cela permettra à nos lecteurs, du moins nous l’espérons, de mieux comprendre comment l’analphabétisme et l’illettrisme peuvent persister jusqu’à aujourd’hui encore en Belgique.

Si l’on se penche sur les temps anciens, on s’aperçoit que : « *l’invention de l’écriture ne correspond pas à l’un des besoins premiers de l’homme ; son apparition fut tardive dans l’histoire de l’humanité* (Collectif d’alphabétisation, 1973 : 1).

Dans l’Europe rurale de nos ancêtres, comme c’est encore le cas actuellement dans plusieurs pays, notamment en Afrique, « [...] *au sein des masses populaires, le savoir se transmettait surtout grâce aux traditions orales. [...]. A côté d’un savoir et d’une culture qui appartenaient aux classes dominantes, il existait également un savoir et une culture populaires très riches, fondés sur les contes, les proverbes, l’art du mime, du théâtre, de la danse. Ce double réseau de communication se perpétue encore aujourd’hui à des degrés divers et selon les types de sociétés.* » (Collectif d’alphabétisation, 1973 : 5).

En Occident, l’écriture fut d’abord l’apanage des classes aisées, puis de la bourgeoisie et enfin des classes ouvrières au XIXème siècle. « *On constate que chaque fois qu’un groupe social est devenu lecteur, il a créé en même temps sa propre littérature, expression de sa vision du monde* » (Wattiaux K., 1992 :2)¹¹¹. Le fait donc que les classes populaires ne se reconnaissent pas dans les écrits proposés par d’autres classes sociales est une première explication au décrochage scolaire observé chez les illettrés dans les pays occidentaux.

Ce point est important pour comprendre sur quelles bases se sont construits les ateliers d’écriture au sein des cours d’alphabétisation. L’expérience a montré qu’il ne sert à rien de travailler sur des écrits étrangers aux préoccupations et au vécu des apprenants, car cela ne fait pas sens pour eux. C’est pourquoi, les méthodes actuelles d’alphabétisation préconisent la production de texte libre, et font appel aux vécus des apprenants pour l’apprentissage de la lecture et de l’écriture.

¹¹¹ Wattiaux Karine (1992). Ecrire et devenir créateur. Pratique d’écriture en formation d’adulte. Collectif d’Alphabétisation. p.2

On ne saurait parler d’alphabétisation sans citer à nouveau Paulo Freire. Nous avons déjà mentionné cet auteur lors de la présentation de la théorie de l’empowerment, puisqu’il l’a fortement influencée avec la notion de ‘conscientisation’. On retrouve une influence comparable dans le domaine de l’alphabétisation. Dans les années 1960, ses ouvrages retentissants ont ouvert la voie aux cours d’alphabétisation actuels, en prônant la fin de l’éducation-domination, la prise de conscience par les paysans brésiliens, la lutte politique pour changer le monde. Freire récuse l’idée que l’éducateur est ‘celui qui sait’ et l’apprenant ‘celui qui ne sait rien’, pour lui, tous les deux, ensemble, échangent leurs savoirs respectifs : « *Le but de l’éducateur n’est plus seulement d’apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent* »¹¹² (De Loye 1975:64). Il reconnaît l’importance de s’appuyer sur l’expérience et les savoirs des apprenants adultes : « *Enseigner exige le respect des savoirs des apprenants [...] savoir socialement construits [...]* » (Freire 1983:47). Pour lui, enseigner est un apprentissage réciproque puisque « *qui enseigne apprend à enseigner et qui apprend, enseigne à apprendre.* (Freire 1983:41). Afin d’éradiquer toute hiérarchie et toute tentative de domination, il précise que le savoir de l’un, le savoir de l’éducateur, n’est pas supérieur au savoir de l’autre, l’apprenant. Il considère que ce sont deux types de savoirs issus de terreaux différents qui s’enrichissent mutuellement : « *[...] personne n’est plus cultivé l’un que l’autre pour avoir fréquenté l’université ou apprécié Van Gogh et la musique de Bach. Ce qui existe ce sont des cultures parallèles, distinctes et socialement complémentaires [...]* *Le pauvre sait, mais il ne sait pas toujours qu’il sait.* » (Freire 1983 : 28)

Selon De Loye (1975 : 63), Freire « *érige systématiquement l’alphabétisation en instrument de révolution culturelle [...]* ». Nous retrouvons ici les racines radicales qui sous-tendaient l’empowerment. On en veut pour preuve les auteurs qui ont inspiré son ouvrage radical ‘Pédagogie des opprimés’, à savoir Marx et Mao, entre autres.

¹¹² De Loye Paul (1975). Freire (Paulo). — Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, trad. du brésilien. Analyse de l’œuvre et des idées du philosophe brésilien.

4.10 Annexe 10 : Analphabétisme-illettrisme : quelle différence ?

Bien que certains utilisent indifféremment ces deux termes, il nous a semblé intéressant d'établir une distinction entre 'analphabétisme' et 'illettrisme'. Le dictionnaire (Robert, 1981)¹¹³ les présente comme des synonymes, mais nous préférons l'explication avancée par les formateurs du centre d'alphabétisation de Verviers : « *Un analphabète n'a jamais fréquenté l'école, un illettré a fréquenté l'école mais n'en a pas acquis suffisamment d'expérience. La compréhension de la lecture n'est pas acquise. Ils [les illettrés] savent lire en général, [pour] certains, et ils savent écrire, mais ils ne savent pas ce qu'ils écrivent. [...] c'est le sens qui échappe : nous (formateurs) si on nous donne un texte en portugais, on va pouvoir le lire - c'est le même alphabet - mais on ne va pas le comprendre. [...] [Il en va de même pour eux] même si c'est leur propre langue, leur langue maternelle. Et c'est pour ça qu'ils sont illettrés et vous pas.* »¹¹⁴

Patrick Michel¹¹⁵ (1992) ne dit pas autre chose lorsqu'il constate lui aussi que « *à côté de l'analphabétisme des immigrés, s'est imposée la réalité de l'illettrisme, c'est-à-dire de l'existence de nombreux adultes autochtones ne sachant ni lire ni écrire tout en étant passés par le système scolaire* »

La différence entre les deux concepts est donc clairement établie : les analphabètes n'ont jamais eu l'opportunité de se scolariser, et ce sera souvent le cas pour les populations immigrées en Belgique. Les illettrés eux, ont eu cette opportunité, mais pour toute une série de raisons, n'en ont pas retiré les bénéfices escomptés. Le réseau Lire et Écrire définit les analphabètes ou illettrés comme « *des adultes ayant été scolarisés en Belgique ; des adultes peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine, qui ne maîtrisent aucune langue à l'écrit et dont certains ne parlent pas le français* ». ¹¹⁶

¹¹³ *Illettré : qui ne sait ni lire ni écrire. V. Ignorant, Analphabète - Analphabète : qui ne sait ni lire ni écrire. V. Illettré* »

¹¹⁴ Entretien avec les animatrices et le coordinateur de Lire et Ecrire Verviers, le 9 avril 2014

¹¹⁵ Karyne Wattiaux (1992). *Ecrire et devenir créateur Pratique d'écriture en formation d'adulte.*

Introduction signée de Patrick Michel

¹¹⁶ Lire et Ecrire (2014). Cahier de revendications pour la prise en compte des personnes illettrées et le droit à l'alphabétisation en vue des élections du 25 mai 2014. p. 4 http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/20140525_cahier_revendications.pdf (consulté le 01-06-14)

4.11 Annexe 11 : Statistiques et réflexions sur l'illettrisme/analphabetisme

En 2002, l'UNESCO¹¹⁷, annonçait que « *le taux d'alphabétisme des adultes est passé de quelque 70% en 1980 à 80% en 2000.* » Une belle amélioration au niveau mondial, mais contrebalancée par une stagnation au niveau du genre car « *l'écart entre les sexes est important et ne se comble que lentement. Les deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes.* »

En Belgique, dans son rapport 2013, le Comité de Pilotage Permanent sur l'alphabétisation des Adultes indique que [...] « *tant en Région bruxelloise qu'en Wallonie, un peu plus d'un cinquième de la population de 15 ans et plus ayant quitté l'enseignement (soit 21%) sont diplômées au maximum de l'enseignement primaire* »¹¹⁸. De son côté, Lire et Écrire estime, en 2013 toujours, que « *10% de la population adulte en Fédération Wallonie-Bruxelles est analphabète ou illettrée* »¹¹⁹. Enfin, lors de notre entretien avec les formateurs de Lire et Écrire Verviers¹²⁰, ceux-ci ont affirmé que: « *chaque année,] 10.000 personnes quittent l'enseignement sans aucun diplôme, que ce soit du primaire, du secondaire ou du professionnel.* »

Pour expliquer le pourcentage d'illettrés, le réseau Lire et Écrire¹²¹ apporte un élément de réponse par l'enquête réalisée en 1987 auprès de 750 apprenants issus de 5 pays européens. Il en ressort, entre autres facteurs, que le processus d'illettrisme s'enclenche souvent à cause d'une 'imperméabilité' entre le milieu socio-culturel de la famille et celui de l'école : la lecture ne fait pas sens pour l'enfant, le rythme ne lui convient pas, l'enseignant s'en désintéresse, l'enfant se sent rejeté, devient agressif ou inhibé, s'absente de plus en plus souvent, la famille ne réagit pas, ne le soutient pas car elle n'est pas en phase avec l'univers scolaire. Bourdieu et Passeron avancent eux une explication plus radicale puisqu'ils parlent de la *violence symbolique* du système scolaire, comme le relève L&E dans l'ouvrage *L'école en question(s)* (2010:12-13)¹²² et qui rejoint les idées de Freire.

¹¹⁷ UNESCO (2002) Rapport mondial du suivi sur l'EPT (Education Pour Tous) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777f.pdf> p.9 (consulté le 28-05-14)

¹¹⁸ Etat des lieux de l'alphabétisation. Fédération Wallonie-Bruxelles p. 49

¹¹⁹ Lire et Ecrire. Questions sur l'alphabétisation (2013) p. 14

¹²⁰ Entretien avec les formatrices et le coordinateur de Lire et Ecrire du 9 avril 2014

¹²¹ Goffinet S.-A. (1987). International Review of Education. Vol. 32(2) p. 213-227. En ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/54101> (consulté le 27-04-14)

¹²² Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, p.18 - cité in Joseph Magali (2010) *L'école en question(s)* p.12-13.

La violence symbolique survient *«lorsque l'un des protagonistes, de par sa position dominante, impose sa culture et sa grille de lecture du monde à l'autre, non par la force, mais avec le consentement implicite du dominé, ce dernier ayant intériorisé les modes de pensée du dominant. Les victimes les plus touchées par ces violences symboliques sont les élèves issus majoritairement de milieux populaires, plus souvent touchés par l'échec scolaire. Le modèle scolaire dominant a tendance à nier l'altérité culturelle. »*

Cette violence insidieuse, internalisée par les apprenants autochtones est à la racine du sentiment de honte que l'on retrouve chez plusieurs d'entre eux.

Certains de ces élèves, en rupture de classe, 'passent' ainsi d'une année à l'autre, sans acquérir le niveau et sans obtenir aucun diplôme. Parvenus à l'âge adulte, ils ont mis en place des stratégies sophistiquées pour pouvoir se débrouiller dans la vie quotidienne et professionnelle, sans vraiment lire ni écrire ou très peu. Ils peuvent ainsi faire illusion pendant de longues années. Mais le sentiment de honte, d'isolement ou d'inconfort voire de rejet est toujours présent (Goffinet, 1987 : 213). Pour que ces personnes se remettent en question et décident d'entreprendre une formation en alphabétisation, il faut un général un changement dans leur vie comme le recense Lire et Écrire¹²³: *« [...] enfants qui rentrent à l'école, départ des enfants, perte d'emploi, veuvage... »*. Cela peut aussi faire suite à une injonction d'un organisme public ou d'un proche. Dans tous les cas, les formateurs relèvent que plus les apprenants seront motivés et impliqués personnellement, plus ils auront de chances d'être '*empowered*' par les formations. A contrario, s'ils sont contraints et forcés, le résultat sera désastreux, non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour tout le groupe du cours dont ils font partie.

Les analphabètes en Belgique proviennent soit de pays de tradition orale où l'écriture n'est d'aucune utilité car *«tout ce qui est important, tout ce qui est vrai, se transmet exclusivement par la parole »*¹²⁴, soit n'ont pas été scolarisés par manque de moyen ou par sexisme. 2/3 des analphabètes sont des femmes dans le monde. Cette proportion se retrouve au sein du réseau Lire et Écrire qui comptait en 2010, 62% de femmes au rang de ses apprenants.

¹²³ Lire et Écrire (2013). Questions sur l'alphabétisation. p. 33-36

¹²⁴ Entretien avec le Professeur Jean-Emile Charlier du 3 avril 2014

4.12 Annexe 12 : Cadres légaux

En Europe, dans son cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), la CE a pour objectifs de : *«faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie ainsi que la mobilité deviennent des réalités; améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation; promouvoir l'égalité, la cohésion sociale et la citoyenneté active; et mettre en valeur la créativité et l'innovation, en particulier l'entrepreneuriat, et ce à tous les niveaux d'enseignement»*.¹²⁵

En Belgique, la scolarité de 6 à 14 ans est obligatoire depuis 1914¹²⁶ ; jusque 16 ans depuis 1935 et jusque 18 ans depuis 1983¹²⁷, comme le confirme la loi belge sur l'obligation scolaire¹²⁸ : *« le mineur est soumis à l'obligation scolaire pendant une période de douze années commençant avec l'année scolaire qui prend cours dans l'année où il atteint l'âge de six ans et se terminant à la fin de l'année scolaire, dans l'année au cours de laquelle il atteint l'âge de dix-huit ans. »*

Le Parlement de la Communauté Française Wallonie-Bruxelles a signé un décret sur l'Action Associative dans le champ de l'éducation permanente le 17-7-2003, qui a pour objet: *« le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle. Cet objet est assuré par le soutien aux associations qui ont pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes : une prise de conscience, une connaissance critique des réalités de la société; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale [...]»*¹²⁹.

¹²⁵ CE http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm (consulté le 17-12-13)

¹²⁶ Gubin Eliane (2002 : abstract) : *Il faut en effet attendre le 19 mai 1914 pour que le législateur vote l'enseignement obligatoire pour tous les enfants de 6 à 14 ans.*

¹²⁷ Journal de l'Alpha (2005). Lire et Ecrire N° 49 p. 43. Consulté le 27-05-14

http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja_149.pdf

¹²⁸ Loi concernant l'obligation scolaire <http://www.jeminforme.be/images/enseignementsecondaire/LB-ObligationScolaire-29061983-Maj24062011.pdf> (consulté le 27-04-14)

¹²⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles. Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/27856_001.pdf (consulté 17-12-13)

5 BIBLIOGRAPHIE

- Agence Fonds Social Européen. (2008). Le Genre de manière transversale dans les projets FSE. <http://archive-be.com/page/97662/2012-07-09/http://www.fse.be/boite-a-outils/documents-de-base/thematiques-transversales/genre/4%20%20Fiches%20de%20genre%20FR.pdf> (consulté le 14-06-14)
- Commission Européenne. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm (consulté le 17-12-13)
- Commission Européenne. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_fr.htm (consulté le 17-12-13)
- Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Education permanente. http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/27856_001.pdf (consulté le 17-12-13)
- Enseignement pour adultes - Education Permanente. <http://www.educationpermanente.cfwb.be> (consulté le 17-12-13)
- Adjamagbo, A., & Calvès, A.-E. (2012). L'émancipation féminine sous contrainte. *Autrepart*, 2012/2 (n°61), 3-3. doi: 10.3917/autr.061.0003
- Alsop, R., Bertelsen, M. F., & Holland, J. (2006). Empowerment in practice: From analysis to implementation. World Bank Publications
- Appay, B. (1997). Précarisation sociale et restructurations productives. *Précarisation sociale, travail et santé*, 509-554.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*: Paris. La Découverte *Politique et sociétés*.
- Balazard, H. (2009). *L'engagement de « citoyens ordinaires » dans London Citizens, entre construction de relations et participation politique*. Premières journées doctorales sur la participation du public et la démocratie participative organisées par le GIS Participation du public, décision, démocratie participative ENS-LSH, Lyon, 27-28 novembre 2009. En ligne : http://www.participation-et-democratie.fr/fr/system/files/_13H%C3%A9I%C3%A8ne%20Balazard.pdf (consulté le 9-6-14)

- Balazard, H., & Genestier, P. (no date). La notion d'empowerment : un analyseur des tensions idéologiques britanniques et des tâtonnements philosophiques français. *ENTPE, laboratoire RIVES, Université de Lyon*.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. doi: 10.7202/000123ar
- Barbier, J.-C. (2005). La précarité, une catégorie française à l'épreuve de la comparaison internationale. *Revue française de sociologie*, Vol. 46 (2005/2), 351-371.
- Batliwala, S. (2007). Putting power back into empowerment. Site Open Democracy https://www.opendemocracy.net/article/putting_power_back_into_empowerment_0 (Consulté le 1-2-14)
- Batliwala, S. (2010). *Taking the power out of empowerment – an experiential account in Deconstructing development discourse Buzzwords and fuzzwords* (Andrea Cornwall and Deborah Eade ed.): Published by Practical Action Publishing in association with Oxfam GB.
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health* (1979-), Vol. 60 (n° 10 October 2006), 854-857.
- Bihet, F., et al. (2013). S'alphabétiser quand on travaille : pourquoi, pour quoi et comment ? Témoignages d'apprenants. http://wallonie.lire-et-ecrire.be/images/documents/publications/2014.02.20_alpha%20travailleurs%20-%20%E9valuation%20participative%20lhw_final.pdf (consulté le 28-06-14)
- Bisilliat, J., & Verschuur, C. (2000). *Le Genre: un outil nécessaire. Introduction à une problématique* (Vol. n°1): Paris: L'Harmattan c2000.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. : Armand Colin. 2e édition refondue.
- Bourdieu, P. (1997). *La précarité est aujourd'hui partout*. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. Grenoble. 12-13 décembre 1997. <http://www.gurn.info/en/topics/precarious-work/social-impacts/la-precarite-est-aujourd'hui-partout> (consulté le 22-05-14)

- Bourgeois, E., & Brasseur, D. (2005). La dynamique motivationnelle d'entrée dans la formation en alphabétisation. *Journal de l'alpha. Lire et Écrire Communauté française* (n°149 Octobre-novembre), 38-42.
- Bruiliard, L., & Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*. L'Harmattan.
- Butler, J., & al., e. (2007). Pour ne pas en finir avec le « genre »... Table ronde. *Sociétés & Représentations*, 2/2007(n°24), p. 285-306. doi: 10.3917/sr.024.0285
- Calvès, A.-E. (2009). Empowerment : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde* 2009/4 (n° 200), 735-749.
- Charlier, S. (2006). *L'économie solidaire au féminin : quel apport spécifique pour l'empoderamiento des femmes ? Une étude de cas dans les Andes boliviennes*. UCL. (Thèse en ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/4857>)
- Charlier, S. (2011). Empoderamiento des femmes par l'économie populaire solidaire: participation et visibilité des femmes en Bolivie. In Guérin I., Hersent M. & Fraisse L. *Femmes, économie et développement. De la résistance à la justice sociale*. : Toulouse : Érès, c2011.
- Centre de Documentation du Collectif Alpha. (2007). Atelier ECLER Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir. Malle pédagogique - 2007.
- Collectif Alpha asbl (2013). Rapport d'activités 2012.
- Commune de Saint Gilles. <http://www.stgilles.irisnet.be/fr/> (consulté le 1-7-14)
- Commune de Verviers. <http://www.verviers.be/> (consulté le 1-7-14)
- Cornwall, A. (2007). Buzzwords and fuzzwords: deconstructing development discourse. *Development in practice*, 17(n°4-5), 471-484.
- De Callataÿ, T. (2013). *Stratégies d'intervention & empoderamiento des femmes dans un contexte de violence et de pauvreté : étude de cas : analyses d'un projet à San Luis Potosí : Mexique au départ des représentations des acteurs*. (Mémoire), UCL, Louvain-la-Neuve
- De Loye, P. (1975). Freire (Paulo) - Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, trad. du brésilien. *Revue française de pédagogie*, n°30, 62-64.

- Demanche, D. (2013). *L'empowerment des femmes au travers des formations pour adultes : étude de cas au Sénégal* (Mémoire), UCL, Louvain-la-Neuve.
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 5, (n° 2), p. 145-152. doi : 10.7202/1002031ar
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Dirigée par Alain Jaques, Montréal: Mc Graw-Hill.
- Faget, J. (2009). Une nouvelle réponse à la délinquance des jeunes ? *Les Cahiers Dynamiques*, 2009/1(n°43), 52-56. doi: 10.3917/lcd.043.0052
- Falquet, J. (2011). Penser la mondialisation dans une perspective féministe. *La Découverte | Travail, genre et sociétés* (n° 25 2011/1), 81-98.
- Filippi, M. (2013). Au-delà de l'autonomie, l'empowerment *Le sociographe* (2013/5 - Hors-série 6), 193-203.
- Fraoua, M. (2011). *Education permanente & empowerment : l'émergence du sujet et de l'acteur social à travers une formation*. (Mémoire), UCL Louvain-la-Neuve
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*: La Découverte/Maspero.
- Fusulier, B., & Laloy, D. (2012). Evaluation de la politique d'alphabétisation en Région de Bruxelles-Capitale et en Région wallonne. Rapport final du Girsef.
- Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, (3-4), 445-465.
- Godenir, A. (2010). *Evaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes. Résultats d'une enquête menée par Lire et Écrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010*: L&E Communauté française
- Goffinet, S.-A. (1987). Analyse du processus de production de l'analphabétisme à travers le discours des analphabètes adultes. *International Review of Education*, Vol. 33(2), 213-227. doi: 10.1007/BF00598483
- Greenfield, L., Nogueira, F., Mocker, D. W., & Proux, M. (1984). Apprendre à lire aux adultes. *Communication et langages*. (n°60, 2ème trimestre 1984), 30-40. doi: 10.3406/colan.1984.3592
- Gubin, E. (2002). Elites, patronat, travail des enfants et obligation scolaire en Belgique avant 1914. *Collection Le temps de l'histoire, Enfants au travail : (attitudes des élites en Europe occidentale et méditerranéenne aux XIXe et XXe siècles)* 235-252.

- Guérin, I., & Palier, J. (2006). Microfinance et empowerment des femmes : la révolution silencieuse aura-t-elle lieu? *Finance & Bien Commun*, 2/2006 (n°25), 76-82. doi: 10.3917/fbc.025.0076
- Gutierrez, L. (2011). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle *Carrefours de l'éducation*, 2011/1(31), 5-8. doi: 10.3917/cdle.031.0105
- Joseph, M. (2010). L'école en question(s). Analyses des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation: Lire et Écrire Communauté Française.
- Jouve, B. (2006). Éditorial. L'empowerment: entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement. *Géographie, économie, société*, 8(1), 5-15.
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30 (435), 464. http://josiah.berkeley.edu/2007Fall/ER275/Readings/DP3/kabeer-dev_ch-99.pdf (consulté le 4-8-14)
- Kabeer, N., & Bakhshi, P. (2008). Making rights work for the poor: Nijera Kori and the construction of collective capabilities in rural Bangladesh. In Repenser l'action collective: Une approche par les capacités (pp. 239-255): Editions L'Harmattan. <http://books.google.be/books?id=xk8ItOPqua0C&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false> (consulté le 24-6-14)
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*: Armand Colin (3e Edition).
- Krasteva, A. (2011). Voix de femmes. *SociologieS, Migrations, pluralisation, ethnicisation des sociétés contemporaines*.
- Lambillon, A. (2005). Au cœur du vécu du groupe, un début d'étude sur le concept de genre. *Lire et Écrire*, Novembre 2005(149), 12-18.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), 30-51.
- Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 2/2007 (14). doi: 10.3917/savo.014.0008
- Lepeltier, C. (2011). L'empowerment dans les « ateliers cuisine » : entre enjeux et pratique *Vie sociale*, 2011/3(n° 3), 51-63.
- Lire-et-Ecrire. <http://www.lire-et-ecrire.be/> (consulté le 22-06-14)

- Lire-et-Écrire. (2005). Journal de l'Alpha en recherche N°149 Octobre-Novembre (pp. 43): Lire et Écrire Communauté Française.
- Lire-et-Écrire. (2012). Rapport d'activités 2012.
- Lire-et-Écrire. (2013). *Etat des lieux de l'alphabétisation Fédération Wallonie-Bruxelles* (Sixième exercice/données 2010-2011): Comité de Pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes.
- Lire-et-Écrire. (2014). Cahier de revendications pour la prise en compte des personnes illettrées et le droit à l'alphabétisation en vue des élections du 25-5-14. http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/20140525_cahier_revendications.pdf (consulté le 01-06-14)
- Lire-et-Écrire. (2007). Portail de l'Alpha/Définitions. <http://bruxelles.alphabetisation.be/article157.html> (consulté le 05-06-14)
- Longwe, S. (1991). Gender awareness: the missing element in the Third World development project. (pp. 149-157): Tina Wallace with Candida March. In: *Changing perceptions: writings on gender and development*. Oxford, England, Oxfam.
- Joseph, M. (2010). L'école en question(s). Analyses des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation: Lire et Écrire Communauté Française.
- Joseph, M., & Valckenaers, L. (2013). Contexte sociopolitique de l'État social actif (ESA). *Journal de l'alpha* (n° 189 – Mai-juin 2013), 13-24.
- Meirieu, P. (2005). *Le choix d'éduquer – Ethique et pédagogie*: Paris: ESF - 9e éd.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*: Le Seuil, Paris.
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 2/2006 (28), 59-69. doi: 10.3917/rdm.028.0059
- Neumayer, O., & Neumayer, M. (2004). *Animer un atelier d'écriture - Faire de l'écriture un bien partagé*: Issy-les-Moulineaux : ESF, c2003.
- Nossent, J.-P. (2009). *Education permanente, culture et émancipation*. Conférence : L'émancipation sociale à l'école. De l'utopie vers la réalité.
- Ollagnier, E. (2012). *Le genre en éducation et formation des adultes : état de la question*. Conférence à Genève. http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/fopa/documents JE-2012_Ollagnier-communication.pdf (consulté le 4-8-14)

- OuLiPo. Ouvroir de Littérature Potentielle. http://www.hku.hk/french /dcmScreen /lang3035/lang3035_litterature_potentielle.htm (consulté le 20-12-13)
- Oury, F., Vasquez, A., & Copfermann, E. (1973). *Alphabétisation, pédagogie et luttes*: Collectif d'Alphabétisation Paris. François Maspero, Paris.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Armand Colin (3e éd.).
- Pinchart, S. (2013). *Questions sur l'alphabétisation - Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*. : Lire et Écrire Communauté Française.
- Robinet, S. (2009, Avril 2010). *Autour d'une expérience de classe*. Actes de l'Université d'été. L'émancipation sociale à l'école. De l'utopie vers la réalité. Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN)
- Rojas-Castro, D. (2009). Améliorer la santé des personnes séropositives au VIH : SERONET, un nouvel outil de l'approche communautaire ». *Santé Publique, Vol. 21* (Hors-Série 2/2009), 129-139.
- Sealza, I. S. (no date) Women Empowerment in Southern Philippines.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*: Traduit de l'anglais par Paul Chemla. Seuil 2000.
- Smith, M. K. (1997, 2002). Paulo Freire and informal education. *The encyclopaedia of informal education*.
- Service Public Fédéral. (2012). Chiffres clés 2012 - Aperçu statistiques de Belgique: Direction générale Statistique et Information économique - Service Public Fédéral Economie, P.M.E. Classes Moyennes et Energie.(Consulté le 30-7-14) http://statbel.fgov.be/fr/binaries/Chiffres_cles_2012_tcm326-188881.pdf
- Stercq, C. (2008). La Méthode naturelle de lecture-écriture. Un choix exigeant. *Journal de l'alpha*(162).
- Thizier-Seya, P. (2005). Education des adultes et développement de l'Afrique dans le contexte de la mondialisation. *Education des adultes et développement. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV International)* (n°65), 95.
- UNESCO. (1997). Education des adultes. La déclaration d'Hambourg. L'agenda pour l'avenir. 5e Conférence Internationale sur l'Education des Adultes 14-18 juillet 1997 (p. 5, §11) <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf> (consulté le 1-6-14)

- UNESCO. (1999). Glossaire de l'éducation des adultes en Europe <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/glossaire.pdf> (consulté le 01-06-14)
- UNESCO. (2003). Rapport Mondial de Suivi de l'Education pour Tous (Vol. 2003/4 pp. 33-115). http://www.unesco.org/education/efa_report/fr/chapter2.pdf (consulté le 01-06-14)
- UNESCO. (2003). Résumé du Rapport Mondial de Suivi de l'Education pour Tous 2003/4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550f.pdf> (consulté le 01-06-14)
- UNESCO. (2005). Résumé du rapport du Suivi de l'Education Pour Tous. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334f.pdf> (consulté le 17-05-14)
- UNESCO. (no date). Modèle d'éducation pour la vie et le travail. Profil de pays: Mexique. <http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=4&programme=39&language=fr> (Consulté le 16-06-14)
- UNICEF. (2008). Statistiques Mondiales. <http://www.statistiques-mondiales.com/scolarisation.htm> (consulté le 17-05-14)
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2006/3 - Vol. 39, 87-100. doi: 10.3917/lse.393.0087
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*: Dunod. 4e édition.
- Vogler, J. (1998). L'illettrisme en France *Bulletin des Bibliothèques de France*, 43 (n°5 Lecture et illettrisme), 13-16.
- Wattiaux, K. (1992). *Ecrire & devenir créateur. Pratique d'écriture en formation d'adulte*: Collectif d'Alphabétisation.
- Wolff, E. (1950). Philosophie de l'éducation nouvelle *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*(140), 389-390.
- Wresinski, J. (1987). Rapport "Grande pauvreté et précarité économique et sociale".
- Ziegelmeier, J.-M. (2010). L'empowerment: entre néolibéralisme et démocratie. Questions posées à l'animation. *Cahiers ADES - ISIA L'animation sociale et socioculturelle: une interaction permanente entre formation et recherche*, (n°7 mai 2010), 93-100.

- Résumé en français :

Etude du concept d'empowerment appliqué à deux centres d'alphabétisation en Belgique francophone, l'un à Bruxelles (le Collectif Alpha de Saint Gilles), l'autre en Wallonie (Lire et Écrire Verviers).

Des entretiens semi-directifs ont permis de réaliser une analyse qualitative sur base de témoignages d'apprenants et de formateurs. Il s'agissait d'établir dans quelle mesure les formations en alphabétisation pouvaient renforcer l'empowerment des apprenants. L'hypothèse affirmait que l'empowerment était bien renforcé par les formations.

A l'aide de la grille d'analyse des trois niveaux de pouvoirs (le '*pouvoir intérieur*', le '*pouvoir de*' et le '*pouvoir avec*'), l'auteure a pu démontrer que les cours d'alphabétisation renforçaient totalement le '*pouvoir intérieur*'; partiellement le '*pouvoir de*' et pas le '*pouvoir avec*' des apprenants. Ce dernier pouvoir étant cependant renforcé dans un groupe particulier d'apprenants.

Le progrès découlant des cours d'alphabétisation que les apprenants citent en premier lieu est l'acquisition de l'autonomie et non la réinsertion socio-professionnelle.

- 5 mots-clés :

alphabétisation – analphabétisme/illettrisme – éducation des adultes – empowerment – précarité

