

10

ISSN 1014-9880

**STRATEGIES D'ALPHABETISATION
DANS LE MOUVEMENT ASSOCIATIF**

SEMINAIRE DE NAMUR (11-13 octobre 1991)

with an English summary

Coordination : Jean-Paul Hautecoeur

Collaborations : Françoise David
Françoise Delfosse

Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg
Unesco Institute for Education, Hamburg
Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg

10

ISSN 1014-9880

**STRATEGIES D'ALPHABETISATION
DANS LE MOUVEMENT ASSOCIATIF**

SEMINAIRE DE NAMUR (11-13 octobre 1991)

with an English summary

Coordination : Jean-Paul Hautecoeur

Collaborations : Françoise David
Françoise Delfosse
Pierre Georis

L'Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg, est une entité juridiquement indépendante. Alors que les programmes de l'Institut sont établis selon les termes fixés par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité et l'UNESCO n'est pas responsable de leur contenu.

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent de l'auteur et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'UNESCO sur le statut légal, les Autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

© Institut de l'Unesco pour l'Education 1992

Feldbrunnenstraße 58
W-2000 Hambourg 13
Allemagne

Tel. +49 (0)40 44 80 41-0
Fax +49 (0)40 410 7723

TABLE DES MATIERES

	Page
I. PROGRAMME	1
1. Organisation générale	1
2. Organisations participantes	2
3. Description	3
4. Participants au séminaire	5
II. RESUMES DES COMMUNICATIONS ET DES COMMENTAIRES	9
1. La construction d'un partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme en Belgique, <i>André Chapotte, Françoise David</i>	11
2. Appartenir à la masse et maîtriser la parole : une culture adulte (traduit de l'espagnol), <i>José-Luis Corzo, Julio Lancho</i>	14
3. Faire tomber les barrières : une approche locale en éducation de base des adultes, <i>Blair Denwette, Maria Walker, Lyn Tett</i>	18
4. Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose, <i>Elise de Coster</i>	22
5. L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? <i>Jean-Paul Hautecoeur</i>	25
6. Savoir où nous en sommes : recherche participative et alphabétisation des adultes, <i>Mary Hamilton, Roz Ivanic, David Barton</i>	29
7. Alphabétisation et développement dans la communauté gitane de São Gregorio, <i>Olivia Oliveira</i>	33
8. L'expérience de l'Alpha Mons-Borinage, <i>Omer Arrijs</i>	36

9.	Intervenir auprès de jeunes analphabètes à la Boîte à lettres, <i>Sylvie Roy</i>	40
10.	De l'animation spécialisée à l'alphabétisation populaire, <i>Mario Raymond, Louise Meunier</i>	43
11.	L'éducation de base en Flandre : des atouts, des risques, <i>Gunther Gehre</i>	46
12.	Il y a un urgent besoin d'imagination : un concours d'écriture, <i>Francesco Azzimonti</i>	51
13.	Alphabétisation et développement communautaire dans un quartier populaire, <i>Madalena Dias</i>	55
14.	La formation, un outil de lutte contre tout enfermement ? L'histoire de l' A.F.E.R., <i>Francis Gosset, Christophe Caron,</i> <i>Didier Andreau</i>	59
15.	Formation de base et stratégies de développement autocentré, <i>Pierre Georis</i>	63
III.	ECHANGES ET CONCLUSIONS	69
IV.	GRILLES DE QUESTIONS	73
1.	Grille de lecture active de chaque expérience	73
2.	Synthèse des questions mises en débat	85
V.	ENGLISH SUMMARY	93
1.	Summary	93
2.	Analysis matrix	96
3.	Active reading matrix of each experience	96
4.	Synthesis of questions for discussion	107

I. PROGRAMME

1. Organisation générale

Intitulé du projet : Stratégies d'Alphabétisation dans le Mouvement Associatif

Initiative : Institut de l'Unesco pour l'Education, région Europe, 1991-1992

Coordination : Jean-Paul Hautecoeur, I.U.E.

Collaboration : Fondation Roi Baudouin / Konig Boudewijnstichting, Belgique /
België

Commissariat général aux relations internationales, Belgique

Lire et écrire, Belgique

Ministère de l'Education, Québec

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation,
Québec

Secrétariat national à l'alphabétisation / National Literacy
Secretariat, Canada

Ministerio de Educación y Ciencia, España

Ministerio da Educação, Portugal

2. Organisations participantes

Lire et écrire, Communauté française, Bruxelles	Belgique
Lire et écrire, Province de Namur	Belgique
Centre d'information et d'éducation populaire du Mouvement ouvrier chrétien, (C.I.E.P.), Bruxelles	Belgique
Alpha Mons-Borinage, Quaregnon	Belgique
Collectif d'alphabétisation, Bruxelles	Belgique
National Adult Literacy Agency (N.A.L.A.), Dublin	Ireland
Research and Practice in Adult Literacy (R.A.P.A.L.) Lancaster	UK
Scottish Community Education Council, Edinburgh	UK
Whitfield Adult Basic Education Trust (W.A.B.E.T.) Dundee	UK
Ministère de l'Éducation, Québec	Canada
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (R.G.P.A.Q.), Montréal	Canada
La Jarnigoine, Montréal	Canada
La Porte Ouverte, Saint-Jean-sur-Richelieu	Canada
Réseau européen pour la recherche, l'action et la formation en alphabétisation, Angers	France
Action Formation Etude Recherche (A.F.E.R.), Lille	France
Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion (C.L.A.P.), Rhône-Alpes, Lyon	France

Unité de formation Cannes-Méditerranée, Cannes	France
Coordenação Concelhia de Matosinhos	Portugal
Projet de développement intégré de São Gregorio, Braga	Portugal
Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid	España

3. Description

Les mouvements associatifs en Europe et en Amérique du Nord ont été pionniers dans les activités d'alphabétisation des dernières décennies. Leur rôle actuellement varie selon les pays. Du fait de la prise en charge croissante des programmes de formation de base des adultes par les pouvoirs publics, les mouvements associatifs se sont donné des vocations différentes, complémentaires, parfois exclusives.

Le projet de recherche participative initié par l'I.U.E. vise à préciser ce que font actuellement ces organisations non-gouvernementales dans les pays industrialisés, à expliciter leur savoir pratique en matière d'alphabétisation communautaire, à confronter les questions clés qu'elles se posent, à favoriser de nouveaux projets de coopération.

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre des activités du réseau de spécialistes en alphabétisation dans les pays industrialisés. Il comprend la production d'un ouvrage de référence qui sera distribué dans ce réseau (Alpha 92, en français, anglais, espagnol) ainsi qu'un séminaire dont les conclusions devraient aider à mieux définir des priorités de recherche et d'action pour le mouvement associatif.

Les organisations associatives ont expérimenté des approches spécifiques en alphabétisation, en particulier des stratégies locales et communautaires adaptées aux groupes sociaux avec lesquels elles travaillent (jeunes, femmes, immigrants, quartier, village...) Leurs approches holistiques les distinguent souvent des programmes nationaux d'éducation de base. Leur autonomie relative leur permet, en principe, de définir elles-mêmes leurs modèles d'intervention, avec la participation des communautés locales, et de les expérimenter.

Le projet de réaliser un ouvrage collectif sur les stratégies d'intervention de ces organisations veut mettre en valeur leur expérience ainsi que l'expertise acquise. Les collaborateurs sont des praticiens de l'alphabétisation ou des chercheurs impliqués dans des actions de terrain.

Les stratégies en question concernent toutes actions concertées qui peuvent être menées entre une organisation et un milieu social. Méthodologie et technologie éducatives sont exclues. Celles-ci ont déjà été l'objet de nombreuses recherches et publications. Elles ne sont généralement pas particulières au mouvement associatif.

La publication vise :

- un objectif de documentation : une quinzaine de projets locaux sont analysés ;
- un objectif d'instrumentation : des stratégies d'intervention sont explicitées pour pouvoir être expérimentées ailleurs.

Le séminaire vise à rassembler tous les auteurs ainsi que des responsables d'associations. Cette rencontre devrait permettre d'améliorer le manuscrit, d'esquisser une synthèse des stratégies locales, de souligner les questions importantes qui se posent à l'ensemble du mouvement associatif.

Le séminaire a un objectif plus global : préciser l'identité du mouvement associatif engagé dans l'alphabétisation, en expliciter les différences, les orientations, les enjeux actuels, élaborer des projets de collaboration internationale.

Les résultats de ce programme de recherche intéressent en premier lieu les milieux d'alphabétisation et d'éducation de base, un secteur professionnel nouveau où la tendance à l'institutionnalisation révèle à-contrario l'importance des interventions contextualisées et participatives dans les communautés locales. Il y a une nouvelle demande pour l'expérience et l'expertise des mouvements associatifs, autant de la part des professionnels que de celle des populations à qui sont destinés leurs services.

Les résultats de la recherche intéressent aussi tous les autres secteurs professionnels qui sont en contact avec les mêmes populations que les alphabétiseurs : l'action sociale, l'action culturelle, la formation professionnelle, l'éducation primaire, la santé, etc. Les cibles locales et les approches communautaires supposent l'interaction de ces multiples partenaires dans la prévention de l'analphabétisme comme dans la lutte contre l'exclusion.

Ce projet s'inscrit dans un plan plus global de recherche participative qui inclut l'alphabétisation dans les milieux ruraux des pays industrialisés ainsi que les pratiques d'alphabétisation en milieu de travail. Il est une initiative de l'I.U.E. pour le réseau d'échanges en alphabétisation dans les pays industrialisés. Il se placera dans les perspectives définies par le séminaire de l'UNESCO sur l'alphabétisation fonctionnelle, qui se tiendra à l'I.U.E. en décembre 1991.

4. Participants au séminaire

Belgique / Belgium

- Omer Arrijs Alpha Mons-Borinage
- Catherine Stercq Collectif d'alphabétisation, Bruxelles
- Pierre Georis Centre d'information et d'éducation populaire, (C.I.E.P.),
Bruxelles
- André Chapotte Lire et écrire, Namur
- Philippe Mahoux Lire et écrire, Namur
- Karine Mal Lire et écrire, Namur
- Maryse Lechien Lire et écrire, Namur
- Hiltrud Cortisse Kulturelle Aktion und Präsenz, Eupen
Kirch
- Barbara Smitz Kulturelle Aktion und Präsenz, Eupen
- Gunther Gehre Project Educatie, Leuven
- Françoise David Lire et écrire, Namur
- Paul Marechal Fondation Roi Baudouin, Bruxelles

Canada

- Maryse Perrault Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du
Québec (R.G.P.A.Q.)
- Sylvie Roy Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec

Mario Raymond La Porte Ouverte, Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec

Marc de Maeyer Conseil international de l'action sociale

Espagne / Spain

Antonio Moreno Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

José Luis Corzo Universidad Pontifice de Salamanca,
Toral Madrid

France

Francesco Azzimonti C.L.A.P. Rhône-Alpes, Lyon

Francis Gosset Action - Formation - Etude - Recherche. (A.F.E.R.), Lille

Didier Andreau Action - Formation - Etude - Recherche (A.F.E.R.), Lille

Nicole Vallin Unité de formation Cannes-Méditerranée, Cannes

Pierre Freynet Centre Universitaire de formation continue (C.U.F.C.O.), Angers

Jean-Pierre Vélis

Irlande / Ireland

Geraldine Mernagh National Adult Literacy Agency, (N.A.L.A.), Dublin

Portugal

Madalena Dias Ministerio da Educação, Matosinhos

Olivia Oliveira Ministerio da Educação, Braga

Royaume-Uni / United Kingdom

Lyn Tett Scottish Community Education Council (S.C.E.C.), Edinburgh

Blair Denwette Whitfield Adult Basic Education Trust (W.A.B.E.T.), Dundee

Wendy Moss Goldsmiths' College, London

UNESCO

Jean-Paul Institut de l'Unesco pour l'Education, (I.U.E.), Hambourg
Hautecoeur

Paul Bélanger Institut de l'Unesco pour l'Education, (I.U.E.), Hambourg

II. RESUMES DES COMMUNICATIONS ET DES COMMENTAIRES

Pour la première fois dans l'histoire de la collection Alpha de l'Institut de l'Unesco pour l'Education, les auteurs des textes Alpha 92 sur les stratégies d'alphabétisation sont rassemblés en un même lieu avant de terminer le manuscrit. Cette initiative de l'Institut de l'Unesco pour l'Education inaugure ainsi la première rencontre internationale des mouvements associatifs chargés d'alphabétisation, une tentative de concertation d'une vingtaine d'organisations pour des suites à donner à la recherche-action et des projets de coopération à développer.

Face aux changements radicaux auxquels le secteur associatif doit faire face dans les différents contextes nationaux, une plate-forme est donnée ici pour réunir les auteurs et les responsables d'associations chargés d'alphabétisation, confronter les expériences, les stratégies, analyser et comparer les évolutions, enfin poser les problèmes de fond et les questions qui traversent les pratiques d'alphabétisation internationalement.

L'occasion est ainsi prise par le secteur associatif engagé dans l'alphabétisation pour préciser son identité, clarifier ses objectifs, ses points forts et ses points faibles, envisager avec le recul nécessaire sa marge de manoeuvre dans les collaborations proposées ou déjà mises en place avec les autres partenaires sociaux, éducatifs, politiques et économiques.

1. La construction d'un partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme en Belgique

André Chapotte
 Françoise David
 Lire et écrire, Namur, Belgique

André Chapotte relate une expérience d'une vingtaine d'années sur le terrain de la formation d'adultes. Sa pratique s'est diversifiée dans les champs de la formation syndicale des travailleurs, celle des privés d'emploi et des publics faiblement scolarisés et enfin sur le terrain de l'aide sociale.

Actuellement, André Chapotte est responsable de la coordination de Lire et écrire pour la Province de Namur et directeur d'un centre socio-culturel pour immigrés.

Il manifeste une double attente face au séminaire :

- des échanges avec les auteurs des différents écrits et expériences ;
- la recherche des stratégies à développer en tant qu'initiateur de campagnes d'alphabétisation face aux associations, aux pouvoirs publics et au secteur privé.

En Belgique, dans le contexte actuel, les mouvements associatifs se sont rapprochés des pouvoirs publics qu'ils ont interpellés et impliqués concrètement, mais il reste à concerner les entreprises, les finances privées qui demeurent étrangères aux préoccupations d'alphabétisation. Le problème de fond se pose ainsi : comment, dans ce type de rapports avec les secteurs public et privé, garder son identité, son autonomie, sa liberté d'action ?

Le texte présente toute la démarche de conscientisation des pouvoirs publics et le partenariat qui en découle, en Province de Namur, dans le processus de lutte contre l'illettrisme. C'est Lire et écrire Namur, à savoir une coordination pluraliste d'associations d'éducation permanente et de groupes d'alphabétisation de toute la Province, qui a orchestré ce processus de sensibilisation, d'interactions et collaborations.

Le contexte géographique de l'action concerne la Province de Namur, qui compte une population d'environ 400.000 habitants et 38 communes. De cette population,

40.000 personnes entreraient dans la catégorie des analphabètes fonctionnels. La modification très profonde de la structure de l'emploi en 20 ans avec une hypertrophie du secteur tertiaire a entraîné dans la région la disparition massive des emplois non qualifiés et a joué un rôle de révélateur de l'illettrisme. Le chômage et le niveau d'exigences trop élevé des filières classiques de formation professionnelle pour ces personnes ont enclenché, avec la paupérisation, un processus de marginalisation croissant et une dégradation des conditions de vie. Il en découle la nécessité, quand on s'adresse à ce public, de conjuguer les efforts de tous et, en particulier, ceux des travailleurs sociaux, ceux des personnes chargées des formations de base (enseignants, animateurs en alphabétisation) et ceux des autres services les côtoyant (santé - administrations).

Comment des groupes d'éducation permanente, des associations se sont-ils coordonnés autour de Lire et écrire pour créer une structure d'alphabétisation, orchestrer les campagnes, développer des lieux d'accueil et de formation depuis le début des années 80 ?

Dès 1985, une volonté de partenariat se manifeste au sein de Lire et écrire. Elle aboutira en 1987 avec le Comité subrégional de l'Emploi : une structure officielle où interagissent les organismes de formation, les écoles, les représentants des chefs d'entreprises, les organisations syndicales et les pouvoirs publics provinciaux. Dans la même foulée, l'année 1987 voit la mise sur pied d'une formation de formateurs en alphabétisation organisée avec le concours d'un pouvoir public, la Province et une école provinciale de Promotion sociale. Les années suivantes verront se répéter cette formation qui devient agréée par le Ministère de l'Education nationale.

C'est donc sur une trame locale et régionale nouée de réseaux d'interactions concertées que Lire et écrire peut fixer ses priorités pour l'Année internationale. Un programme de sensibilisation concernant l'ensemble de la Province est alors élaboré pour 3 publics spécifiques :

- les mandataires politiques provinciaux et communaux ;
- les responsables et travailleurs du secteur associatif et les travailleurs sociaux des communes,
- la population.

L'action vis-à-vis des mandataires communaux se matérialise par l'élaboration d'une charte remise à chaque représentant communal. Au travers de cette charte, les communes s'engagent à soutenir matériellement les initiatives d'alphabétisation sur leur territoire et à instaurer un maximum de collaboration avec les différents acteurs sociaux. Dans chacune des 38 communes de la province, le contenu de la charte

est délibéré au Conseil communal et un passage au vote détermine l'acceptation ou le rejet de la charte.

Actuellement, 22 communes sur les 38 ont adopté la charte. Des journées d'étude et de réflexion à l'intention des enseignants, travailleurs sociaux, employés communaux et du personnel de santé des communes signataires ont depuis permis de sensibiliser chacun à l'analphabétisme.

Mais aujourd'hui, ce travail demande tant d'énergie que Lire et écrire se trouve pris dans une contradiction majeure. Il ne peut matériellement répondre à la demande croissante de formation et de coordination souhaitée par les communes. Les moyens humains et financiers du secrétariat restent dérisoires et c'est maintenant au niveau communautaire (Communauté française de Belgique) qu'il faudra sensibiliser les responsables politiques pour garantir la stabilité de l'emploi et du financement dans le secteur.

La conclusion d'André Chapotte manifeste d'un acquis considérable au niveau des communes de la province dans la lutte contre l'analphabétisme puisque par le biais de la charte, elles se sont engagées pour une décennie. C'est le résultat provisoire d'un long processus de mobilisation et de concertation des acteurs sociaux et politiques autour d'un objectif communautaire : sortir l'analphabétisme de la marginalité économique, politique et sociale. Reste cette fois à toucher les acteurs économiques...

Commentaire 1 : Sylvie Roy

Le processus est exemplaire à plus d'un titre. D'abord, il s'enracine dans un contexte historique favorable. Plusieurs années avant de proposer la charte, le Comité subrégional de l'Emploi réunit déjà les partenaires, et des cours pour formateurs s'organisent en collaboration avec le secteur public provincial.

Ainsi la charte, qui va donner un sens plus formel à l'engagement des communes, est accueillie favorablement comme la suite logique d'un long travail de collaboration entre les associations et le secteur public. Elle s'inscrit elle-même dans la durée puisqu'elle est envisagée pour 10 ans.

Par ailleurs, les actions proposées touchent les lieux et places fréquentés par le public marginalisé -centres d'aides sociales, écoles, administrations. On sensibilise les employés communaux et les travailleurs sociaux, les enseignants, les futurs professeurs à la lutte contre l'illettrisme. On favorise la participation des parents à l'école.

Cette expérience nous concerne tous, quelque soit notre pays d'origine et le contexte, car il y a là exemple à méditer sur les potentialités des ressources locales. Dans le contexte canadien, l'enseignement public s'occupe aussi d'alphabétisation et tend à écraser de sa suprématie les associations. En ce sens, le contexte belge où Lire et écrire reste le seul mouvement à prendre en charge la lutte contre l'analphabétisme adulte paraît plus favorable à une telle expérience.

Au Québec, il n'y a pas de négociation avec le pouvoir régional qui n'a pas la responsabilité financière de l'Education dans ses compétences. C'est à l'Etat qu'on s'adresse. L'exemple namurois va peut-être entrouvrir des stratégies dans ce sens.

Sylvie retient comme tâche, pour les mouvements associatifs québécois, de travailler avec les pouvoirs locaux et les mairies et de les impliquer concrètement même si, financièrement, on ne peut espérer de l'aide.

2. Appartenir a la masse et maîtriser la parole : une culture adulte

(traduit de l'espagnol)

José Luis Corzo
Julio Lancho (absent)
Salamanque, Espagne

José Luis Corzo compte une expérience de 20 ans comme professeur à Salamanque dans plusieurs écoles, parmi lesquelles l'Ecole professionnelle d'agronomie. Avec Julio Lancho, formateur d'adultes dans une école publique, il a écrit ce texte sur leur expérience d'éducateurs milaniens au sein de la Maison-école Santiago Uno de Salamanque.

José Luis présente la Maison-école Santiago Uno et les options prises par les éducateurs. La priorité va aux jeunes les plus démunis, les plus en butte à l'échec scolaire. Ils arrivent en général à 14 ans et beaucoup n'ont pu terminer leurs études primaires. En journée, ces jeunes se rendent à l'Ecole d'agriculture Lorenzi Milani où, suivant leur niveau, ils sont orientés vers un cours d'adaptation ou une formation professionnelle tandis qu'en soirée et le week-end, ils demeurent à la Maison-école. Le défi à relever est colossal car il faut réintroduire ce type de jeunes dans un rythme scolaire, et de surcroît rattraper le temps perdu par des révisions, des activités de groupe, des lectures et la rédaction d'un journal, ce qui implique un horaire de travail englobant les samedis et les dimanches.

Chaque soir après le souper, toute la maison se réunit pour lire le journal et commenter les nouvelles en commun. Ainsi, peu à peu s'éveille l'intérêt et l'attention des jeunes au monde. La solidarité est stimulée, la proximité des victimes de l'oppression est ressentie, les connaissances sont reliées entre elles, les jeunes s'affirment dans leur prise de parole et commencent à prendre des notes. Au bout du processus, ils en arrivent à analyser les mensonges ou omissions des journaux, leurs liens avec l'industrie et les capitaux de l'information et rédigent leur propre journal indépendant " La Bagarre ", publié périodiquement. En ce sens, ils s'éduquent à devenir des citoyens informés, critiques et participants.

L'initiateur de ce courant pédagogique, Lorenzo Milani, est un prêtre italien de l'immédiat après-guerre. Pour battre en brèche le mur de conditionnements qui accablait ses paroissiens, il a ouvert une école, l'Ecole de Barbiana, du nom du village où il vivait avec eux, près de Florence. Son but est de faire accéder chacun à la parole, une parole qui ne soit pas propagande ou apprentissage de ce que d'autres ont dit, mais vecteur d'un écho intérieur utilisant les mots du langage commun pour nommer chaque réalité telle qu'elle est ressentie profondément.

Pour Milani, c'est d'abord la compréhension du réel qui permettra la compréhension de Dieu pour le chrétien. Comme Paulo Freire, il met en garde tout éducateur contre des pratiques pédagogiques colonisatrices faisant violence aux opprimés, imposant des visions du monde qui leur sont étrangères et détruisant du même coup les potentialités de leur culture propre. Il pressent les risques de l'invasion des médias fabriquant une fausse culture populaire et une compréhension tronquée des informations par des gens ayant perdu toute conscience de classe.

Les propos de Milani vont déranger des institutions comme l'Eglise catholique, la magistrature, l'Armée et l'Ecole. En 1967, ses élèves de Barbiana vont publier le récit de tout ce cheminement dans " Lettre à une maîtresse d'école ". Ce livre, traduit en espagnol en 1970, trouvera écho dans une partie du monde éducatif et ainsi s'est développé un courant milanien en Espagne, qui conçoit l'éducation comme une prise de conscience face aux dominations. Il s'agit, selon la formule même de Milani, de s'inquiéter plus de savoir comment il faut *être* pour pouvoir donner cours que comment il faut *faire*. Ainsi, si chaque expérience d'éducation milanaise reste singulière de par le public auquel elle s'adresse (jeunes - adultes - ruraux - urbains - etc) et les méthodes, le point commun entre elles demeure la façon d'être.

Le chapitre 3 démontre l'urgence de détruire deux mythes concernant la presse et son utilisation pédagogique. Le premier est qu'avec la presse, on prétend introduire la vie dans l'école. Le second consiste à penser que le travail sur la presse libère. Dans les deux cas, on confond le moyen et la fin. Si l'utilisation des journaux dans la formation de jeunes ou d'adultes n'est pas accompagnée d'une réflexion

minutieuse sur la fonction que remplissent les journaux, on débouche sur une invasion culturelle, une imposture.

Il reste à développer l'interrogation sur le rôle de la presse dans une société d'oppression comme la nôtre, à utiliser les journaux, les passer au crible, les traduire et les démasquer pour fondre en un seul processus, dans nos pratiques d'alphabétisation, l'apprentissage instrumental et la saisie réelle du sens de la réalité pour chacun.

Le chapitre suivant montre l'importance de faire découvrir aux jeunes ceux qui tirent les ficelles dans le monde de l'information : patrons de la presse, les groupes economico-financiers et politiques qui contrôlent l'appareil de l'information. Car comment décoder des messages sans savoir qui les émet réellement ? Il s'agit donc, face à la culture étalée par les patrons, de pouvoir les reconnaître et pouvoir les nommer. Il s'agit ainsi d'enseigner l'art de lire les journaux avec incrédulité, une incrédulité active transformant le lecteur passif et amer en un interprète capable d'une expression critique orale et écrite, individuelle et collective. Avec l'écrit collectif, il s'agit de donner ensemble un nouveau nom au monde.

José Luis Corzo insiste sur 4 idées reçues qu'il serait très profitable d'abandonner concernant l'écriture :

- que l'art d'écrire est un privilège et un don ;
- qu'il s'agit d'un travail individuel et non collectif ;
- que c'est l'affaire d'une minorité ;
- qu'il faut avoir lu beaucoup pour écrire.

Pour Milani, la première règle de l'écrit est d'avoir quelque chose d'important à dire qui soit utile pour un grand nombre. Ecrire, c'est expliquer sa propre perception du monde pour exposer des vues divergentes de celles qui ont le monopole et exercer son influence en solidarité avec les siens.

Enfin, le dernier chapitre concerne l'option que peut prendre un citoyen ou un groupe de citoyens responsables face à une loi inique, à savoir l'objection de conscience chère à Milani. La pédagogie doit donc, si elle s'attache à former des êtres vraiment libérés, cultiver l'opposition non-violente et la désobéissance aux lois estimées inacceptables. Car en tant que pédagogue, quelle réalité pourrait-on transformer en s'accommodant, par notre attitude, de la loi du plus fort et en jouant le jeu d'intégrateur de l'oppression ?

Commentaire 2 : Catherine Stercq

Catherine révèle la difficulté qu'il y a pour elle de premier abord à rentrer dans la logique de ce texte. Son contexte de travail est celui d'une grande ville de pays industrialisé, Bruxelles. Son public, des adultes de plus de 25 ans issus de l'immigration, est très différent du cadre de la Maison-école. De plus, notre milieu culturel ne fait d'ordinaire pas référence à la religion.

Les points d'ancrage qu'elle a pu trouver se situent dans la convergence des finalités entre un Milani et un Paulo Freire. Elle partage donc le point de vue pédagogique des éducateurs de la Maison-école.

L'intérêt du texte, au-delà des différences des pratiques, porte sur la conception qu'on a du formateur. Comment être pour donner cours ? Quel regard le formateur porte-t-il sur le formé ? Quel pouvoir donne-t-il à ce formé ? En ce sens, ce texte pose un problème universel. Il nous interroge sur notre façon d'envisager les formations de formateurs et d'enseignants. Former des gens à des compétences, des techniques ? Former des gens à prendre conscience de leur pouvoir d'opresseur sur les formés ?

Selon le discours de Foucambert sur le pouvoir, un formateur lucide est quelqu'un qui aura pu faire des ruptures avec le milieu dominant.

Les pratiques relatées dans le texte, comme la lecture collective du journal, les visites, évoquent pour Catherine la façon dont les premiers groupes d'alphabétisation fonctionnaient il y a 10-15 ans en Belgique. Ces groupes se basaient sur un fort sentiment d'appartenance à une communauté, une organisation de travailleurs ou un mouvement associatif et leurs démarches avaient ce caractère dynamique et collectif de l'expérience de Salamanque. Aujourd'hui, Catherine constate, à travers le développement de l'alphabétisation en Belgique, un certain repli des groupes sur eux-mêmes et une perte de lien avec les communautés de base.

Enfin, Catherine Stercq relève la carence généralisée de formation pour tous les travailleurs qui ne sont pas à proprement parler analphabètes mais qui maîtrisent mal l'écrit, la lecture de la presse. Ce public, qui craint d'endosser l'étiquette " analphabète ", est finalement de compte laissé pour compte.

3. "Breaking down barriers : a local approach to adult basic education"

Faire tomber les barrières : une approche locale en éducation de base des adultes

Blair Denwette

Maria Walker (absente)

Lyn Tett

W.A.B.E.T., Dundee, UK

Lyn Tett représente le Conseil de l'Éducation de la Communauté écossaise à Edinburgh (Scottish Community Education Council).

Blair Denwette, quant à lui, est chargé de la coordination au sein d'une cellule regroupant différentes institutions parties prenantes d'un même projet d'éducation de base des adultes dans la banlieue de Whitfield, au nord de Dundee (Whitfield Adult Basic Education Trust : W.A.B.E.T.).

Le projet de Whitfield a été le fruit d'une coopération entre des pouvoirs politiques locaux, des organisations volontaires, des citoyens et le gouvernement central. Whitfield fait partie du district de Dundee et se présente comme la zone la plus défavorisée, avec le taux de chômage le plus élevé : 40% pour les hommes. Environ 3/4 de sa population habite dans des logements sociaux.

Le W.A.B.E.T. s'inscrit initialement dans la ligne gouvernementale de régénération urbaine des centres touchés par le chômage où la formation des adultes a un rôle capital à jouer. Des représentants politiques nationaux et locaux, des sociétés de logements sociaux, des partenaires industriels et financiers, des membres de la communauté enfin se sont associés, en 1988, dans cette volonté de redynamisation du quartier.

A cette époque, il n'y avait pour ainsi dire pas de demande de la population en éducation de base des adultes. Les campagnes d'information touchaient très peu la communauté. Une enquête réalisée en 1986 avait mis l'accent sur l'échec de l'approche traditionnelle en éducation de base des adultes à Whitfield (un apprenant - un formateur). Les gens étaient peu enclins à se rendre dans les centres d'éducation de base. Des barrières psychologiques et sociales comme le

manque de confiance en soi, d'aspirations, de connaissances et l'ensemble des mécanismes d'exclusion sociale inhibaient l'accès aux lieux d'éducation.

Plutôt que d'attendre la venue hypothétique de la communauté, il s'imposait aux responsables de la formation de se rendre eux-mêmes au coeur de cette communauté et d'en identifier les tendances, d'en recenser les besoins et les ressources. C'est ainsi qu'en 1988, une cellule s'est constituée regroupant différentes associations de base avec le centre de formation pour sans-emplois et l'équipe de consultants pour les entreprises.

Cette cellule (W.A.B.E.T.) s'était donnée pour mission de mettre sur pied, avec tous les volontaires de la communauté, tous les responsables éducatifs, sociaux et politiques et tous les apprenants, une nouvelle démarche en éducation de base des adultes prise dans son acceptation la plus large (formation, contacts et approche des familles pour casser la spirale de l'analphabétisme, mais aussi guidance englobant la formation et la réinsertion professionnelle).

Le W.A.B.E.T. reçut un premier financement du Conseil écossais lui permettant d'établir ses locaux au coeur de la zone de Whitfield, de démarrer une longue série de consultations et de contacts avec la population. Il s'agissait de rendre le centre de formation attrayant et ouvert à la communauté, une sorte de " boutique " d'apprentissage aussi facile d'accès qu'un supermarché, où les gens trouvent les aides qu'ils cherchent aussi simplement que s'ils achetaient le journal. De nouveaux fonds permirent l'acquisition d'un parc d'ordinateurs, ce qui attira vers le centre un large public de personnes qui, autrement, n'auraient jamais admis leurs carences en lecture et écriture.

Quelles étapes ont conduit à la dynamique d'implication de toute la communauté de Whitfield ? Il s'agissait d'abord de connaître quelle perception la communauté se faisait de l'éducation de base et de ses responsables, les collaborations possibles et les requêtes de cette communauté, ses centres d'intérêt. Le travail de sensibilisation a été mené par des bénévoles qui ont construit tout un réseau de communication dans une approche de type pyramidal, où deux volontaires sollicitent la participation et la transmission du projet à deux autres qui, à leur tour, passent le relais pour qu'au terme de l'opération, l'ensemble de la communauté soit touché, y compris les gens les plus isolés qui ne participent habituellement à aucune action des associations.

Au cours de cette co-investigation, certaines méthodes particulières ont été utilisées pour rendre la communauté consciente des problèmes qui se posaient à elle et pour les résoudre. De telles pratiques sont inspirées de la démarche décrite par Paulo Freire dans son oeuvre " Pédagogie des opprimés ". Ainsi, on a demandé à tous les concernés de prendre des photos pour connaître leurs préoccupations et intérêts.

Cette recherche a permis de découvrir, entre autres, les difficultés vécues par les hommes seuls ayant charge d'enfants. Il est apparu que la communauté manquait d'infrastructures, telles des crèches, des centres récréatifs et éducatifs pour enfants et jeunes.

La solidité du réseau constitué, le bouche à oreille, tout le travail de consultation ont permis de rendre la communauté plus consciente et plus soudée, de développer les prises de position et les initiatives, de renforcer la confiance personnelle. Dans la même foulée, la souplesse et la diversité des offres de formation et de soutien proposées par le centre d'éducation fonctionnant comme une porte ouverte ont pu rencontrer la demande grandissante de personnes de la communauté.

L'attrait pour les nouvelles technologies, combiné à leur accessibilité et à leur démythification par la manipulation, ont brisé les barrières idéologiques de l'illettrisme. Les gens sont arrivés, par la maîtrise de l'ordinateur, à reconnaître leurs carences aisément en lecture, écriture, calcul et à utiliser les logiciels adéquats à leur apprentissage. Dans cette perspective de dynamisation personnelle et de solidarité vis-à-vis de la communauté, il a été suggéré aux apprenants, au cours de leur processus de formation, de devenir à moyen terme " tuteurs " de nouveaux apprenants et de servir ainsi de courroie de transmission des connaissances. Dans cette optique, il s'agit vraiment d'éducation populaire et communautaire puisque ce sont des gens issus du même groupe social qui deviennent les vecteurs de la transmission du savoir.

Les leçons tirées de l'expérience par les auteurs sont qu'il faut du temps et les moyens matériels adéquats pour arriver à briser le sentiment d'incapacité et mettre en place un curriculum pour la communauté, dans la communauté, et développé par elle. L'image que la communauté se fait du projet est capitale ainsi que la stratégie employée et la souplesse offerte dans l'offre de formation. Enfin, en terme de développement des ressources régionales, le tutorat se révèle un processus de profit multiplicateur partant de l'individu, englobant la communauté et ayant finalement des retombées sur toute l'économie d'une région.

Commentaire 3 : Geraldine Mernagh

L'expérience relatée suggère plusieurs questions de fond.

- Comment l'éducation de base va-t-elle trouver une stratégie pour renouveler la vie économique de la communauté ?
- Derrière le mythe de l'alphabétisation, quels en sont les buts réalistes ?

- Quelles sont les barrières empêchant les personnes de fréquenter les cours d'éducation de base ?
- Quels sont les modes habituels de recrutement des formateurs et en quoi l'approche innovatrice de Whitfield concernant le tutorat est-elle transférable ?
- Dans quelle mesure l'attractivité de la boutique d'apprentissage a-t-elle attiré une clientèle différente de celle qui serait venue par une approche traditionnelle ?
- Quel est le profil des personnes touchées par cette nouvelle approche ?
- Comment s'est vécue l'interface entre les responsables du projet très scolarisés et les apprenants tuteurs, les volontaires qui ont servi de relais, en principe moins scolarisés, moins sûrs d'eux que le premier groupe ?
- Dans le même ordre d'idées, quelles sont les barrières qui empêchent les formateurs peu scolarisés de s'investir ?

Geraldine Mernagh met en évidence l'intérêt de la stratégie d'approche orchestrée à Whitfield où l'on part des responsables pour impliquer tous les volontaires et membres de groupes de base, jusqu'à toucher des gens tout à fait isolés qu'aucun ciment jusqu'ici ne reliait à la communauté.

L'enjeu d'une telle expérience est de faire coexister, dans sa souplesse, les deux modes d'alphabétisation : le modèle politique de transformation et prise de conscience de la communauté avec le modèle de l'épanouissement personnel. Ceci implique un rôle complexe dévolu au formateur qui doit pouvoir concilier ces deux modèles et identifier les attentes au travers d'une communauté qui se cherche et construit son projet. Quelle formation de formateurs peut préparer à un tel rôle ?

4. Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose

Elise De Coster (absente)
La Jarnigoine, Montréal

Présentation : Maryse Perrault, Montréal, Canada

Maryse Perrault représente le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et l'auteur du texte, Elise de Coster. Elle vient témoigner de l'expérience accumulée en alphabétisation des femmes par les groupes populaires et les groupes de femmes. Pour les groupes populaires, l'alphabétisation représente au sens large une démarche de réflexion et d'expression individuelle et collective dont l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul n'est qu'une composante.

Les groupes populaires en sont arrivés à créer des ateliers réservés aux femmes, vu les réserves de celles-ci à communiquer dans les groupes mixtes. Les rapports de domination et subordination souvent à l'oeuvre dans ces groupes réduisaient au silence ces femmes généralement infériorisées depuis l'enfance, alors que dans les activités s'adressant spécifiquement à elles, elles s'affirmaient et prenaient des initiatives.

Pour assurer un apprentissage en conformité avec l'attente de ces femmes, les animatrices ont procédé à des recherches-actions. Il existe un vide en matière de données sociologiques et statistiques sur l'alphabétisme féminin. Les recherches ont été entreprises par le centre d'alphabétisation La Jarnigoine à Montréal ainsi que des maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence, parmi lesquelles La Gigogne, en Gaspésie, et plusieurs centres de jours de l'île de Montréal.

La collecte de récits de vie auprès des femmes a révélé une réalité commune : celle de femmes touchées dès l'enfance par les discriminations et devant quitter l'école entre 12 et 16 ans sous pression du milieu familial. Beaucoup n'ont pu trouver sur le marché du travail que des emplois rares, précaires, limités dans le temps, consistant le plus souvent en des tâches répétitives peu rémunérées et non reconnues socialement. Les obligations familiales ont souvent entraîné un arrêt prolongé du travail et un état de dépendance face au conjoint.

Les recherches-actions, en développant l'échange et la réflexion sur des thèmes choisis par les groupes, ont instauré un climat de confiance et resserré les liens entre participantes.

D'un premier constat d'impuissance des femmes, on est passé à une prise de conscience du sexisme ambiant par une démarche de type féministe, intégrant les thèmes significatifs. A partir de là, le changement est perçu comme possible et on cherche à le provoquer. L'action débouche sur un atelier d'écriture collective et la publication d'un texte dans le journal. Elle aura permis aux femmes d'exercer un pouvoir réel dans leur vie à partir de leur prise de conscience, en effectuant une démarche collective touchant à la fois condition féminine et alphabétisation. Le texte d'Elise de Coster présente un modèle de ces écrits.

Par ailleurs, les animatrices constataient que les femmes qui entreprennent une démarche d'alphabétisation ont pour principale motivation de rompre avec le passé. Suite à des événements déclencheurs (éclatement du couple - départ des enfants - décès du conjoint - chômage), elles décident de briser des habitudes, mais ceci entraîne des prises de conscience douloureuses. Pour dépasser l'image négative d'elles-mêmes qu'elles ont intériorisée et accéder à la confiance en elles, le travail en atelier consistera en une redécouverte collective des formes de savoir qu'elles ont acquis à travers leurs tâches de gestion du ménage et d'éducation des enfants.

Ici encore, la parole est donnée aux femmes pour déboucher ensuite sur la rédaction d'un récit collectif et sa diffusion. L'intérêt porté aux discussions et à la communication permet de prendre une distance par rapport à l'écriture, d'éviter le blocage du processus. Ce n'est qu'à la dernière étape du travail qu'interviendra l'apprentissage grammatical et orthographique.

Suite à cette mise à jour de la problématique féminine, l'équipe de La Jarnigoine a élaboré, en 1986, un projet avec d'autres groupes de femmes pour comprendre comment on peut inscrire la lutte contre l'analphabétisme dans une stratégie plus globale d'action pour le changement des conditions de vie des femmes.

Il s'agit de sensibiliser les animatrices des groupes et des refuges pour femmes à la nécessité de prendre en compte l'ensemble du vécu et des problèmes des femmes analphabètes. La femme analphabète victime de violence est doublement humiliée et démunie, d'où la nécessité de mettre en route un réseau de dépistage, de soutien et d'orientation. Une vidéo et un questionnaire sont proposés et discutés avec les animatrices concernant le caractère particulier de l'analphabétisme chez les femmes. Le débat de fond s'articule autour des questions : comment agir en tenant compte à la fois de la violence et de l'analphabétisme ? Faut-il ajouter des ateliers d'alphabétisation aux activités des maisons d'hébergement ?

Ces questions soulèvent des controverses. L'alphabétisation se révèle, à première vue, peu conciliable avec le travail effectué dans ces centres vivant des situations de crise, de stress et mobilisant toute leur énergie à parer aux démarches les plus urgentes avec les femmes. Aussi, l'équipe de La Jarnigoine penche-t-elle pour une démarche d'alphabétisation à posteriori de ces femmes, quand elles auront retrouvé assez de sécurité existentielle pour se rendre en formation dans les groupes populaires.

Prenant le contre-pied d'une telle option, La Gigogne fait valoir le point de vue d'une maison d'hébergement utilisant les méthodes de l'alphabétisation conscientisante pour dépasser cette double aliénation d'être analphabète et victime de violences. Le fonctionnement autogestionnaire de La Gigogne exige la participation à des tâches nécessitant la maîtrise des savoirs de base - lecture et écriture. Il en découle une exigence d'apprentissage et toutes les opportunités pour le réinvestissement des acquis.

A la lumière de ces initiatives, on découvre comment se développe la concertation des groupes et des femmes concernées sur les diverses questions relatives aux femmes. Cette évolution aura permis aux groupes populaires en alphabétisation, aux groupes de femmes et aux maisons d'hébergement de dépasser leurs problèmes sectoriels pour en arriver à une stratégie plus globale sur les problèmes des femmes.

Commentaire 4 : Wendy Moss

Les femmes ont les mêmes problèmes dans les différents pays.

Concernant les femmes analphabètes, c'est moins le fait d'être femmes que de se retrouver femmes dans une certaine classe sociale qui explique la pesanteur de l'oppression. Etre sous-payées, dépendantes, mal considérées, ce n'est pas seulement lié à l'analphabétisme et à la féminité, mais à une appartenance sociale.

Wendy Moss approuve la mise en place de séances d'alphabétisation réservées uniquement aux femmes car il est essentiel qu'elles puissent échanger librement sur leurs problèmes, leur expérience, sur ce qu'elles ne feraient pas par timidité ou crainte dans un groupe mixte. Se retrouver avec d'autres femmes issues du même milieu et endurant les mêmes conditions, partager ce vécu, cela libère et développe la confiance en soi.

Les groupes alpha réservés aux femmes jouent un rôle social important dans la mesure où parler de leurs problèmes consiste en un apprentissage et soude le groupe par la prise de conscience des constantes vécues dans leur expérience (problèmes sexuels - rôles dévolus dans le couple - relations culturelles).

La démarche de collecte des récits de vie des femmes - les " anecdotes " - est particulièrement intéressante dans la mesure où l'on part de la pratique, de la parole pour restituer une théorie utile au groupe qui a produit ce matériel.

5. L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ?

Jean-Paul Hautecoeur

Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg, Allemagne

Jean-Paul Hautecoeur est chargé de recherche à l'Institut de l'Unesco pour l'Education de Hambourg. Son texte vise à dé-simplifier la conception qu'on a de l'alphabétisation dans les pays industrialisés.

La première partie s'attache à montrer combien la question de l'analphabétisme est multiple, complexe, changeante et révèle derrière ce champ vaste de significations la fonction idéologique de l'alphabétisation. La deuxième partie concerne les pratiques mises en place, propose une typologie actualisée des principales approches et actions d'alphabétisation et dresse un bilan des résultats.

Pour Jean-Paul Hautecoeur, les questions banales que posent souvent les journalistes sont les questions de base de toute action :

- Qu'est-ce que l'illettrisme ?
- Qu'est-ce qu'on fait face à ce problème ?
- Quels sont les résultats ?

La première question cherche le sens qu'on donne de l'analphabétisme en pays industrialisés dans les différents contextes nationaux et les différents lieux autorisés où l'on traite et où l'on parle du problème. Beaucoup de réponses sont données sur le mode du slogan. La question est multiple, complexe, changeante. Huit usages ou sens différents du concept sont relevés du concept d'analphabétisme qui peuvent même se révéler antagonistes. L'analphabétisme est avant tout un discours socialement situé. Le fait devant lequel on se trouve est essentiellement un fait idéologique.

La deuxième question concernant les pratiques conduit Jean-Paul Hautecoeur à mettre en lumière le rôle social de l'alphabétisation et l'évolution de ce secteur d'activité. A propos de ce rôle social, il énonce trois interrogations opérationnelles :

- A quoi sert l'alphabétisation ?
- Pourquoi on l'utilise ?
- Pourquoi elle est devenue si importante ?

L'alphabétisation apparaît comme une entreprise idéologique ayant deux fonctions majeures. Premièrement, convaincre les analphabètes qu'ils sont tels qu'on les désigne et deuxièmement, dans le chef des formateurs, faire apparaître que la question est importante et qu'il faut donc agir.

Pour mettre en lumière le fait que l'alphabétisation participe bien plus d'une évidence créée et construite que d'une nécessité impérative, il faut interroger le discours des populations concernées. Demandent-elles ce service de formation ? Les enquêtes et témoignages à ce sujet manifestent que les priorités en terme de besoins ne se situent pas dans la volonté de lire et écrire. Seule une petite minorité d'analphabètes fréquentant les cours d'alphabétisation accordent une plus ou moins grande importance à cet apprentissage. Des décideurs, des formateurs, des idéologues se penchent sur eux et se servent d'eux pour justifier de l'importance du problème et des actions à entreprendre.

Quant aux activités d'alphabétisation correspondant au deuxième volet de la question sur les pratiques, elles sont présentées par Jean-Paul comme un secteur expérimental. En effet, c'est un secteur qui, malgré le battage qu'on peut en faire, n'a pas gagné de valeur dans les moyens d'actions des gens qui y travaillent.

En 10-20 ans, ce secteur s'est banalisé. Il y a moins d'engouement et de mobilisation dans les groupes qui se sont refermés sur eux-mêmes, " fonctionnent " et sont moins porteurs de projets. On constate un glissement de l'alphabétisation vers des mouvements conservateurs, pour justifier par exemple le curriculum unique dans les écoles ou l'imposition pour l'immigrant de la même langue que l'autochtone sur le territoire national.

Enfin à la question interrogeant les résultats des actions d'alphabétisation, Jean-Paul Hautecoeur soulève le problème des moyens d'évaluation. Si l'on s'en tient aux objectifs théoriques de l'alphabétisation qui concernent l'apprentissage, il s'avère que les résultats sont médiocres étant donné que les attentes des analphabètes sont différentes de celles des organisations à leur service. Deux témoignages sont

présentés d'organisations ayant réalisé des évaluations critiques de leur public et de leurs activités - la Boîte à lettres (Québec) et Alpha Mons-Borinage (Belgique) - où l'on voit bien les deux logiques qui s'affrontent.

Du côté des organisations, on fait le constat qu'on a trop longtemps imposé des solutions fondées sur la notion d'apprendre à lire et à écrire et que l'offre d'alphabétisation induit un regard négatif sur le public. Du côté des personnes analphabètes émergent des besoins plus urgents que celui de l'alphabétisation, conjugués au désintéret et à la défiance face à ceux qui sont prétendus les aider.

Le bilan de tout ceci est que le plus grand nombre d'analphabètes restent écartés des centres et actions d'alphabétisation. Paradoxalement, on a créé une classe nouvelle dans la société, les " incompetents et déclassés ". La logique cachée d'un tel processus consiste dans la forclusion, la gestion de la révolte. En ce sens, les services d'alphabétisation remplissent une tâche très efficace pour la reproduction des dominations sociales.

Enfin, les campagnes d'alphabétisation créant le consensus des populations intégrées sur un problème et la façon de le traiter, représentent des moyens efficaces parmi d'autres d'unifier une population nationale autour de mêmes valeurs et de faire croire aux intéressés qu'ils n'ont pas d'autre alternative que d'obéir.

En conséquence, nos interventions de recherche et d'action culturelle sur le terrain de l'alphabétisation font inévitablement face à deux alternatives : celle de servir la norme (au nom de l'efficacité, de l'unité nationale, etc) ou au contraire celle de changer l'ordre et la norme parce qu'ils sont injustes et ont créé l'analphabétisme.

Jean-Paul Hauteceur reconnaît que son texte n'est pas neutre mais partial, engagé. Il présuppose, en tant que texte action, une lecture politique de l'alphabétisation.

Commentaire 5 : Pierre Freynet

Pierre retiendra d'abord du texte une description de la réalité proposant, à partir de l'analyse de certains groupes sociaux et pays, une typologie très intéressante des approches du problème et des idéologies sous-jacentes. Ensuite, l'apport d'un arrière-fond théorique pour ceux qui sont touchés dans leur pratique par l'alphabétisation.

Qu'est-ce que l'analphabétisme ? A quoi sert de parler d'alphabétisation ? De telles questions nous interpellent profondément et permettent un repositionnement. Immérgé dans une pratique, il est parfois difficile de poser un regard critique, d'où l'intéret d'être confronté à un tel écrit. Les conclusions de Pierre Freynet vont dans le même sens que le texte de Jean-Paul Hauteceur.

Cependant, un tel texte pose plusieurs questions fondamentales aux personnes travaillant dans le secteur de l'éducation de base.

Comment se positionner institutionnellement en tant que secteur associatif face à un tel constat ? L'accepte-t-on ? Et si on admet ces conclusions, faut-il continuer à cautionner le rôle idéologique de la définition de l'analphabétisme et de l'alphabétisation ?

Par ailleurs, en admettant le rôle idéologique que l'alphabétisation endosse, il reste à reconnaître les aspects positifs, à savoir des lieux où s'expriment la culture populaire, et une participation croissante des apprenants aux objectifs, à la gestion et à la formation. Face à une alphabétisation de " salut public ", ne voit-on pas émerger une " alphabétisation de résistance ", donnant la parole à des gens qui ne l'avaient jamais et créant des lieux d'expression ? Un tel phénomène, même limité, n'est pas marginal dans ses conclusions. Il y a dans de telles pratiques matière à répondre et à travailler.

Enfin, à propos du constat de stagnation du secteur associatif chargé de l'alphabétisation qui n'a rien gagné en moyens d'actions au fil des années, Pierre Freynet déduit que ce secteur se définit toujours en creux par rapport au secteur public. Le secteur public se dessaisit de ce qu'il ne veut pas faire sur le secteur associatif pour ensuite réaccaparer le terrain quand l'enjeu est de taille et qu'il y va de son intérêt. Aussi, le secteur associatif joue le rôle de " fusible " puisqu'il est plus facile de couper des crédits aux associations que de licencier des fonctionnaires.

6. "Knowing where we are : participatory research and adult literacy "

Savoir ou nous en sommes : recherche participative et alphabétisation des adultes

Mary Hamilton (absente)

Roz Ivanic (absente)

David Barton (absent)

Lancaster University

Présentation : Wendy Moss, R.A.P.A.L., UK

Wendy Moss est membre du Goldsmith College à Londres et du réseau R.A.P.A.L. (Research and Practice in Adult Literacy). Elle présente un article co-signé par Mary Hamilton, Roz Ivanic et David Barton, qui tous trois font aussi partie du réseau R.A.P.A.L. à l'Université de Lancaster. R.A.P.A.L. a pour originalité de faire le lien entre la pratique en alphabétisation et la recherche universitaire, et d'associer apprenants, formateurs et chercheurs dans toute la dynamique d'investigation, rédaction et communication des résultats.

Le réseau R.A.P.A.L., créé en 1984 à Lancaster, s'est interrogé sur le concept " recherche " et les types d'activités qu'on pouvait inclure dans ce concept, en alphabétisation des adultes. Le modèle de la recherche en sciences sociales, de type traditionnel, objectif, extérieur aux apprenants renforçait, selon R.A.P.A.L., les clivages et se répercutait négativement dans le travail avec les apprenants. En effet, ces recherches " objectives " ne partent pas de l'initiative et des préoccupations des apprenants qui n'en contrôlent ni le processus, ni les résultats. Elles se situent hors du champ de la pratique et ne pourront la modifier que de l'extérieur, car il n'y a pas réel dialogue entre concernés et chercheurs.

R.A.P.A.L., face à ce type de recherches, pose une question capitale : " Qui les réalise, pourquoi et au bénéfice de qui ? ". Cette prise de conscience le conduit à s'en distancer nettement.

Quant à l'éducation de base des adultes (A.B.E. : Adult Basic Education) présente sur le terrain de l'alphabétisation depuis 10 ans, elle avait innové considérablement sans toutefois bénéficier des moyens pour diffuser son expérience et ses acquis. Sa philosophie apparaissait clairement centrée sur l'apprenant. R.A.P.A.L., désireux

d'encourager des pratiques de recherche ne dépossédant plus les apprenants, trouva dans l'éducation de base un terrain favorable. Dès lors, son action se développa dans la tradition des recherches participatives.

L'objectif était d'améliorer la maîtrise et le contrôle des apprenants sur leur propre existence, d'en faire des " sujets " de recherche à part entière.

Ainsi, R.A.P.A.L. se mit à publier un bulletin pour renforcer les liens avec les groupes qui, au Royaume-Uni et à l'étranger, avaient développé ces options de recherche-action et diffuser les expériences. Des ateliers réunirent apprenants et formateurs en éducation de base sur les méthodes de recherche. Enfin des apprenants et des chercheurs de R.A.P.A.L. menèrent ensemble une recherche sur leur mode de fonctionnement et d'appropriation de l'écrit.

Le principe des ateliers est la formation et la collaboration au sein de noyaux très restreints de personnes (formateurs et apprenants) issues des mêmes groupes d'éducation de base et motivées à mener un projet commun. Avec l'aide d'un tuteur, elles s'approprient durant l'atelier des modes de recherche et de pratique retransférables ensuite.

Quelques règles de fonctionnement simples focalisent l'attention des participants à ne laisser personne hors jeu concernant le langage, l'écrit, la participation. Certains ateliers, en collaboration avec des expériences étrangères et nécessitant un travail de traduction, ont justement favorisé ce souci de rendre effective la compréhension de chacun par l'exigence d'une communication orale claire, appropriable par tous les membres.

Concernant l'apprentissage du code écrit, Roz Ivanic a mis deux de ses apprenants en situation de recherche, modifiant ainsi les rôles classiques du rapport pédagogique. Ces deux apprenants peu scolarisés ont pu se former à l'université sur les méthodes de la recherche, après quoi ils ont rédigé leurs découvertes sur leur apprentissage du code écrit.

Au départ, ils ont éprouvé la difficulté de répondre aux exigences scientifiques de prise de distance par rapport à cette recherche qui les concernait personnellement. Puis après avoir réfléchi à ce qu'ils voulaient transmettre, ils se sont donné leurs propres critères, différents des recherches officielles, et se sont permis de dire " je pense ", " je crois ". Ils avaient pris conscience qu'en disant " je pense que ", ils devenaient " présents " à ce qu'ils écrivaient et que c'était prioritaire à toute reconnaissance du monde scientifique et académique.

A partir du moment où des apprenants argumentent sur les règles d'accord, d'orthographe et de ponctuation qu'ils utilisent, expliquent la logique interne, le

processus mental qui leur fait écrire tel mot de telle façon, utiliser telle structure, analysent un ensemble de phrases qu'ils ont composées en vue de le corriger ou l'améliorer, l'apprentissage se transforme en recherche. Formateurs et apprenants deviennent une équipe d'investigateurs apportant chacun leur contribution à la résolution des questions de recherche. Alors, les deux principes fondamentaux de l'éducation de base des adultes se concrétisent, à savoir la prise de pouvoir des apprenants et la relation égalitaire entre adultes.

Pour pousser jusqu'au bout une telle logique, Roz Ivanic publie des rapports sur les recherches entreprises, rédigés avec ses apprenants et co-signés.

Les trois étapes principales de la recherche pour R.A.P.A.L. sont donc les suivantes :

- 1) les apprenants fixent les objectifs et les sujets de la recherche,
- 2) les apprenants participent au processus de recherche,
- 3) les apprenants rédigent les rapports de recherche avec les formateurs.

De la sorte, une recherche-action conscientisante s'inscrivant dans la tradition de Paulo Freire doit à chacune de ses étapes, depuis l'amorce du questionnement jusqu'à la publication et la diffusion des résultats, garantir la prise de décision et le contrôle des apprenants. R.A.P.A.L. s'inscrit concrètement dans ce champ.

Wendy Moss conclut en formulant le souhait de voir les mouvements associatifs s'engager plus avant dans des démarches de recherche participative avec les apprenants et jouer ainsi un rôle plus important dans le champ socio-culturel.

Commentaire 6 : Pierre Georis

Pierre a décidé d'articuler sa critique en trois volets :

- 1° ce qu'il a apprécié,
- 2° un ensemble de questions problèmes,
- 3° des idées complémentaires.

Ce qui a particulièrement plu à Pierre Georis, c'est de trouver dans ce texte des arguments cohérents pour un courant à défendre en sciences sociales, celui de la recherche participative qui implique des concernés dans le questionnement sur la réalité.

Par ailleurs, il est intéressant de développer une forme de recherche qui ne soit pas démobilisante pour les travailleurs du terrain. En effet, la sociologie critique a dénoncé combien, derrière les bonnes intentions de l'action sociale de l'alphabétisation, on stigmatisait une population avec ses difficultés concourant ainsi à lui faire accepter sa situation et à entretenir sa dépendance.

Si on peut admettre les fondements d'une telle analyse, il faut avouer que sur le terrain, elle décourage les praticiens avec les conséquences de replis qu'on connaît. Il est donc important de retrouver un nouveau souffle, de dépasser le blocage actuel et une telle démarche peut y contribuer.

L'expérience R.A.P.A.L. présente aussi un noeud de questions.

- On cherche à impliquer les personnes dans la recherche, mais comment faire réellement participer à la recherche les gens directement concernés ?
- Est-ce une réalité ou l'illusion d'un discours sur la participation prononcé par des personnes de " gauche " ?
- Quelle est la part de mythologie ?

Pierre Georis a souvent l'impression, dans son expérience belge, qu'il s'agit plus d'une mythologie qu'une réalité. Il se demande si ailleurs c'est différent.

- Quand une association dit " je parle au nom des pauvres ", on peut se demander si elle ne camoufle pas son propre discours derrière les pauvres. Par tradition, on semblerait complexé à avancer sur le terrain comme intervenants sociaux, alors on disparaîtrait derrière ses protégés parce qu'on n'ose pas s'exprimer comme tel.
- Pourquoi ne pas jouer la transparence ? Présenter notre point de vue d'intervenants sociaux et celui des gens en reconnaissant les contradictions existantes ? Il est juste et intéressant qu'il y aie une parole des pauvres à ne pas confondre avec celles des intervenants sociaux. Elles peuvent être différentes.

7. Alphabétisation et développement dans la communauté gitane de São Gregorio

Olivia Oliveira

Avec la collaboration de Nova Sameiro et Coelho Gloria, Braga, Portugal

Olivia Oliveira est responsable du secteur alphabétisation pour le district de Braga, au nord du Portugal. Depuis une douzaine d'années, elle travaille en éducation des adultes. Son article relate le projet d'alphabétisation communautaire dans la communauté gitane de Braga commencé en 1988, projet auquel elle participe encore.

Le Portugal vit dans un contexte de changements accélérés depuis 1986, date de l'adhésion à la C.E.E.. Les maîtres mots sont modernisation et développement. Partout sont mis en oeuvre des projets préparant la société portugaise à son intégration totale dans la C.E.E.. Dès lors, ce sont principalement les institutions socio-éducatives décentralisées qui deviennent les moteurs du développement local et régional. Les groupes ciblés par ce type de projet sont les " populations à risques ": les minorités ethniques, les sans-emploi, les handicapés.

Le projet de développement de la communauté gitane de San - Gregorio (Braga) s'est constitué à partir du constat des conditions très précaires de vie et de la dépendance de cette population face aux services sociaux. La nécessité d'" intégrer " cette population semblait s'imposer. Au départ, la Sécurité sociale, appuyée par la Croix rouge, a pu dégager des fonds et envoyer sur le terrain une équipe de deux travailleurs sociaux et de deux éducatrices. Une équipe d'encadrement technique, dont l'un des membres est Olivia, viendra alors rejoindre sur le terrain l'équipe de base.

Partant de l'hypothèse que, dans le contexte de cette communauté, c'est l'analphabétisme qui est obstacle au développement, le concours de l'Education permanente est demandé et obtenu.

Au Portugal, cette dernière institution de formation d'adultes s'est taillée une solide expérience de travail avec des publics très défavorisés. L'alphabétisation est envisagée ici sous un angle d'" intervention sociale ".

C'est donc ensemble que ces institutions porteuses du projet vont mettre au point, par le biais des travailleurs du terrain, leur démarche, leur méthodologie, leur ligne d'intervention en fonction des particularités de la population gitane. Elles optent pour une recherche participative (recherche-action) intégrant à chaque stade la communauté et lui permettant, dans la perspective de Paulo Freire, de prendre conscience par elle-même des dominations qu'elle subit. Il s'agit d'analyser avec la communauté gitane, ses besoins, ses aspirations, ses difficultés et lui faire acquérir des connaissances en développant son autonomie.

Les options privilégiées sont les suivantes :

- la participation directe des gitans, l'expression de leur quotidien, la mise à contribution de leurs ressources culturelles ;
- la concertation de tous les partenaires sociaux, administratifs et éducatifs gravitant autour de cette communauté ;
- l'optimisation des moyens et ressources concourant à une diversité de procédures ;
- enfin, l'engagement des pouvoirs locaux et régionaux dans un projet décentralisé.

En ce qui concerne la recherche-action, il a fallu au départ réaliser une approche de la communauté gitane dans ses aspects physiques, sociaux, éducatifs, culturels et économiques.

Ainsi, des contacts, des rencontres, des échanges se sont développés avec des " leaders " de cette communauté.

Cette époque fut caractérisée par la méfiance des gitans face à l'équipe perçue comme des étrangers (" gadgés "). Pour Olivia Oliveira, c'est là que s'enracine, dans la perspective dialectique propre à la recherche-action, la " sphère d'opposition et de conflit " où les différences sont affirmées et reconnues.

L'intense travail de recensement et de mobilisation des personnes en contact avec la population prend sa place dans cette phase initiale ainsi que la collecte de documents administratifs concernant les gitans (mairie de Braga, Institut d'Emploi et de Formation professionnelle, Direction générale des Sports, Association industrielle du M.I.N.H.O.).

La population gitane est prise dans la double contradiction d'être une population marginalisée dans la région la plus développée du pays et de se voir imposer une

sédentarisation forcée dans des conditions de logement insalubres. Les activités de colportage et de vannerie ne leur permettent plus d'assurer leur subsistance, ce qui explique leur dépendance face à la Sécurité sociale. Ces conditions de vie ont des répercussions sur l'état de santé de cette population, l'échec et l'absentéisme scolaire des enfants.

Le texte présente une analyse détaillée des traits socio-culturels et psychologiques de cette population gitane de Braga ainsi que son évolution durant l'intervention. Parallèlement à la recherche, des activités se sont mises en place pour des sous-groupes spécifiques (enfants, adultes, femmes) et parmi elles, l'alphabétisation.

Un an après le début du cours d'alphabétisation, l'Education permanente met sur pied deux formations professionnelles : l'électricité et la coupe/couture tandis qu'un atelier de loisirs développe des activités pour les enfants, les jeunes et les adultes et crée un climat de convivialité entre tous les participants. Les enfants sont prioritaires dans la mesure où, pour cette tranche d'âge, les influences et effets reproducteurs de l'action éducative sont plus marquants.

Parmi les démarches et actions prioritaires choisies par la population lors de la recherche-action, on peut épinglez celles qui contribuent à l'amélioration du parc d'habitations et qui se concrétisent actuellement dans l'aménagement d'un réseau d'égouts, l'édification d'installations sanitaires et la rénovation des logements insalubres.

Sur un plan historico-culturel, l'élaboration de l'album de chaque famille par les jeunes de la communauté, la recherche de photos des anciens, des récits, contribuent à consolider l'identité de la communauté toute entière.

Si les changements sont lents, il y a des signes évidents qu'ils s'accomplissent. C'est peu à peu que les deux communautés en présence -la gitane et la portugaise- pourront transformer leurs oppositions en différences reconnues et acceptées pour un enrichissement réciproque.

Commentaire 7 : Madalena Dias

Madalena Dias travaille dans le même secteur qu'Olivia Oliveira : le programme global de lutte contre la pauvreté au Portugal. Cette proximité d'expériences, ce voisinage ne lui donne pas le recul voulu pour faire un long commentaire.

La démarche de communication et recherche avec la population gitane apparaît comme une dynamique favorable à leur autonomisation et répond à l'objectif du

programme. L'alphabétisation joue le rôle d'activité charnière et induit, par sa démarche de réflexion-action, les projets et travaux entrepris par la communauté.

Le texte illustre une bonne intégration théorie-pratique. C'est la souplesse et la liberté d'action du projet initial qui a permis son appropriation par la communauté gitane. Tout cela présupposait une bonne connaissance de cette communauté par le noyau de base.

La stratégie de développement a porté ses premiers fruits dans le dialogue qui s'est installé entre les institutions et la population ainsi que dans les réalisations mises en oeuvre par cette population. Il s'agit là d'un très bon départ dans la lutte contre la ségrégation sociale et Madalena espère dans un futur proche de nouveaux signes d'encouragement.

8. L'expérience de l'Alpha Mons-Borinage

Omer Arrijs

Alpha Mons-Borinage, Quaregnon, Belgique.

Omer Arrijs anime depuis une quinzaine d'années un centre d'alphabétisation dans la région de Mons-Borinage. Le document présenté dresse un bilan contrasté de l'action entreprise et en révèle les illusions. Les mêmes questions se posent : Que faire ? Comment ? Pourquoi ?

Un poème est inséré dans l'introduction. Ecrit dans un groupe d'alphabétisation du Bengale Occidental, il illustre l'amertume de ceux qui se sont sentis trompés dans l'acquisition d'un savoir ne leur permettant pas de gagner plus d'emprise sur leur existence, leurs conditions de vie et qui décident d'arrêter les cours.

En tant que formateurs, ceci nous interpelle. Les groupes d'alphabétisation n'ont pu établir dans les faits une véritable communication entre la société et ceux qu'elle institue comme " analphabètes ", dans la " marge ", de même qu'entre formateurs et apprenants. La majorité des analphabètes ne font pas grand cas des dispositifs qui leur sont réservés par ceux qui les désignent ainsi.

Omer Arrijs fait le constat d'un échec à un niveau macro-social et son bilan de praticien corrobore celui de la sociologie critique. L'alphabétisation est passée à côté du problème, elle est loin de la démarche de libération qu'elle était appelée à être. Elle fonctionne comme alibi dans une société produisant l'analphabétisme pour garantir la reproduction de ses structures inégales. L'alphabétisation n'est pas

facteur de changement social car on constate que seuls les gens bien scolarisés au départ peuvent s'insérer dans notre société et y prendre des postes à responsabilité. Par contre, les sans-emploi qui viennent au cours ne seront sans doute jamais les décideurs.

Si en terme de convivialité, l'alphabétisation peut dresser un bilan positif, à un niveau micro-social, elle n'en reste pas moins une gestion marginale de la marginalité.

L'article présente le cheminement d'Alpha Mons-Borinage à travers trois périodes. L'action démarre en 1976 avec des immigrés. Elle se base sur l'apprentissage linguistique et le débat autour de questions clés concernant les groupes (logement - survie - etc), s'élargissant ensuite à l'analyse de la société (Paulo Freire). Il s'agit d'une pédagogie populaire basée sur l'expression par les apprenants de leurs propres points de vue sur la réalité. L'équipe de formateurs, initialement des bénévoles, va se " consolider " par l'engagement de quelques travailleurs à statuts précaires (plan de résorption du chômage).

A cette époque, Alpha Mons-Borinage, sensibilisé au problème de l'échec scolaire des enfants de milieu populaire, va mettre sur pied 6 écoles de devoirs. Il s'agit de remonter aux prérequis la compréhension des mécanismes linguistiques et mathématiques. Des moyens d'expression spécifiques à ces enfants sont développés. Au-delà des acquis linguistiques, d'expression et d'une émergence de conscience collective débouchant sur des mobilisations, cette première période n'a pas touché grand monde et n'a pas apporté de solution aux problèmes globaux posés.

De l'alphabétisation est offerte à des gens qui viennent pour autre chose : se retrouver peut-être ? L'analphabète est toujours vu à travers ses manques et non comme quelqu'un doué d'expérience, de raison.

La pédagogie de la libération, dans sa dimension collective, n'a pas de point d'ancrage chez des personnes conditionnées par les mass média et immergées dans une culture de consommation individuelle.

Sur base de ces contradictions analysées, la deuxième période tentera une approche plus globale. L'alphabétisation sera resituée dans l'action sociale, culturelle et économique. A partir de ce qui mobilise les gens des groupes se forment. La pédagogie est vue comme un élargissement des possibilités déjà présentes dans le groupe (expression-analyse).

La diversification des activités est recherchée pour rencontrer des attentes variées (théâtre action, atelier photo, alphabétisation, échange de cuisine, atelier couture,

formation des formateurs, cours des langues de l'immigration, formation professionnelle, récupération, etc). Le fil conducteur, pour les formateurs, est de conduire un débat permettant de dégager de nouveaux enjeux, de nouvelles actions susceptibles d'agir pour une transformation des rapports sociaux. Il s'agit de " dire une parole " et " d'agir une action " sur la réalité sociale qui nous concerne.

300 personnes environ ont été touchées par l'action dans sa globalité. Beaucoup ont pu développer des capacités linguistiques, techniques, professionnelles. Une part d'entre elles ont vécu à travers des expériences de solidarité l'apprentissage de la gestion, d'autres en formation professionnelle ont retrouvé des emplois.

Par ailleurs, un considérable travail de formation de formateurs a développé son approche sur l'analyse de la langue comme lien d'expression des rapports sociaux.

La grande extension des activités a été rendue possible grâce à l'octroi de 27 travailleurs à statuts précaires par le Ministère de l'Emploi. Si l'association y a trouvé des avantages, elle restait dépendante de tout remaniement de ces statuts précaires. Même l'encadrement des " précaires " s'est révélé " précaire ", ce qui a conduit à la démobilisation des travailleurs du secteur.

Une autre difficulté de cette période est liée aux contradictions entre les objectifs de l'éducation permanente mobilisateurs de changement social et ceux de la culture de masse basée sur l'appétit de consommation et imprégnant aussi bien l'inconscient des formateurs que du public. En conséquence, les demandes d'assistantat prennent le pas sur la formation à l'autonomie et renforcent les dépendances. L'action a également souffert d'un manque de relais vers les autres secteurs de la société.

Enfin, la troisième période, suite à la perte de la quasi-totalité des emplois, voit une refocalisation sur les actions prioritaires telles l'alphabétisation et la formation ainsi qu'une lutte contre l'exclusion et la pauvreté insérée dans un projet plus global.

L'alphabétisation s'organise en réseau avec d'autres institutions telles des écoles et des lieux proches des exclus fréquentés par eux.

La démarche vise l'émergence d'une parole et d'une langue enracinée dans l'histoire concrète des gens, d'une communication réelle (alphabétisation, écriturisation, lecturisation).

Quant à la formation, elle s'ouvre sur les terrains des intervenants sociaux avec les populations exclues et englobe avec les animateurs des approches socio-linguistiques et des méthodologies de type systémique.

Sur le terrain de la lutte contre l'exclusion, un comité s'est créé pour développer des stratégies concertées : le comité Mons-Borinage de lutte contre l'analphabétisme et l'exclusion culturelle. La perspective ici est de s'assurer le concours d'un maximum d'intervenants à tous les niveaux de la société pour rechercher un nouveau savoir être et agir face à l'exclusion. Il s'agit de clarifier ensemble le sens de l'action à entreprendre : Qu'est-ce qu'on veut faire quand on travaille en réseau ? Il ne s'agit pas de gérer en circuit fermé la pauvreté mais d'établir par contagion un rapport de force face aux décideurs politiques et, dans tous les secteurs, de combattre cette exclusion. Il s'agit enfin d'assurer un changement politique en s'appuyant sur tous les relais.

Pourquoi pas une loi contre l'exclusion sociale dans un pays qui a déjà pensé des lois pour la compétitivité des entreprises ? L'enjeu du tissage de cette trame est à terme la définition d'un projet sur la citoyenneté par tous les concernés.

Commentaire 8 : Maryse Perrault

Maryse Perrault constate une grande similitude avec le contexte québécois où les formateurs se sont aussi illusionnés sur la " magie " de l'alphabétisation pour résoudre le problème de la pauvreté. On reconnaît aussi maintenant au Québec qu'elle n'est pas la seule voie dans la lutte contre l'exclusion, qu'il faut penser l'alphabétisation comme un moyen et sortir du discours la représentant comme une fin.

Si les pratiques de l'alphabétisation se sont centrées sur l'analyse des conditions de vie en vue de provoquer prise de conscience et changement, les attentes des personnes exclues étaient d'abord sur un autre terrain et il a fallu rencontrer ce terrain-là, travailler sur l'identité, les projets personnels.

On ne peut donc reprocher aux pratiques d'alphabétisation de ne pas avoir répondu en 10 ans aux objectifs, elles l'ont fait partiellement.

Maryse Perrault met en garde les nouveaux courants qui auraient tendance à jeter le bébé avec l'eau du bain, à balayer l'alphabétisation au lieu de surmonter les contradictions présentes.

Suivent des questions de l'assemblée sur ce qu'est l'alphabétisation : fin ou moyen, fin et moyen, à quelles attentes répondre, celles des formateurs, celles des apprenants ? (Voir volet questions).

9. Intervenir auprès de jeunes analphabètes a la Boîte à lettres (1983-1987)

Sylvie Roy

Ministère de l'Éducation, Québec, Canada

Sylvie Roy est actuellement chargée de recherche en alphabétisation au Ministère de l'Éducation. Elle a travaillé 4 ans dans un organisme populaire d'alphabétisation pour jeunes : la Boîte à lettres.

Le texte décrit toute l'action qui soutient le processus d'alphabétisation à la Boîte à lettres et qu'on peut qualifier de stratégies d'intervention. Ces stratégies consistent à faire en sorte que les jeunes viennent à l'organisme, s'y plaisent, y apprennent des savoir-faire et une certaine vie de groupe, participent et réalisent des projets. Elles s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire.

La Boîte à lettres s'est donnée comme mandat l'alphabétisation des jeunes de 16 à 25 ans et le développement de leur autonomie, de leur capacité d'analyse critique des réalités vécues. Il s'agit de jeunes qui ont vécu 8 à 10 ans d'échec scolaire et n'ont pas acquis les bases d'apprentissage de l'enseignement primaire. Beaucoup sont passés par l'enseignement spécial ou un cycle professionnel court. L'école leur a renvoyé une image négative d'eux-mêmes. Ils n'ont donc pu, comme les autres enfants, développer des ambitions pour leur avenir.

Ces jeunes présentent des difficultés à se situer dans le temps et l'espace, à formuler des objectifs, à généraliser, à abstraire. N'ayant pas acquis les automatismes de la lecture, de l'écriture et du calcul, ils ont développé des mécanismes pour camoufler leurs difficultés, contourner l'écrit et ont perpétué cette attitude en se fiant à leur entourage pour combler leurs lacunes.

Pour la plupart d'entre eux, il est difficile de trouver un emploi réel en dehors des petits " jobs ". Leurs attentes par rapport à l'alphabétisation sont liées à une volonté de rentrer dans la norme et de prendre de l'autonomie. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est associé mentalement à la voie vers la normalité, c'est à dire trouver un travail, un logement, rencontrer un partenaire amoureux, fonder une famille.

Ayant toujours fonctionné sans savoir lire et écrire, ils savent peu comment intégrer ce nouveau bagage. La lecture est perçue comme un dur labeur qui n'a rien à voir avec un plaisir de lire.

C'est autour de l'alphabétisation et des apprentissages que vont pouvoir se développer la convivialité et la participation du groupe lors de soupers, montages vidéo, discussions.

Par contre, développer leur discours sur la réalité par la lecture et l'écriture va donner peu de résultats. Les jeunes analphabètes ont souvent des besoins plus urgents à combler que l'alphabétisation. D'ailleurs, ce processus long et exigeant les confronte aux échecs antérieurs.

L'attitude des formateurs a été la disponibilité : prendre du temps pour écouter les jeunes, vivre ensemble des moments importants en dehors de l'apprentissage, ouvrir le local de longues heures, leur donner les moyens de trouver des ressources extérieures, sortir du rôle de l'enseignant pour devenir intervenant et compagnon. Il n'est pas facile d'être à la fois un professeur et un intervenant. Délaisser le pédagogique pour vivre des soupers, des interventions avec les jeunes induit une progression moins concluante des apprentissages et il est nécessaire de se réévaluer constamment.

Le texte aborde la sensibilisation du milieu social et la participation des jeunes à ce projet (vidéo-interviews dans la presse). A ce sujet, Sylvie Roy signale le danger de voir les jeunes devenir les jouets naïfs de l'information.

Pour le recrutement et l'accueil par les animateurs, il s'agit de se rendre dans les lieux fréquentés par les jeunes, d'y faire l'information, d'y devenir peu à peu une figure connue du milieu. L'impact de la première entrevue est décisif tout comme le choix d'un local dans un quartier populaire fréquenté par les jeunes et la bonne connaissance du milieu.

Sur un plan d'action communautaire, Sylvie Roy souligne l'importance des groupes partenaires, des organisations de jeunesse, du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, des proches des apprenants ainsi que des institutions avec lesquelles les contacts se sont noués, la commission scolaire et l'école des décrocheurs. Les rapprochements avec ces deux dernières institutions pour connaître les objectifs des programmes et y référer les jeunes n'ont pas vraiment abouti, vu les susceptibilités en présence.

Les critères de réussite dans les stratégies d'intervention sont les suivants :

- la relation de confiance à long terme établie avec les jeunes même après abandon de la formation ;
- la solidarité tissée dans le milieu par l'ensemble de contacts et de collaboration établies ;

- l'enthousiasme et la vitalité d'une équipe face à un travail qui se présente comme exigeant et ingrat. L'alphabétisation doit se vivre dans la recherche et l'expérimentation.

Face à son texte écrit il y a 2 ans, Sylvie Roy fait cette mise au point. Il n'est pas vraiment juste de dire que l'alphabétisation n'a pas apporté de résultats. Quelle est la place des jeunes sur le marché de l'emploi ? Est-ce valorisant de se former quand on sait la difficulté que vivent même des jeunes normalement scolarisés à se faire engager par un employeur ? L'enjeu est donc de resituer l'alphabétisation par rapport à la nouvelle structure du marché de l'emploi et de la place laissée aux jeunes.

Sylvie Roy retient des autres débats une dimension de l'écrit et de l'alphabétisation centrée sur les raisons de participer au monde, de le comprendre : les raisons de lire. Donner aux personnes le " statut de lecteur ", c'est leur apprendre à être quelqu'un d'important dans l'éducation de leur enfant, c'est leur donner une place dans la société. C'est beaucoup plus porteur de sens qu'une alphabétisation simplement centrée sur des activités.

A l'intérieur d'un rôle social, familial, les personnes auront à un moment ou à un autre besoin de la lecture comme outil. Il nous reste donc à recentrer nos pratiques sur des activités éducationnelles au sens large, une réflexion familiale qui va donner sens aux apprentissages.

Enfin, Sylvie Roy met en garde contre le danger de reproduire le discours dominant face à la lecture. Quelle est notre vision de l'écrit dans ses rapports au pouvoir et qu'est-ce que cela induit dans notre façon de considérer les jeunes peu scolarisés ? Comment renverser la vapeur ?

Commentaire 9 : Omer Arrijs

Un changement de perception apparaît entre le texte de Sylvie Roy et sa présentation actuelle. Il y a relativisation de ce qui était perçu il y a 2 ans comme un échec car on ne se focalise plus sur l'alphabétisation comme but et on découvre que les enjeux sont ailleurs. Après un tel décentrage, on n'en évacue pas pour autant l'alphabétisation qui reste un moyen.

Le texte évoque un malaise par rapport à l'action d'alphabétisation - " Je fais de l'alpha ? Est-ce que j'en fais ? J'en fais quand même " - tandis qu'il présente sereinement la démarche éducative d'ensemble et les interventions par rapport au groupe de jeunes.

Omer Arrijs insiste sur le positionnement de la Boîte à lettres par rapport au système éducatif institué. Ce positionnement est capital dans la mesure où il analyse et dénonce la façon de fonctionner d'un tel système comme générateur d'exclusions et renforçant les dominations existantes.

Il est en effet très important, en tant que mouvement associatif et populaire, de proposer une autre voie. Les images qui sont données du milieu populaire par le texte sont plus positives que celles qu'on peut trouver habituellement et qui stigmatisent ce milieu dans ses carences, sans jamais évoquer ses ressources.

Le vocabulaire n'est pas neutre : à titre d'exemple, les uns appellent " atelier d'écriture " ce que les autres dénomment " alpha ". Ceci nous renvoie à nos images et à nos représentations. Cela vaut la peine de s'interroger sur elles.

Suite à ce commentaire d'Omer Arrijs, Geraldine Mernagh précise qu'elle trouve l'article très important car il décrit très honnêtement le travail, la situation et les problèmes qu'on rencontre avec ce type de jeunes où qu'on soit. Geraldine retrouve son propre questionnement à travers ce texte.

Organiser un programme avec des jeunes suppose d'autres critères d'évaluation, d'autres stratégies qu'un programme avec des adultes.

Par ailleurs, il faut déplorer le manque de publications concernant le travail avec les jeunes. Le résultat le plus important dans une expérience comme celle décrite par Sylvie Roy, c'est probablement arriver à donner aux jeunes une meilleure image d'eux-mêmes, arriver à guérir cette blessure de l'échec scolaire et des dépréciations familiales. C'est seulement sur ce terrain-là qu'on pourra par la suite voir se développer des apprentissages.

10. De l'animation spécialisée à l'alphabétisation populaire

Mario Raymond

Louise Meunier (absente)

La Porte ouverte, Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada

Mario Raymond représente la Porte ouverte, groupe d'alphabétisation populaire du Québec. Son texte retrace tout le processus d'autonomisation de ce groupe depuis sa fondation en 1984. L'enjeu de l'expérience présente est le gain d'autonomie dans un contexte d'interdépendance avec les pouvoirs publics.

Au départ, le Service d'éducation des adultes (S.E.A.) d'une commission scolaire régionale dispensant des cours d'alphabétisation décide de charger le milieu et ses organismes de tout le volet sensibilisation, dépistage et recrutement. Ce type de démarches en amont du processus de formation proprement dit, est désigné préalphabétisation.

Le S.E.A. adresse une demande de projet d'emplois au gouvernement fédéral pour sensibiliser le public et recruter les analphabètes à Saint-Jean et dans la région. Le projet est mis en place et le feu vert est donné pour le démarrage de la Porte ouverte en 1984. L'objectif du S.E.A. était de se décharger du coût que représentait la promotion de son action et de former des comités locaux qui réaliseraient des activités de battage d'information ainsi que des activités culturelles connexes à l'alphabétisation en s'autofinçant.

La Porte ouverte est constituée en association de promotion du programme d'alphabétisation du S.E.A.. Son mandat est de prospecter et sensibiliser un terrain comptant 11 municipalités et 60.000 habitants, parmi lesquels 15.000 analphabètes. Des emplois sont accordés par le gouvernement fédéral à la Porte ouverte dans le cadre d'un programme de recyclage de main d'oeuvre. Ceci va induire, au fil des ans, un incessant roulement de personnel qui entraînera une démobilisation générale suivie d'une première réorientation de l'action.

Les animateurs, le Conseil d'administration prennent conscience dès 1985 qu'offrir le service d'un autre crée un problème de reconnaissance pour la Porte ouverte. Pourquoi continuer à servir la commission scolaire qui ne peut financer la Porte ouverte et ne lui reconnaît aucune compétence ?

La démarche s'orientera alors vers un démarquage de la commission scolaire en proposant des services non couverts par cette dernière, complémentaires et négociables avec elle. Il s'agira de sensibiliser, par des contacts directs, des milieux non touchés par la commission, tels les entreprises, et de mettre en route un service d'accueil et d'accompagnement individualisé pour les personnes analphabètes, en alternative à l'accueil formel de la commission scolaire qui, n'assurant pas de suivi, se heurte à un fort pourcentage d'abandon.

Faute de ressources humaines et financières, l'animateur et le coordinateur seront amenés à construire un réseau de contacts avec les groupes du milieu les plus susceptibles de rencontrer les personnes analphabètes. Peu à peu, l'équipe réduite de la Porte ouverte ressent avec plus d'acuité la frustration d'être confinée à la préalphabétisation, non reconnue et vivotante.

En 1988, la Porte ouverte mûrit le projet d'assumer l'alphabétisation dans sa globalité. Les priorités sont les suivantes :

- assurer le suivi de la démarche d'apprentissage ;
- mettre au point une pratique d'alphabétisation populaire ;
- faire connaître l'action et lui trouver des sources de financement.

L'accueil de la communauté est positif, et après le recrutement d'animateurs bénévoles, la formation commence. Les objectifs sont ceux de l'éducation populaire (voir textes de Maryse Perrault et Sylvie Roy). Ainsi les participants deviennent partenaires de l'organisme et influent sur les différentes variables liées à la formation.

La Porte ouverte en arrive à rompre ses contacts avec la commission scolaire qui cherchait à maintenir sa tutelle sur le fonctionnement, la pédagogie, l'évaluation en proposant un financement jugé dérisoire.

En 1989, la Porte ouverte reçoit son premier financement autonome du Ministère de l'Education. Il devient alors plus facile de promouvoir l'alphabétisation dans la communauté et d'associer celle-ci. Un nouveau partenariat émerge du milieu. Les animateurs ne sont plus de passage mais partie prenante d'un projet qui, cette fois, s'inscrit dans la durée. Quant au conseil d'administration, il est composé de membres de la communauté, d'apprenants et d'animateurs.

En 1990, la commission scolaire propose à la Porte ouverte une entente de services pour la prise en charge de certaines formations qu'elle ne peut assurer. Des garanties sont offertes cette fois concernant la pédagogie, le choix des formateurs et le financement. Dans ce cadre, la Porte ouverte assurera une première formation pour handicapés physiques financée par le Ministère de l'Education.

La commission scolaire en arrivera à restituer à la Porte ouverte 60% de son enveloppe budgétaire pour l'alphabétisation. Cependant, pour préserver une autonomie réelle, le conseil d'administration de la Porte ouverte décide de limiter la part de revenu en provenance de la commission au 1/4 des rentrées de fonds.

Ainsi, de sous-traitant bénévole à statut précaire non reconnu, la Porte ouverte a progressivement pu gagner son autonomie et devenir partenaire à part entière dans le milieu.

Commentaire 10 : Didier Andreau

La principale difficulté pour Didier Andreau fut de pénétrer le contexte québécois et ses concepts. Des termes comme " commission scolaire ", " communauté " sont en France indéterminés.

Au delà d'une entrée déconcertante dans le texte, le processus de formation de la Porte ouverte pose des questions. Comment a pu s'opérer ce passage d'un champ spécifique à un champ plus global ? Comment de nouveaux besoins répertoriés ont-ils pu s'entendre comme une nouvelle part de marché ? Comment l'association a-t-elle pu générer sa pérennisation ? Comment s'est-elle choisie ses publics spécifiques, sa part de marché ?

Ce cheminement couronné de reconnaissance représente un certain danger. En effet, l'association où travaille Didier Andreau (Action - Formation - Etude - Recherche) traverse une impasse pour avoir accepté des marchés spécifiques et perdu au fil du processus le sens de l'action de départ. D'où le risque d'une perte d'identité pour la Porte ouverte.

Jusqu'où ne pas aller dans notre volonté de développement et de pérennité pour ne pas perdre l'identité au fondement de l'association ? Quel garde-fou se donner, quelle protection pour rester créatifs ? Le dilemme se pose de la reconnaissance : être reconnu par les pouvoirs publics, les gouvernements ou être reconnu par la population ?

A partir du moment où une aide est accordée par une institution, apparaît en effet le pouvoir de ce bailleur de fonds sur la formation dispensée, ce qui infléchirait la qualité de la communication avec les apprenants et entraînerait des répercussions négatives sur leur évolution, leurs apprentissages.

11. L'éducation de base en Flandre : des atouts, des risques

Gunther Gehre
Katolieke Universiteit, Leuven, Belgique

Gunther Gehre est assistant et chercheur à l'Université catholique de Leuven en pédagogie sociale. Après un service civil dans un projet d'alphabétisation à Anvers, il est entré dans la structure Alfabetisering Vlaanderen, coordonnant la plupart des initiatives en matière d'alphabétisation pour la communauté néerlandophone de Belgique avant 1990.

Actuellement, il est associé à un projet de recherche sur l'éducation des adultes en Flandre, dont l'objectif est de mieux connaître les besoins et de coordonner les différentes composantes du mouvement. Par ailleurs, il est membre du conseil d'administration d'un centre d'éducation de base dans la région Rupel-Vaartland-Klein Brabant.

Gunther Gehre relate les profondes et rapides modifications de l'éducation de base et de l'alphabétisation en Flandre depuis 1990 et il présente des propositions de collaboration accrue entre services. L'alphabétisation sera située dans son évolution par rapport à l'ensemble des structures sociales et éducatives.

Dès 1978, des centres d'animation sociale et de santé mentale commencent à créer des groupes intégrant assistance et formation de base. De 1978 à 1988, les activités d'alphabétisation connaissent une forte croissance avec 46 projets rassemblant 377 groupes et environ 2000 apprenants. L'ensemble de ces partenaires se rassemblaient autour d'une même plate-forme de coordination et d'options directrices : Alfabetisering Vlaanderen.

Parallèlement à ce développement des activités d'alphabétisation, se mettaient en place des projets socio-éducatifs pour personnes peu scolarisées - " Réapprendre ", " Enseignement de la deuxième chance " - débouchant à long terme sur l'acquisition d'un diplôme, ainsi que des cours de langue pour immigrants. Jusqu'à fin 1989, ces différentes initiatives se caractérisaient par leur manque de coordination, l'absence de perspective globale et le saupoudrage de crédit.

Pourtant, dès 1985 était née en Flandre la volonté de tendre vers une offre cohérente pour public peu scolarisé. Cinq initiatives d'éducation de base furent lancées à titre expérimental. C'est le centre flamand d'éducation populaire (Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling, V.C.V.O.) qui orchestra ce projet, l'évalua et en proposa le modèle aux pouvoirs publics. Les contacts pris aboutirent en Juin 1990 à un décret du Vlammse Raad (Conseil flamand) sur l'éducation de base inspiré du fameux modèle.

Actuellement, 28 centres actifs d'éducation de base pour adultes fonctionnent en Flandre. Ils ont pour tâche d'organiser un ensemble d'activités éducatives pour personnes ne disposant pas d'un certificat homologué de l'enseignement secondaire inférieur.

Les programmes sont axés sur :

- la connaissance des notions élémentaires de langue néerlandaise ;

- les notions élémentaires du calcul ;
- l'élargissement des aptitudes sociales ;
- l'orientation et l'intégration sociales.

Des activités de guidance permettent un accompagnement des apprenants et un suivi leur donnant la possibilité d'embrancher d'une filière dans une autre.

Suite au décret, le secteur de l'éducation de base s'est professionnalisé alors qu'auparavant, l'essentiel du travail était réalisé par des bénévoles et des personnes à statuts précaires.

Chaque centre s'est donné un statut juridique d'A.S.B.L. (association sans but lucratif). On y retrouve des représentants de l'animation socio-culturelle et socio-éducative, de l'enseignement de promotion sociale, de la formation professionnelle et des représentants de la commune.

Pour soutenir le travail des centres, un organe de planification a été créé. Il s'agit du Centre flamand d'aide à l'éducation de base fonctionnant aussi comme A.S.B.L. et subsidié par le Ministère de l'Education.

Parallèlement au Centre flamand d'aide, a vu le jour un Conseil consultatif de l'éducation de base soumettant des suggestions à l'attention du Ministère de l'Education.

Malgré l'engouement généralisé pour le décret et les possibilités qu'il offre, Gunther Gehre en souligne les effets pervers :

- Tout le problème de l'alphabétisation est traité par une stratégie éducative alors que l'analphabétisme exige une stratégie globale. Peut-on encore alphabétiser dans ces conditions ?
- Dans la même logique, le passage du Ministère de la Culture à celui de l'Education n'entraînera-t-il pas des glissements importants en terme d'objectifs, en risquant de laisser pour compte l'émancipation sociale et l'autonomie des apprenants ?
- Le label " compétence " accordé aux travailleurs de l'Education de base risque de marginaliser d'autres organismes non repris dans ce champ.

- Enfin, la rapidité de transition vers la nouvelle structure a induit une logique de travail qui n'a pas intégré les expériences accumulées par les groupes d'alphabétisation au cours des années.

Des coopérations se mettent en place entre certains centres et le réseau des structures sociales, par exemple au niveau de la formation professionnelle, la formation des chômeurs de longue durée, la réinsertion des groupes défavorisés par des projets axés sur le travail, les écoles de Promotion sociale, etc.

Le décret n'a pas réglé les modalités de coopération entre ces différentes institutions, si bien que le temps pris pour ce type de coordination se traduit par des heures supplémentaires pour les formateurs.

Les professionnels de Alfabetisering Vlaanderen ont été réengagés dans la nouvelle structure. Cependant, les nouveaux formateurs engagés suite au décret ne possèdent pas souvent d'expérience propre à l'alphabétisation. Comment ces personnes peuvent-elles saisir alors la pesanteur des obstacles rebiffant les stagiaires ? Ceci va de pair avec le processus d'institutionnalisation. Il serait intéressant d'analyser comment les apprenants vivent ces changements.

Gunther Gehre souligne la capacité de l'éducation de base à réaliser son intégration dans le réseau de l'aide sociale et éducative à la base, moyennant des précautions à prendre :

- une coopération réelle sur les programmes et passerelles ;
- des collaborations à la base avec les travailleurs de terrain, non limitées aux organes de gestion composés d'administrateurs ayant peu prise sur les réalités concrètes ;
- une démarche n'excluant pas les groupes les plus marginalisés et les plus difficilement accessibles ;
- assurer sa spécificité face à l'enseignement et à l'aide sociale ;
- inscrire la démarche dans un projet plus global d'émancipation des groupes défavorisés.

Gunther Gehre précise enfin que son exposé n'a pas le sens d'une évaluation prématurée selon lui mais qu'il traduit un processus en cours.

Commentaire 11 : Jean-Paul Hautecoeur

Pour Jean-Paul Hautecoeur, cet exemple d'évolution en Belgique néerlandophone est intéressant par delà les frontières. Le Canada, l'Allemagne et d'autres pays du Nord vivent un processus similaire d'étatisation de l'alphabétisation.

Jean-Paul Hautecoeur a apprécié le titre annonceur donné à son article et la volonté au travers des exemples proposés, des suggestions, de faire sortir l'alphabétisation de son territoire éducatif.

Gunther Gehre cherche dans cet article à établir une jonction entre les différentes opérations du secteur social. Il suggère de quelle façon, dans le travail de terrain, des coopérations et stratégies plurielles entre acteurs sont en train de se mettre en place.

Face à la reprise du secteur éducation de base par le Ministère de l'Éducation, Gunther Gehre propose des pistes pour ne pas enfermer ce secteur dans une stratégie unidimensionnelle qui serait celle de l'enseignement.

En retraçant l'historique du travail d'alphabétisation jusqu'à l'avènement du décret sur l'éducation de base, Gunther Gehre révèle l'apparition d'un nouveau contexte de travail et se demande si on peut encore alphabétiser dans un tel contexte. On aboutit à une situation similaire à celle qu'a connu le Québec où la programmation de l'Éducation de base est devenue étatique et s'exerce de haut en bas, loin des concernés.

La logique dominante réside dans la croissance de l'offre. Il s'agit de contenter un éventail plus étendu de clients et de cibler des populations aux besoins bien spécifiques. La conséquence est un changement de la population bénéficiaire, surtout des immigrés et des personnes cherchant des cours de 2^e langue en place et lieu des analphabètes dont les demandes et les attentes paraissent plus complexes.

Pierre Freynet s'inquiète de savoir ce que sont devenus les travailleurs du secteur associatif après l'installation du nouveau système étatique de l'Éducation de base en Flandre.

Selon Gunther Gehre, les organisations coordonnant l'alphabétisation telle Alfabetisering Vlaanderen ont été dissoutes suite au nouveau décret. Leurs formateurs ont été en majorité reconduits dans la nouvelle structure d'Éducation de base.

12. Il y a un urgent besoin d'imagination : un concours d'écriture

Francesco Azzimonti
C.L.A.P. Rhône-Alpes, Lyon, France

Francesco Azzimonti est chargé d'études et de projets au C.L.A.P. (Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion) à Lyon. Son texte présente l'initiative du C.L.A.P. Rhône-Alpes dans le cadre de l'Année internationale, à savoir un concours d'écriture pour " ceux qui ne savent pas écrire " et les leçons à tirer de cette expérience.

Deux motifs philosophiques sont à la base d'une telle démarche :

- la volonté de ne pas penser l'action en termes de dispositif contrairement à ce qui se révèle pratique courante en France où chaque problème identifié entraîne la mise en place d'un dispositif ad hoc pour le résoudre ;
- le souci de travailler à la reconnaissance des personnes analphabètes plutôt qu'à la gloire des associations dont elles sont le public. Si au bout d'une année, un concours d'écriture pour analphabètes se traduit d'abord par la fierté des associations participantes plutôt que par la valorisation des apprenants auteurs, on peut se poser la question du détournement du but recherché.

Les objectifs prioritaires du C.L.A.P. étaient les suivants :

- faire des analphabètes et illettrés des producteurs et destinataires d'écrit : " rentrer par l'écriture dans l'écriture ". Le C.L.A.P. fait le pari qu'ils peuvent trouver des formes de passage à l'écrit ;
- créer un espace d'expression et de communication pour les exclus de l'écrit et des réseaux d'échange de ces écrits ;
- impulser un renouvellement des pratiques pédagogiques par une dynamique de production écrite où créativité et apprentissage interagissent.

Le processus a pris une ampleur nationale et s'est révélé un succès avec environ un millier de personnes mobilisées pour écrire et environ 500 productions, parmi lesquelles 60 ont été primées (livres en cadeau - voyage à Paris).

Les trois idées qui sont à la base d'un tel pari :

Les trois idées qui sont à la base d'un tel pari :

- l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas un passage obligé préliminaire dans l'acte d'écrire, mais il l'accompagne plutôt dans une dynamique globale de réflexion et insertion ;
- les illettrés ont des ressources et il faut apprendre à sortir de nos clichés négatifs de lutte " contre ", comme s'il s'agissait d'extirper un mal, un handicap au lieu de viser transformation sociale et avènement des personnalités ;
- confronter des apprenants et des formateurs aux exigences d'une production écrite socialement communicable, c'est les sortir d'une simulation scolaire pour viser une promotion sociale.

Le concours proposé par le C.L.A.P. présentait au départ une configuration souple, susceptible de prendre en compte la dynamique des participants. Il présentait deux dimensions :

- l'une verticale, liée à la proposition du concours. Il s'agissait pour les participants de franchir des étapes telles que se mettre à écrire - expédier - attendre la sélection, les résultats - recevoir éventuellement un prix. " Vous avez des choses à dire, vous ne savez pas comment les dire, écrivez quand même, quelqu'un va vous lire, vous répondre, peut-être vous donner un prix et vous faire venir à Paris " ;
- l'autre horizontale, ayant trait à la dynamique relationnelle du processus : envoyer un texte - recevoir des nouvelles - être publié dans un journal - lire d'autres textes - entrer en communication par l'écrit. " Vous avez des choses à dire, vous ne savez comment écrire, d'autres non plus, écrivez quand même et vous recevrez les textes des uns des autres ".

Les leçons que Francesco Azzimonti tire de l'expérience concernent à la fois l'écriture et le statut des personnes :

- malgré les difficultés d'écriture, des personnes analphabètes ou illettrées ont rendu l'acte possible. Il y a matière là à nous interroger sur les barrières, les prérequis, tout l'attirail souvent prétexté pour ne pas écrire et sur nos idées préconçues de formateurs. Par ce concours, des personnes se sont senties autorisées à s'exprimer et étaient d'emblée reconnues " capables de " ;
- pour écrire, même si on ne sait pas bien écrire, il y a mille façons de s'y prendre. Les textes reçus illustrent diversement les voies d'accès à l'écrit ;

- la technique de l'écriture n'apparaît donc pas comme un obstacle pour quelqu'un qui veut exprimer une idée. Aucun thème n'était donné en consigne. Les sujets qui ont été le plus fréquemment traités sont : le désir d'apprendre, les récits de vie, les expressions de sentiments profonds, les rêves poétiques, des sujets d'actualité, un cri, une trace personnelle.

Les résistances à écrire invoquées par les formateurs renvoient à trois conceptions dominantes :

- une conception de la langue comme préexistante, un " déjà là " de la formulation de la pensée n'autorisant pas des libertés de structuration personnelle ;
- une conception des apprenants qui doivent passer par un cursus (bonne méthode et entraînement judicieux) pour arriver à lire et écrire, avec la conviction que l'expérience organise l'expression sans même songer que, peut-être, l'expression pourrait organiser l'expérience ;
- une conception de l'écriture se référant à telle ou telle méthode pédagogique en oubliant qu'écrire, c'est d'abord l'acte de transmettre quelque chose à quelqu'un. La communication, la recherche de sens, la socialisation sont les bases qui rendent les personnes productrices d'écrits.

Le pari du concours fut de montrer que ceux qui osent dire " je peux écrire " et qu'on peut apprendre à dire un " je " et un " nous " entraînant un développement personnel et des initiatives de communication aux autres.

Parmi les écueils, les risques de l'expérience, il y a la réserve des formateurs inhibés par leurs préjugés et déroutés par une démarche inhabituelle qui ne répond pas à une structuration préétablie.

Il y a aussi l'induction chez certains apprenants d'un rêve de célébrité, et pour certaines associations la norme de ne travailler que des productions collectives alors qu'écrire est un acte d'abord éminemment personnel. Enfin, vénérer un premier jet d'apprenant revient sans doute à l'arrêter en chemin, à occulter les difficultés réelles de l'écrit.

Francesco Azzimonti propose de créer des lieux et des réseaux d'écriture entre les apprenants. Il s'agit aussi de trouver dans le milieu des personnes qui seraient des stimulateurs plus que des formateurs pour accompagner les apprenants dans leur production.

Des questions pour finir :

- Comment ceux qui ont écrit peuvent-ils participer à la recherche sur eux-mêmes, leur production, leur apprentissage ? (voir la présentation de Wendy Moss)
- Y a-t-il des lieux de valorisation et d'édition pour les écrits des personnes généralement exclues de l'écriture ?
- Quand aura-t-on des livres d'histoire, des récits écrits par ceux qui les ont vécus ?

Commentaire 12 : José Luis Corzo

José Luis Corzo a éprouvé un vif intérêt à prendre connaissance d'une telle expérience et il trouve ce titre séduisant, car c'est vrai qu'on a un urgent besoin d'imagination dans le domaine d'éducation des adultes. En alphabétisation surtout, il faut éviter tout ce qui est reproduction du système éducatif traditionnel qui a laissé des blessures profondes chez les personnes, entamé leur confiance en eux.

José Luis Corzo partage les idées du C.L.A.P. : dans l'expérience de Salamanque, on ne confine pas non plus l'analphabète dans une tâche technique et purement linguistique.

C'est parce qu'au départ on subit l'exclusion, la pauvreté, la marginalisation au travers de sa famille qu'on devient analphabète et pas l'inverse. En ce sens, l'écriture rejoint toute pratique d'insertion.

La parole dans l'expérience du concours est donnée à ceux qui par voie de conséquence étaient aussi exclus de l'écrit. Ecrire signifie communiquer et communiquer c'est commencer à agir. Ainsi, en ouvrant un espace à l'écrit des exclus, on favorise la prise de conscience et la communication sociale. Encore faut-il qu'il y aie en face une volonté d'écouter.

Une telle expérience a donc ce mérite de donner aux exclus une chance pour communiquer et agir. Les analphabètes de Salamanque ne savent pas qu'il y en a à Namur, Bruxelles, partout, et un échange de productions écrites entre illettrés leur permettrait d'entrevoir, par delà leur sentiment de dévalorisation personnelle, une situation internationale dégagant des constantes dans des mécanismes à l'origine de leur illettrisme.

Par contre, l'idée de concours présuppose celle de compétitivité.

Le danger n'est-il pas d'induire un nouveau schéma de pensée recréant l'exclusion ? " Quand vous saurez vous exprimer comme nous, on vous écouterait et on vous écouterait seulement si vous gagnez le concours ".

Ensuite, l'accent mis sur l'écrit peut faire oublier l'importance de la langue parlée et de la communication orale, car si l'écrit reste surtout une action individuelle entre personnes, la parole privilégie l'action communautaire.

Dans le même ordre d'idée pourquoi ne pas encourager la production de groupe, à laquelle Francesco Azzimonti semble privilégier l'écrit individuel ? L'avantage d'une démarche d'écriture collective, c'est que chacun devient tantôt lecteur, tantôt auteur, tantôt scripteur et qu'il se crée un rapport dynamique entre ceux qui parlent, ceux qui écrivent et ceux qui lisent dans un même processus de conscience collective.

José Luis Corzo conclut en suggérant que le plus important n'est sans doute pas de créer des écrivains, mais des écoutants et des lecteurs qui eux savent déjà écrire. La balle est dans le camp des formateurs.

13. Alphabétisation et développement communautaire dans un quartier populaire

Madalena Dias
Matosinhos, Portugal

Madalena Dias, attachée au Ministère de l'Éducation, présente une expérience de développement communautaire à laquelle elle a participé en tant que promotrice du processus d'alphabétisation à Biquinha, banlieue de la ville de Matosinhos au nord du Portugal. Son texte décrit la construction du projet auquel participe la communauté ainsi que le scénario de son développement.

L'expérience a démarré en octobre 1988 dans les deux quartiers d'habitations à loyer modéré de Biquinha. Elle touchait une population totale de 28.000 personnes vivant dans des conditions de surpopulation et de grande pauvreté. La moitié seulement de la population active exerçait une activité professionnelle. L'échec et l'abandon scolaire touchaient la plupart des jeunes laissés à la rue. La vie quotidienne était rythmée par les scènes de voisinage, les bagarres. La toxicomanie, l'alcoolisme et la prostitution touchaient indifféremment jeunes et adultes. Ajoutons à ce tableau le travail et la mendicité des enfants comme source de revenus complémentaires pour les familles.

Cette communauté s'adressait aux administrations et services sociaux pour l'assister et résoudre ses problèmes quotidiens. Le sentiment général reflétait un reproche amer vis-à-vis de la municipalité : " On nous parque ici et puis on s'en fout complètement ". Les instituteurs de l'école primaire avaient alerté cette même municipalité des cas de famine chez les enfants, du manque d'hygiène et des conséquences scolaires. L'urgence d'une telle situation avait débouché sur l'ouverture d'une cantine scolaire avec l'appui de la mairie, du centre de sécurité sociale et d'une paroisse. Pourtant, ce type d'assistance comme des réponses ponctuelles des services sociaux ne faisaient qu'aggraver la situation de dépendance.

En mars 1988, la municipalité prend l'initiative de réunir différentes institutions intéressées au quartier et des représentants des habitants pour coordonner des efforts jusqu'ici dispersés. La réunion débouche sur l'engagement de toutes les parties dans un acte volontaire de solidarité incluant la communauté. C'est la naissance du projet intégré de Biquinha dont les objectifs sont de :

- prévenir la dégradation progressive des conditions de vie des habitants ;
- créer et stimuler des conditions de participation et d'organisation des gens visant la valorisation individuelle et communautaire.

La municipalité finança et coordonna le projet tandis que 11 autres partenaires sociaux, éducatifs, sportifs mobilisèrent des ressources humaines. Parmi eux, le secteur Education des adultes du Ministère de l'Education, appelé surtout pour une évaluation de la situation éducative. Son expérience l'avait mis en garde contre l'inefficacité des actions ponctuelles d'alphabétisation et le portait vers des interventions d'approche pluridisciplinaire.

En mai 1988, un groupe de 4 personnes fut mis en place pour développer une stratégie globale de promotion sociale, composé de 2 travailleurs sociaux, un instituteur et une formatrice d'adultes (Madalena Dias, de l'Education permanente). En juin une première approche participative, bien relayée dans la communauté par les mouvements associatifs locaux, réunit les habitants de Biquinha autour des travaux scolaires d'enfants sur le thème " les ordures ". Un diaporama fut présenté suivi de débats avec la participation de la municipalité.

Outre la prise de conscience de la nécessité d'un changement d'attitudes, et de la part des habitants et de la part du service municipal responsable des immondices, la communauté montre sa pleine capacité d'intervention devant un problème quotidien.

Par ailleurs, l'école commençait à être ressentie comme un lieu où l'on pouvait traiter ces problèmes. Il fallait parvenir à articuler l'approche participative et les besoins d'éducation.

Cette phase d'intégration, avec les représentants de la communauté et des représentants d'institutions, consista à clarifier le concept d'alphabétisation dans le cadre du développement communautaire. Montrer comment elle peut se vivre comme action culturelle dialogique (Paulo Freire), comment elle peut faire émerger une clarification des conditions de vie alors que pour la plupart des gens, l'alphabétisation n'était que l'enseignement de base de la lecture, l'écriture, le calcul.

La tâche éducative pouvait s'articuler en trois axes :

- la mobilisation et l'identification des besoins éducatifs des groupes ;
- l'acquisition par la communauté des compétences nécessaires pour mettre en acte ses projets et " s'autocontrôler " ;
- la construction d'une nouvelle identité culturelle.

Les objectifs généraux du projet garantissaient une approche plurielle de la communauté qui s'est faite en trois volets :

- la première phase de motivation fondée sur des contacts réguliers dans le quartier (visites aux familles) ;
- la phase intermédiaire où les habitants se sentent concernés dans la pratique d'identification des besoins et de problèmes ;
- le développement de l'autonomie avec la constitution de groupes qui seraient en même temps objets et agents de la dynamisation des initiatives.

En novembre 1988, un retraité, le gardien de la salle de sports, rendit une liste d'une trentaine de noms d'habitants intéressés à suivre un cours d'alphabétisation pour adultes ainsi qu'à apprendre le tricot, l'électricité, la couture. 4 groupes cibles démarrèrent. Vu le nombre élevé de participants, chaque groupe fut dédoublé.

L'action d'alphabétisation porta simultanément sur le développement des apprentissages et des compétences ainsi que sur la réinsertion au travail et l'avènement d'un nouveau savoir être cimentant le tissu social. Elle s'inscrit dans la ligne de Paulo Freire. L'alphabétisation sert de support au développement

d'une compréhension critique ; on fit le rapport entre savoir intellectuel et savoir-faire pendant la confection d'une jupe ou la réalisation d'un poster pour le football.

Enfin la formation complémentaire ouvrit un espace d'activités libres dans un climat festif (préparation de Noël, chorale, expositions, activités sportives). En juin 1989, une exposition sur le thème de la rénovation du quartier réunit les travaux et créations de la communauté entière -Expovida- dont les participants du cours d'alphabétisation furent les gestionnaires.

L'été, les participants aux cours manifestèrent la volonté de poursuivre leur formation, ce qui entraîna l'appui du Fonds social européen pour des programmes de formation professionnelle. D'autres ateliers se centrèrent sur la recherche d'emploi, les acquis préprofessionnels, l'éducation à la santé et la vie culturelle.

Les habitants de Biquinha commencèrent à entrevoir les fruits de leur investissement. Des changements d'attitudes et de valeurs deviennent clairement perceptibles chez les apprenants.

Les activités culturelles et sportives sont choses normales maintenant à Biquinha. D'un point de vue physique, le quartier est différent depuis les travaux de rénovation et le soin apporté au jardinage aux environs des blocs et baraques. Enfin, un programme national est dévolu au développement de Biquinha jusqu'en 1995.

Bien sûr, une telle action n'a été possible que grâce à la synergie de plusieurs groupes de personnes (habitants - représentants municipaux et représentants du tissu social et éducatif) autour d'un même objectif de solidarité sociale.

Commentaire 13 : Olivia Oliveira

Olivia Oliveira apprécie l'expérience de Biquinha pour le rapport permanent réflexion-action. Madalena Dias sait de quoi elle parle et on sent bien qu'elle a vécu l'expérience de l'intérieur.

La situation présentée est semblable à beaucoup d'autres au Portugal, mais la chance pour la population de Biquinha a été de trouver, face à elle, une mairie qui considère les questions de développement comme une priorité et adopte une vision globalisante et humaniste pour résoudre les problèmes.

La coordination entre les partenaires sociaux, le travail sérieux d'interprétation des besoins et implications des locataires ont contribué à la réussite du projet.

L'alphabétisation apparaît dans un contexte souple de dynamisme et de changement où les objectifs sont définis non seulement en fonction des apprentissages, mais aussi en lien avec la formation professionnelle et des activités plus ouvertes liées à l'identité culturelle de la communauté. Ainsi les personnes inscrites dans ce processus de développement global et harmonieux vivent " un nouveau monde " où à chaque moment on avance de plusieurs siècles.

Olivia Oliveira a apprécié la qualité du travail d'animation au sein du quartier, qui a su transformer une situation de précarité et d'incapacités en motivation, en engagement personnel et communautaire.

Par ailleurs, la démarche d'alphabétisation a ouvert plusieurs pistes formelles ou non formelles sur le milieu pour continuer la formation initiée (formation professionnelle - post alphabétisation). Ces voies peuvent aider à sortir la communauté de Biquinha du ghetto.

Un tel processus d'alphabétisation a été réfléchi, correctement planifié avec des finalités orientées et des objectifs précis.

L'évaluation appartient aux concernés eux-mêmes comme on le voit dans les témoignages présentés en fin de texte et qui donnent vie, chaleur et réalisme à ce travail.

Une équipe pluridisciplinaire a cru qu'il n'y avait pas d'impossibilité à aller au devant des situations les plus problématiques pour améliorer les conditions de vie des gens, les dynamiser et elle a tenu son pari.

14. La formation, un outil de lutte contre tout enfermement ? L'histoire de l'A.F.E.R.

Francis Gosset
 Christophe Caron (absent)
 Didier Andreau
 A.F.E.R. Lille, France

Francis Gosset et Didier Andreau représentent l'A.F.E.R. (Action - Formation - Etude - Recherche), une association lilloise de formation et porteuse d'un choix politique et idéologique, " l'alternative à tout enfermement ". Le texte décrit la démarche de l'institution en 3 volets : l'histoire de l'organisme, ses activités les plus représentatives, et en conclusion, le bilan de cette histoire.

En 1978, suite à la restructuration d'une école de formation de travailleurs sociaux, les formateurs licenciés vont créer l'A.F.E.R. Les objectifs seront les suivants :

- continuer à travailler comme intervenants sociaux ;
- pouvoir proposer des actions de formation différentes de celles qui sont habituellement proposées dans une école de service social ;
- pouvoir expérimenter de nouveaux rapports dans la communauté de travail, un fonctionnement autogéré et non hiérarchisé.

Au départ, l'activité principale sera centrée sur la formation des travailleurs des secteurs social et sanitaire. Parallèlement, l'A.F.E.R., pour se faire connaître, proposera des rencontres sur le thème de l'antipsychiatrie. La même volonté d'ouverture sur le milieu amènera l'A.F.E.R. à des démarches de mutualisation de moyens avec d'autres associations culturelles, comme la mise à disposition de son secrétariat pour gérer des tâches administratives.

Très vite, les interventions auprès des salariés des secteurs sanitaire et social ont fait naître des interrogations sur l'exclusion et les lieux d'enfermement (prison - hôpital psychiatrique). Dans le cadre du Plan Schwartz qui visait l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans, au lendemain de la victoire de la gauche, l' A.F.E.R. a lancé sa filière d'insertion vis-à-vis de jeunes demandeurs d'emplois.

On débouche sur un constat d'échec parce que ni l'objectif d'insertion dans la durée de temps impartie, ni les outils d'intervention n'ont pu rencontrer le profil de ces jeunes marqués par l'illettrisme. En conséquence, les formateurs de l' A.F.E.R. décident de revoir toute leur stratégie d'intervention face aux illettrés.

On se rend compte, à l'A.F.E.R., qu'on ne peut former valablement les travailleurs du secteur social si on n'est pas soi-même directement en prise sur le milieu des exclus. Les outils de lutte contre l'analphabétisme seront forgés, au départ, de rencontres et d'une formation avec l'Association française pour la lecture.

L'A.F.L. envisage la lutte contre l'illettrisme comme la mise en oeuvre d'une politique globale où le fait de lire devient prise de responsabilité et met en oeuvre des processus d'une nature et d'une complexité sans mesure avec ceux de la voie alphabétique, malheureusement utilisés par 70% des individus.

Les formateurs de l'A.F.E.R. pressentirent alors l'urgence d'une mobilisation concertée des partenaires sociaux et éducatifs autour de l'illettrisme et, comme à

leur habitude, ouvrirent le débat en mettant sur pied la Journée régionale de l'illettrisme.

Le questionnement des commissions de travail mit en évidence les contradictions inhérentes à la lutte contre l'illettrisme et l'importance d'une action concertée des intervenants socio-éducatifs.

Des stages de sensibilisation envers professionnels eurent le mérite d'opérer une remise en cause du statut de lecteur au delà d'un apport de type purement pédagogique.

En 1983, suite au constat d'échec avec le jeune public dans le cadre du plan d'insertion sociale imposant des contraintes trop lourdes, l'A.F.E.R. décide de réorienter son action vers un public adulte. De 1983 à 1985, l' A.F.E.R. met en place des actions expérimentales pour demandeurs d'emploi longue durée et handicapés. Il s'agit de mener des actions anti-enfermement et anti-exclusion pour insérer à long terme les personnes en milieu ordinaire en développant leur autonomie, leur permettant de retrouver des repères espace-temps et en les habituant à dépasser leurs stratégies de contournement de l'écrit.

On centrera la méthodologie sur la capacité d'auto-évaluation et sur des projets à réaliser par le biais desquels se met en place la prise de conscience pour chacun de la relation qu'il entretient à l'écrit. De cette prise de conscience seulement va émerger la demande d'apprentissage de la lecture. Cette formation sera couronnée de succès dans la mesure où, à son terme, les personnes sont sorties d'un processus d'échec, plus autonomes et confiantes, avec des capacités de réinsertion.

De tels types de formations, malgré leurs bilans positifs, recréent des ghettos. Comment travailler et former un public marginal en ne l'enfermant pas dans un ghetto ?

Les formateurs vont créer en 1986 l'Atelier pédagogique personnalisé. L'A.P.P. est un espace éducatif individualisé ouvert permettant à *toute* personne de développer une activité de formation en mettant à sa disposition de nombreux moyens d'auto-formation. Il s'adresse à un public de tous les niveaux et de toutes origines, sans imposer un niveau minimum de connaissances. En aucun cas, l'A.P.P. ne doit être identifié à une formation ghetto reproduisant l'image de l'échec par le public accueilli. La priorité va aux individus ayant un projet personnel ou professionnel suffisamment défini et effectuant une démarche volontaire de formation.

La structure souple centrée sur l'auto-évaluation et l'auto-formation ouvre ce style de formation à un public hétérogène. Ainsi, les personnes deviennent acteurs de leur propre formation et rompent avec des situations d'assistanat.

L'A.P.P. comprend plusieurs types d'ateliers. L'atelier à thème réunit des personnes éprouvant des besoins similaires dans un même domaine (lecture - calcul - atelier petite enfance - recherche d'emploi) tandis que l'atelier production d'écrit consiste à rédiger des articles, à composer un journal. Le stagiaire peut ainsi passer du support papier-crayon à la publication assistée par ordinateur.

Parallèlement à l'A.P.P. s'adressant aux personnes s'engageant dans une démarche volontaire de formation, l'A.F.E.R. a mis en route une filière d'insertion et de qualification pour les demandeurs d'emplois longue durée (noyau dur du chômage). Ces derniers sont rémunérés durant leur formation. La pédagogie est basée sur la négociation entre formateurs et stagiaires. La gestion des contraintes de tous ordres par le groupe favorise la confrontation à l'écrit des stagiaires, développe leur argumentation, leur conscience sociale et leur prise de responsabilités.

L'action de formation n'a pas uniquement lieu au centre de formation mais en entreprise (alternance). Par ailleurs, un réseau de partenaires adresse des demandes de production aux stagiaires (articles, listings, etc).

L' A.F.E.R., d'une structure marginale de lutte contre l'enfermement, est devenue un organisme reconnu dans la prise en charge d'un public marginal et illettré. Si, aujourd'hui, l'A.F.E.R. dispose d'une panoplie de moyens, d'un financement adéquat, d'un personnel rémunéré, le danger est grand de se mouler dans les cadres institutionnels et de perdre l'idéal " révolutionnaire " dont le mouvement était porteur. Etre reconnu signifie avoir mis de l'eau dans son vin, avoir concédé sur le fond. Ce qui est gagné en technicité professionnelle a été perdu en innovation et option politique.

L'A.F.E.R. se demande aujourd'hui si elle peut continuer d'aller dans le sens d'une professionnalisation de la prise en charge des marginaux, ce qui est en contradiction avec son projet de lutte contre tout enfermement. Elle pose la question du pourquoi de son existence en se repositionnant politiquement.

Commentaire 14 : Mario Raymond

Concernant les points forts, Mario Raymond trouve que cette façon très décloisonnée de présenter l'analphabétisme comme un ensemble de faits sociaux (frein à l'emploi et à la formation) est enrichissante. L'alphabétisation apparaît ici comme un levier pour aller de l'avant.

Par ailleurs, le questionnement sur l'analphabétisme comme outil de normalisation ou de transformation sociale et le rapport à l'écrit comme moyen ou fin nous interpelle.

Enfin, l'originalité de l'expérience est d'avoir pu concilier une formation structurée avec un maximum de souplesse, où le stagiaire reste maître du processus de formation.

La convergence de cette expérience avec celles du Québec réside dans le mode de leadership du collectif autogéré et dans la responsabilisation du stagiaire qui occupe une place centrale du processus d'apprentissage. Une autre convergence apparaît dans le sens donné à l'apprentissage : " apprendre pour agir ".

Une première divergence concerne le financement : le Québec jouit de peu de ressources comparativement à la France. Une deuxième divergence concerne le partenariat : au Canada, il est difficile de trouver des partenaires. La troisième divergence a trait au manque de volonté politique et à l'absence de reconnaissance, rendant les organismes autonomes canadiens plus précaires mais aussi à l'abri de toute forme d'institutionnalisation.

Mario Raymond s'interroge sur les points suivants :

- Quand il y a institutionnalisation, n'y a-t-il pas danger de sclérose et d'enfermement ?
- Quelle est la prise en charge collective des stagiaires dans l'expérience ? Cela n'apparaît pas clairement.
- Est-ce que le poids des partenaires n'entrave pas la liberté dans les décisions et les actions ?

15. Formation de base et stratégies de développement autocensuré

Pierre Georis

Centre d'information et d'éducation populaire, Bruxelles, Belgique

Pierre Georis est coordinateur de 12 centres de formation professionnelle en Wallonie pour publics infrascolarisés. Il dépend du C.I.E.P., une organisation du mouvement ouvrier chrétien. Son texte ne décrit pas une activité particulière mais s'efforce de cadrer la formation de base, l'éducation populaire, l'alphabétisation et

tout le travail des associations dans le contexte historico-économique des pays industrialisés et de la Wallonie en particulier.

Il s'agit d'identifier les rôles réellement joués derrière les discours sur la réinsertion, de retrouver la valeur de démarches formatives, qui ne doivent pas uniquement leur sens à l'employabilité mais à l'expression réelle des concernés, garante de démocratie vécue.

Il s'agit aussi d'ouvrir aux personnes des itinéraires de formation qui, de l'alphabétisation aux formations finalisées, leur permettent de sortir du ghetto des " structures marginales pour marginaux " pour accéder à des qualifications reconnues. L'enjeu d'un tel projet de développement est dans la mise en place de collaborations et de complémentarités entre les associations, le service public et les gouvernements.

L'analyse de Pierre Georis porte sur les associations d'éducation populaire dans leurs rapports avec les gouvernements et secteurs publics. D'abord, les parties sombres des associations.

A partir du moment où les associations travaillent avec des subsides, de l'argent, elles se placent sur un marché de concurrence. Il est donc illusoire de croire que des rapports entre associations occupant un même terrain sont fraternels puisque les moyens octroyés sont limités et qu'elles sont en compétition pour l'obtention de subsides. Il s'agit bien souvent de lutte acharnée entre elles dans des enjeux de reconnaissance : prouver que ce qu'on propose est meilleur - viser la crédibilité - trouver des appuis politiques plus solides.

Une autre faiblesse des associations est la variabilité du dynamisme d'une région à l'autre. Quand les associations interviennent dans le secteur social, elles ne couvrent pas de façon homogène le territoire ou la région et donc tous les citoyens n'ont pas nécessairement accès aux mêmes services. Au contraire, le grand atout du service public est de pouvoir offrir cette garantie, quelle que soit la situation géographique du citoyen en difficulté.

Enfin, il ne faut pas que les associations confondent leur statut juridique d'association avec leur projet et leur action. Le terme " association " n'est pas un label de qualité ou de valeur morale, même si beaucoup d'associations font du bon travail et que les associations d'éducation populaire font partie du lot. Il existe en effet des groupements et milices d'extrême-droite également organisés en associations.

Pierre Georis nous invite à la vigilance et à la lucidité quand nous nous faisons les porte-paroles et défenseurs du secteur associatif. Dans le contexte actuel, les

rapports des associations avec les services publics et les gouvernements sont tendus. Les associations sont critiquées, attaquées, leur personnel est démantelé, les robinets de crédits ont tendance à se fermer. Cette situation se reproduit en différents pays.

Concernant l'analphabétisme par exemple, ce sont les associations qui ont mis le doigt sur le problème. Identifiant la carence des secteurs publics, elles se sont mobilisées, ont pris des initiatives et mis en place des structures avec peu de moyens. Au bout de quelques années, un gouvernement reconnaît l'effectivité du problème et en arrive à légiférer à son sujet en accordant des subventions et du personnel à statuts fragiles aux associations reconnues.

Ceci entraîne la croissance du secteur avec naissance de nouvelles associations sans pour autant consolider le statut des travailleurs. Après quelque temps, on observe une remise en cause suivie d'attaques en règle et de démantèlement. Les associations étaient devenues concurrentes de secteurs tels que l'enseignement et la formation professionnelle pour sans-emplois dans un contexte de crise financière de l'Etat gelant les crédits.

C'est un peu comme si, dès le moment où un problème non assumé par le secteur public est pris en charge par les associations, celui-ci se réveillait. Indirectement, les associations appellent tout le temps le service public à prendre des initiatives. La lutte est d'autant plus dure que face aux coupes sombres du budget de l'Etat pour payer la dette nationale, le secteur public se dégrade de jour en jour. En fait, c'est tout le secteur non marchand - secteur public et associations - qui paie un lourd tribut à la crise des finances de l'Etat.

Mais dans un tel contexte le rapport de force n'est pas à l'avantage des associations. Face à ce constat, il faut identifier les parties claires des associations, miser sur elles pour entrer en négociation avec le secteur public et déboucher sur des pactes sociaux au niveau local.

Les parties claires concernent les liens entre associations et démocratie et ceux entre associations et développement économique.

Les associations représentent des éléments indispensables à la démocratie. D'abord, les associations sont des occasions pour beaucoup de gens de prendre part dans la vie sociale. Sans elles, il n'y a pas de développement culturel. Ensuite, les associations du secteur social sont souvent nées d'une révolte contre l'injustice et l'exclusion. Elles offrent des lieux où les gens peuvent s'investir concrètement plutôt que d'attendre passivement les lois et les décrets du pouvoir politique. Enfin, les associations jouent le rôle de relais pour la démocratie politique par le cheminement des propositions depuis la base jusqu'aux responsables politiques. On ne peut accepter de résumer la démocratie à un vote tous les 4 à 6 ans.

Par ailleurs, les associations ont aussi partie liée avec le développement économique. Si nous voulons une expansion économique dans nos régions en crise, il faut que préexiste une culture de prise d'initiatives. Comme on ne peut attendre de l'extérieur un redéveloppement de nos régions, ce sont les associations qui peuvent le mieux contribuer à initier une telle démarche.

Ensuite, beaucoup d'initiatives du secteur social incluent en elles l'hypothèse d'un développement économique, par exemple le développement autocentré. Ces initiatives s'appuient sur les ressources locales. Or les associations sont structurées pour répondre justement à des besoins locaux et elles ont acquis l'expérience pour réfléchir leurs actions en termes de filières, de complémentarité. Elles jouent donc le rôle de ressources pour un tel développement et elles connaissent le terrain.

Replacer de la sorte les initiatives de l'aide sociale et de la formation dans une logique de développement, c'est réconcilier par l'action de terrain l'angle macro-social et l'angle microsocial. Une telle perspective donne un nouveau sens à notre action, loin de l'enfermement que constituait la perspective d'aménager la marginalité.

Si tout cela n'est encore qu'implicite, le rendre explicite est un enjeu et il reste à construire une stratégie générale au coeur de laquelle même les plus petites opérations retrouveraient un sens et mobiliseraient un nombre plus élevé d'acteurs sociaux.

Commentaire 15 : Gunther Gehre

Gunther Gehre a apprécié le décodage idéologique que permet un tel texte, spécialement dans la connexion formation-emploi, les discours sur la réinsertion, les rôles qu'on fait endosser à la formation. Une telle lucidité est source de prise de conscience, d'inspiration, de réflexion pour tout travailleur en association et aussi sans doute pour les apprenants.

Une telle analyse idéologique n'est pas présente au sein du secteur public. C'est d'ailleurs par son analyse idéologique et de l'identité qu'elle se donne qu'une association peut gagner en solidité.

A cela, Pierre Georis répond que face à la crise qui a secoué la Wallonie depuis 20 ans et à l'intériorisation par les travailleurs d'une perspective de déclin avec son poids de fatalité, il s'inscrit dans un courant encore minoritaire misant sur le développement et s'efforçant de le promouvoir au moyen des ressources présentes plutôt que le " management " de la crise.

Par ailleurs, Omer Arrijs propose la perspective de regroupement associatif comme pôle essentiel dans la société. Comment se positionner face au secteur marchand qui s'impose partout et au secteur public qui étend son champ de maîtrise, sinon en s'unissant pour mettre en place des critères socio-politico-économiques garantissant la qualité des services offerts.

C'est dans ce sens qu'une charte pour l'associatif est rédigée en communauté française de Belgique (reproduite dans Alpha 92).

III. ECHANGES ET CONCLUSIONS

Le séminaire a suscité le questionnement sur les objectifs du mouvement associatif.

L'alphabétisation est-elle une fin en soi ? Répondre par l'affirmative, c'est donner la priorité à la revendication démocratique du droit à un certain niveau de formation pour chaque citoyen, mais c'est sans doute aussi privilégier l'apprentissage.

Pour ceux qui estiment que l'alphabétisation n'est pas une fin en soi, l'ambiguïté subsiste quant à l'action à entreprendre. Socialiser ? Intégrer ? Répondre aux attentes des apprenants ? Etre moteur de changement ? Quels changements ? Quels risques de " stigmatisation " pour les " bénéficiaires " ? Et pourquoi continuer à dire qu'on pratique l'alphabétisation, sinon pour ne pas perturber les habitudes ancrées des dispensateurs de fonds et risquer de voir se fermer les robinets de subsides ?

Le rôle prépondérant du mouvement associatif s'exerce dans sa capacité à alerter les pouvoirs publics, mobiliser, impliquer la population, les groupes de base, les responsables politiques.

Pour garder sa spécificité et éviter la mise sous tutelle des distributeurs de subsides, il apparaît prioritaire de définir ses interlocuteurs et les types de relations qu'on souhaite voir s'établir avec eux. Ceci présuppose une analyse des zones d'influence, de collaborations, de concurrence et de conflits.

Un consensus se dégage dans ce séminaire pour développer un partenariat avec le secteur public (pouvoir politique - éducation - social) où le secteur associatif doit se positionner avec ses points forts (savoir-faire et expérience - souplesse - connaissance fine du terrain - capacité de communication - travail en réseau).

Le regroupement des mouvements associatifs chargés d'alphabétisation au plan international est un moyen pour présenter l'image d'un mouvement associatif fort.

Les propositions retenues sont les suivantes :

Assurer le suivi du livre Alpha 92 à sa sortie dans les différents pays et contribuer à une diffusion efficace par des contacts avec la presse, les pouvoirs publics locaux et régionaux, les autres partenaires.

A partir de la grille de questions, on peut imaginer des séances de lecture active de l'un ou de l'autre article avec des décideurs politiques qu'on a rassemblés. On peut aussi inviter tel auteur d'article qui relaterait l'expérience dans sa région. Alpha 92 peut jouer le rôle de levier dans la reconnaissance d'un groupe local par les pouvoirs publics, car l'expérience reconnue par l'UNESCO prend valeur d'exemple et s'inscrit dans une perspective internationale.

La grille de lecture et les commentaires sur chaque chapitre peuvent servir de support au travail local. Ainsi le livre devient un outil de clarification, de mobilisation, de ressourcement des pratiques. Chacun dans sa région se propose d'organiser des ateliers sur des articles précis.

Créer des jumelages entre les associations qui décident de partager leurs expériences. Il peut s'agir de contacts informels entre formateurs, mais aussi de rencontres, d'envois de cassettes et d'échanges d'écrits entre apprenants.

Parmi les propositions, citons un Festival de Cannes parallèle, l'atelier international de culture populaire, le concours d'écriture, la constitution et la diffusion de paniers de livres écrits par les apprenants.

Utiliser les réseaux et périodiques d'alphabétisation déjà constitués pour transmettre ses expériences, faire passer des informations, rechercher des collaborations.

Il existe un réseau européen centré à Angers et le réseau international de Hambourg. Ces réseaux sont le lien où praticiens et chercheurs peuvent se mettre en contact ; ils sont aussi l'occasion donnée aux associations pour échanger des documents.

Le bulletin de l'UNESCO, distribué gratuitement et traduit en six langues, centralise l'essentiel des informations et de la documentation en alphabétisation. On peut y adresser des messages ou des propositions en les adressant au centre de documentation de l'Institut de l'Unesco pour l'Education.

Associer les apprenants aux recherches qui les concernent en créant des lieux pour éditer, centraliser, diffuser leurs écrits. Le but est d'aboutir à des livres d'histoires écrits par ceux qui les ont vécues. Ceci suppose des conditions d'émergence pour que les gens écrivent, et un mode de communication où les apprenants ne soient pas dépossédés de leurs écrits et gardent un droit de regard, de contrôle sur les étapes du processus.

Etudier le problème de la recherche participative dans un futur séminaire et favoriser des confrontations de formateurs sur leur pratique, leur savoir être dans une visée de conscientisation.

Ainsi, le séminaire aura permis qu'Alpha 92 ne soit pas une fin mais le développement de nouvelles activités, de nouveaux contacts au plan international. Des collaborations sont nées qui renforcent le tissu associatif.

Les auteurs et responsables d'associations rassemblés à Namur auront été les premiers lecteurs du livre. Il en faudra beaucoup d'autres. Il faudra faire lire ce livre et trouver dans la lecture avec les apprenants, le langage nouveau que nous nous sommes attachés à découvrir.

IV. GRILLES DE QUESTIONS

Nous proposons deux grilles de questions.

La première se fonde sur chaque expérience en reprenant les questions y afférant telles qu'elles ont été formulées par les participants. Elle devrait permettre la lecture active de chaque expérience avec des groupes de base ou des responsables politiques. Cette grille rassemble des questions concrètes, théoriques, pratiques et ouvertes.

La deuxième grille est une synthèse des questions mises en débat.

Les thèmes importants qui ont traversé les diverses séances font l'objet d'un classement. Le critère utilisé pour juger de l'importance est la récurrence. Dès qu'un thème apparaît au moins deux fois, il est retenu. On relève ce qui a été dit et on présente les contradictions.

1. Grille de lecture active de chaque expérience

Texte 1 : La construction d'un partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme en Belgique

- 1) Quelles stratégies développer en tant qu'initiateur des campagnes d'alphabétisation face aux associations, aux pouvoirs publics, au secteur privé ?
- 2) Comment concerner les entreprises, les finances privées qui demeurent étrangères au problème de l'analphabétisme ?
- 3) Comment, dans le type de rapports de partenariat que les groupes d'alphabétisation nouent avec les secteurs publics et privés, garder son identité, son autonomie, sa liberté d'action ?
- 4) Comment faire face aux effets pervers de la réussite d'implication des pouvoirs publics ? Lorsque la demande est supérieure à l'offre que les associations peuvent proposer ? Lorsque, face à la demande créée, il n'y a pas les moyens

financiers et la structure matérielle, logistique pour y répondre ? Comment penser et garantir le suivi, les relais, les courroies de transmission sur le terrain lorsqu'il y a succès de la demande et de la mobilisation ?

- 5) Comment sortir l'analphabétisme de la marginalité économique, politique, sociale ?
- 6) La condition de réussite d'un partenariat avec les pouvoirs publics, n'est-ce pas de travailler sur la durée, lentement en bâtissant sur les habitudes de coopération déjà mises en place ? Quand le terrain est mûr, on peut passer à une vitesse supérieure.
- 7) La clé de la réussite pour Lire et écrire ne réside-t-elle pas dans le fait que concernant l'alphabétisation, elle a mandat unique et pas de concurrent direct.

Texte 2 : Appartenir à la masse et maîtriser la parole - une culture adulte

- 1) Quelle réalité peut-on transformer en tant que pédagogue, si on s'accommode par notre attitude de la loi du plus fort et si on joue le jeu d'intégrateur de l'oppression ?
- 2) Comment être pour donner cours ? (Plutôt que Comment faire ?) Quel regard le formateur porte-t-il sur le formé ? Quel pouvoir donne-t-il à ce formé ?
- 3) Quelle est notre façon d'envisager les formations de formateurs ou/et d'enseignants ? Former des gens à des compétences, des techniques ou former des gens à prendre conscience de leur pouvoir d'opresseur sur les formés ?
- 4) Comment penser une formation qui donnerait une compétence technique à des adultes peu scolarisés sans faire fi de leurs valeurs, de leur culture, de leur expériences et savoir-faire ? Ou comment intégrer les potentialités des personnes dans le processus d'alphabétisation ?
- 5) Face à la tendance actuelle d'atomisation des groupes d'alphabétisation, de fermeture sur eux-mêmes, comment réagir ? Est-il possible -réaliste- de retrouver, renouer des liens avec une communauté ? Comment réagir à la tendance à la démobilisation, à la perte d'identité ?
- 6) Que mettre en place pour les publics qui ne sont pas à proprement parler analphabètes mais qui maîtrisent mal l'écrit ou la presse face à la carence de formation les concernant ? Et pourquoi justement cette carence de formation pour des personnes qui ne se reconnaissent pas analphabètes ?

Texte 3 : Breaking down barriers : a local approach to adult basic éducation

- 1) Pourquoi si peu de gens se sentent-ils si peu concernés par l'éducation de base ? Quelles sont les barrières empêchant les personnes de fréquenter les cours d'éducation de base ?
- 2) Comment arriver à briser les sentiments d'incapacité ? Comment arriver à concerner les gens de la communauté ? Comment tenter d'inclure dans les praticiens de l'alphabétisation des gens du même groupe social que les apprenants, issus des apprenants, appartenant pleinement à la communauté ? Face à nos modes habituels de recrutement des formateurs, l'approche innovatrice concernant le tutorat est-elle transférable et à quelles conditions ?
- 3) Comment renvoyer à la communauté une image du projet à laquelle elle peut adhérer et qui la mobilise ?
- 4) Comment l'éducation de base va trouver une stratégie pour renouveler la vie économique de la communauté ?
- 5) Derrière le mythe de l'alphabétisation, quels sont les buts réalistes ?
- 6) Dans quelle mesure l'attractivité du magasin d'apprentissage (" learning shop ") a-t-elle attiré une clientèle différente de celle qui serait venue par une approche traditionnelle ?
- 7) Comment se vit l'interface entre responsables du projet très scolarisés et les relais (tuteurs-volontaires) appartenant à la communauté et moins scolarisés ? Comment se joue le rapport de forces entre ces deux groupes ?
- 8) Quelles sont les barrières empêchant les formateurs peu scolarisés de s'investir ?
- 9) Comment arriver à faire coexister dans une expérience les différents modes d'alphabétisation, à savoir le modèle politique de transformation et prise de conscience de la communauté avec le modèle d'épanouissement individuel et celui de l'acquisition de compétence.
- 10) Quel est le rôle du formateur qui doit pouvoir concilier ces différents modèles et identifier les attentes au travers d'une communauté qui évolue et construit son projet ? Quelle formation de formateurs cela implique ? Comment préparer à ce rôle complexe du formateur des apprenants issus de la communauté ?

Texte 4 : Femmes et alphabétisation

- 1) En quoi les conditions d'analphabétisme des femmes sont-elles spécifiques à la condition féminine ? A leur condition sociale ? Ou à la synergie des deux ?
- 2) Quelle stratégie face à ces femmes en centre d'hébergement ayant subi des violences ? Commencer par l'alphabétisation ou d'abord résoudre les crises, les problèmes ?
- 3) Comment le fonctionnement autogestionnaire d'un centre d'hébergement peut-il être, pour des femmes, le moteur vers le processus d'alphabétisation par la prise en main de différents rôles et tâches ?
- 4) Où sont les limites d'un travail d'alphabétisation ? Le travail d'alphabétisation des femmes n'est-il pas avant tout un travail de prise de conscience des femmes ?
N'est-ce pas un " prétexte " pour dire qu'on fait de l'alphabétisation ?
- 5) Qu'est-ce qu'aujourd'hui alphabétiser ?
- 6) Qui appelle ça alphabétiser ?
- 7) S'adresser à un public analphabète sans tenir compte d'abord des conditions de vie, de l'expérience de ce public, de ses blocages, n'est-ce pas passer à côté de l'action réelle de formation, d'alphabétisation ?
- 8) Prendre conscience des ambiguïtés, de la complexité que véhicule le terme alphabétisation, est-ce nier l'alphabétisation ou la situer à une place plus exacte ? Est-ce la relativiser par rapport :
 - à l'action éducative populaire,
 - à l'action culturelle (expression populaire),
 - à la lutte contre l'exclusion,
 - à l'action politique ?

Texte 5 : L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ?

- 1) Qu'est-ce qu'on fait en alphabétisant : gérer la révolte des gens, les occuper en les intégrant (alphabétisation de salut public) et reproduire les dominations sociales ou au contraire leur montrer que l'ordre établi, la norme sont injustes et leur donner des clés, des moyens de lutter (alphabétisation de résistance) ?

- 2) Si on admet les conclusions de Jean-Paul Hautecoeur selon lesquelles l'essentiel des pratiques actuelles se confinerait dans le premier versant proposé à la question 1, comment nous positionner en tant que secteur associatif ? Faut-il continuer à cautionner le rôle idéologique de la définition de l'alphabétisation ?
- 3) N'est-ce pas naïf de prendre l'option du 2e versant ou comment l'intégrer sans illusion dans la société qui est la nôtre ? Avec les conditionnements de nos apprenants et les nôtres ?
- 4) Nos apprenants ne demandent pas plus une alphabétisation de salut public que de résistance. Leur problème, c'est sortir de l'exclusion économique et sociale, trouver un emploi, un logement, des moyens de vivre plus décemment. Qu'est-ce que le mouvement associatif peut mettre en place au niveau formation et quel partenariat mobiliser pour répondre globalement à des priorités si colossales ?
- 5) Mis à part le rôle idéologique de l'alphabétisation, quels aspects de nos pratiques demeurent positifs ? Comment faire la part réelle du pour et du contre ? Quels critères de réussite nous donnons-nous pour nos tâches d'alphabétisation à partir de nos nouveaux constats ? Et comment éviter que notre travail d'alphabétisation soit récupéré ?
- 6) Comment se situer face aux résultats minces, à l'ambiguïté que l'alphabétisation véhicule ? Cela ne nécessite-t-il pas un renforcement du mouvement associatif au plan international, une interrogation sur les objectifs centraux du mouvement ? (Mouvement éducatif, social, de pression politique, ou tout à la fois ?
- 7) N'est-il pas temps pour le mouvement associatif de se construire des critères et méthodes d'évaluation de la qualité associative face à la société et aux services publics, plutôt que de se définir toujours en creux par rapport à ce dernier secteur ?
- 8) Est-il possible, réaliste pour le mouvement associatif de produire un autre discours sur sa pratique que le discours dominant en terme d'alphabétisation ?

Texte 6 : Knowing where we are : Recherche participative et alphabétisation des adultes

- 1) Comment faire participer des personnes analphabètes à la recherche que l'on fait sur eux ?

- 2) La participation des personnes analphabètes à la recherche peut-elle vraiment se traduire dans la réalité ou est-ce une mythologie, un discours de gauche, un rêve difficile à concrétiser ? S'il y a participation des concernés, quelles sont ses limites, les concessions réciproques des concernés et des scientifiques ?
- 3) Quels critères et modalités de recherche se donner avec les apprenants pour que ceux-ci puissent contrôler les différentes étapes du processus de recherche participative, depuis le choix de l'objet de recherche jusqu'à l'évaluation ?
- 4) Les recherches participatives ne sont-elles pas un moyen choisi par des associations pour se camoufler derrière les pauvres, les classes populaires et parler en leur nom ? Comme si on avait peur d'avancer sur le terrain comme intervenants sociaux et exprimer son point de vue clairement !
- 5) Face aux recherches objectives déconnectant les concernés, R.A.P.A.L. se pose la question : " Qui les réalise, pourquoi et au bénéfice de qui ? Le mouvement associatif n'est-il pas en droit de se poser la même question devant les constats saisissants et démobilisateurs de la sociologie critique face au rôle idéologique de l'alphabétisation ? Si l'on peut reconnaître le bien-fondé des constats réalisés, n'est-il pas tout aussi important d'en démasquer les côtés réducteurs et de percevoir quels secteurs une telle recherche sert et dessert dans la conjoncture actuelle ? Ne répond-t-elle pas avant tout à la logique néolibérale de fermer les robinets ou d'en réduire le débit, puisqu'il y a de toute façon consensus sur le constat et reconnaissance du manque d'efficacité ?
- 6) Face à la sociologie critique, les recherches participatives ne sont-elles pas porteuses, pour le mouvement associatif, de démarches remobilisantes et d'un créneau d'implication des concernés en harmonie avec les finalités du mouvement ?
- 7) Comment faire pour que la parole des personnes sous-scolarisées soit publiquement connue et valorisée ?
- 8) Dans quelles conditions les personnes analphabètes deviendront " lecteurs " ?

Texte 7 : Alphabétisation et développement dans la communauté de São Gregorio

- 1) Comment, à partir d'un programme global de lutte contre la pauvreté lancé au plan national, arriver à concerner réellement les populations locales et à les rendre elles-mêmes premiers moteurs de la stratégie de développement ?
- 2) Qu'entend-on par alphabétisation comme activité charnière dans une perspective de réflexion-action ?

- 3) Comment concilier un projet extérieur d " intervention sociale ", où les maîtres mots sont modernisation - développement - planification, avec la finalité d'une recherche participative où c'est la population locale qui définit elle-même ses priorités ? N'y a-t-il pas contradiction entre intervention sociale et recherche participative ? Comment cette contradiction se vit-elle sur le terrain ? Comment se vit l'évolution d'un projet d'intervention sociale en projet de recherche participative ? Pourquoi deux logiques en présence ? Quels groupes en sont les tenants ? Quelles stratégies pour passer d'une logique à l'autre ?
- 4) Jusqu'à quel point la démarche de recherche participative n'est-elle pas un " moyen " pour faire passer auprès d'un public " rebelle " un programme d'intervention sociale déjà préétabli ? On fait croire à cette population cible qu'elle décide alors que les décisions importantes ont déjà été prises en ses lieux et place.
- 5) Au-delà des résultats matériels (assainissement mobilier) et du gain d'identité pour la population gitane, quelles pistes choisies, quelles options pour sortir à moyen terme de l'exclusion économique et sociale cette population ?
- 6) La population gitane avait-elle le choix, dans le contexte portugais actuel, de refuser ou d'amender le projet et jusqu'à quel point ?
- 7) Sortir effectivement une population de la marginalité économique et sociale nécessite sans doute la double approche d'intervention sociale (programme global de lutte contre la pauvreté) par laquelle des moyens sont dégagés, des coopérations de partenaires se mettent en place. Et la démarche participative impliquant les réels concernés, en ce sens, le projet de Braga n'a-t-il pas valeur de modèle ou de passage obligé dans le contexte européen ? Quels garde-fous se donner tout au long du projet pour garantir la marge de manoeuvre des groupes concernés ?

Texte 8 : L'expérience d'Alpha Mons-Borinage

- 1) Qu'entend-on par alphabétisation ?
- 2) Faut-il mettre l'alphabétisation au panier à partir du bilan reconnu des résultats médiocres ?
- 3) Faut-il continuer à penser l'alphabétisation comme fin en soi, ou au contraire comme un moyen pour le changement... et quel changement ?

- 4) Quels choix opérons-nous quand nous faisons de l'alphabétisation ? Répondons-nous au projet personnel des gens ou à un projet collectif ? Partons-nous du besoin des apprenants ou de ceux des animateurs ?
- 5) Ne faut-il pas dépasser la contradiction alpha comme fin et comme moyen, ouvrir la perspective ? N'est-ce pas toute la problématique de l'enseignement, de l'éducation et l'environnement politique qu'il faut prendre en compte ? Qu'est-ce que les associations seules pourront changer au problème global de la marginalité de la pauvreté ? Quel partenariat construire et, dedans, quel est notre rôle d'association ?
- 6) Répondre à la demande directe des personnes en processus d'apprentissage et s'y limiter, n'est-ce pas les laisser dans une impasse ? Ne faut-il pas entrouvrir d'autres portes, donner aux gens les moyens de prendre du recul ? Une alphabétisation développant une approche de type systémique ?
- 7) Comment recentrer l'alphabétisation sur un projet de prise de parole des gens ? Quel partenariat, quels relais politiques, sociaux, éducatifs mettre en place aux plans locaux, régionaux, nationaux et internationaux pour que cette prise de revendications, une affirmation de la citoyenneté, un programme global de lutte contre la pauvreté ?
- 8) Comment relativiser l'alphabétisation sans la nier en la restituant à une place plus exacte par rapport :
 - à l'action éducative populaire,
 - à l'action culturelle,
 - à la lutte contre l'exclusion, la pauvreté,
 - à l'action politique,
 - au monde de l'éducation et à la lutte contre l'échec scolaire ?

Texte 9 : Intervenir auprès de jeunes analphabètes dans un groupe populaire

- 1) Ne faut-il pas plutôt chercher le peu de succès et de résultats de l'alphabétisation dans la fermeture du marché de l'emploi en dessous d'un haut niveau de qualification ? Ce n'est pas l'alphabétisation qui ne marche pas mais le manque de place laissé aux jeunes et aux moins scolarisés dans la société.
- 2) Dans quelles conditions les personnes analphabètes deviendront " lecteurs " ? Ou comment donner les moyens à ces personnes d'avoir une place dans la société, des responsabilités, un statut social dans le contexte actuel ? L'hypothèse est qu'à partir de ce statut social (emploi - parent responsable), ces personnes auront besoin de la lecture comme outil. Quelles sont les raisons

de participer au monde de la lecture, de l'écriture pour les personnes analphabètes ? Comment les encourager sur base de ces raisons ?

- 3) Quelles sont nos images du public en cours d'alphabétisation ? Nous interrogeons-nous sur nos représentations ?
- 4) En quoi nous démarquons-nous du système éducatif officiel ? Quelle est notre image de l'enseignement, du monde éducatif dans le contexte néolibéral de renforcement de la société duale ? Que lui reprochons-nous ? Qu'attendons-nous de lui ?
- 5) Pourquoi les projets d'alphabétisation avec les jeunes posent-ils plus de problèmes ? Sont-ils plus frustrants pour les animateurs ? Quels critères d'évaluation, quelles priorités, quelles stratégies se donner ? Comment guérir les blessures de l'échec scolaire, du rejet social et familial, du manque d'amour ?
- 6) Faut-il développer des apprentissages avec le jeune public analphabète ? Si oui, lesquels et à quelles conditions ?

Texte 10 : De l'animation spécialisée à l'alphabétisation populaire

- 1) Comment garder sa liberté, son identité, son autonomie tout en se garantissant l'appui, la participation des pouvoirs publics ?
- 2) Jusqu'où ne pas aller dans notre volonté de développement et de pérennité pour ne pas perdre l'identité au fondement de l'association ?
- 3) Quels garde-fous une association doit-elle se donner, quelle protection pour rester créative, ne pas sombrer dans le fonctionnariat ?
- 4) Le rôle du secteur associatif consiste-t-il à mettre le doigt sur ce qui ne marche pas dans le secteur public pour créer de nouveaux services à la population, plus près de ses besoins, avec les finances publiques.
- 5) Les associations sont-elles les sous-traitants du secteur public ? Quelles conséquences pour elles et leur personnel ?
- 6) Quelle différence de logique entre un service géré par le public et un service géré par le secteur associatif ?

Texte 11 : Education de base et secteurs connexes en Flandre

- 1) Quelles sont les conséquences pour les logiques mises en oeuvre dans les programmes d'alphabétisation d'un transfert institutionnel du secteur alphabétisation d'un ministère de la Culture à un ministère de l'Education ?
- 2) A partir d'un rattachement du secteur alphabétisation au ministère de l'Education, quelles sont les coopérations à mettre en oeuvre pour ne pas enfermer l'alphabétisation dans une stratégie unidimensionnelle : la stratégie éducative ?
- 3) Peut-on encore alphabétiser dans ce contexte-là ?
- 4) Pourquoi une telle restructuration ? Qui sont les gagnants et les perdants d'une telle restructuration ?
- 5) Quels sont les dangers et les risques d'une éducation de base pensée comme telle ?
- 6) Comment se vit la transplantation des formateurs du secteur associatif vers les centres d'Education de base agréés par le Ministère ? La logique de travail a-t-elle évolué ? Quels avantages et inconvénients pour les ex-travailleurs du monde associatif ?

Texte 12 : Il-y-a un urgent besoin d'imagination - un concours d'écriture

- 1) Quelles barrières mettons nous en tant que formateurs entre les personnes en processus d'alphabétisation et l'écrit ?
- 2) Comment nous dégager de nos présupposés par rapport à l'écrit, pour stimuler les apprenants dans leur production ?
- 3) Quelles initiatives prenons-nous en tant que formateurs et associations pour développer des lieux de valorisation et d'édition pour les écrits de nos apprenants et aussi pour échanger les productions entre groupes et pays ?
- 4) Comment ceux qui ont écrit peuvent-ils participer à la recherche sur eux-mêmes, leur production, leur apprentissage ?
- 5) Quelles initiatives prenons-nous pour trouver des lieux de lecture et d'écoute de l'expression de nos apprenants chez ceux qui savent déjà écrire ?

- 6) L'idée de compétitivité propre au concours d'écriture ne recrée-t-elle pas l'exclusion : " On vous écoutera seulement si vous gagnez le concours " ?
- 7) N'est-il pas tout aussi important de valoriser la production d'écrits collectifs et aussi la langue parlée ?
- 8) Quelle dynamique, quels partages de rôles favorise l'écrit collectif dans un groupe ?

Texte 13 : Alphabétisation et développement communautaire dans un quartier populaire

- 1) Comment a-t-on pu passer d'une logique d'intervention sociale et d'assistance de la population cible à une logique de développement communautaire ?
- 2) Quelles sont les résistances chez la population et les différents acteurs du projet lorsqu'on passe d'une logique à l'autre ? Quelle organisation nécessite ce changement de stratégie ? Quelle formation pour les intervenants présuppose l'approche participative ?
- 3) Passer d'un mode d'alphabetisation classique -inefficace à Biquinha- à un mode d'alphabetisation communautaire centré sur l'éducatif mais aussi sur la réinsertion par le travail et les activités de renaissance du tissu social : cela présuppose quel partenariat, quels moyens mis en oeuvre, quel investissement ?
- 4) L'expérience est-elle transférable en dehors du contexte actuel portugais de développement et à quelles conditions ?
- 5) A quelles conditions l'alphabetisation peut-elle devenir action culturelle dialogique (Paulo Freire) et peut-elle faire émerger une clarification des conditions de vie, des changements d'attitudes tout en permettant une identification des réels besoins éducatifs ?

Texte 14 : La formation, un outil de lutte contre tout enfermement

- 1) Quel type d'alphabetisation voulons-nous mettre en oeuvre ? Un outil de normalisation ou bien un outil de transformation sociale ?
- 2) Quand il y a institutionnalisation, n'y a-t-il pas danger de sclérose et d'enfermement ?
- 3) Quelle est la prise en charge collective des stagiaires dans l'expérience ?

- 4) Le poids des partenaires entrave-t-il la liberté dans les décisions et les actions ?
- 5) Comment créer une structure de formation pour un public marginal peu scolarisé qui ne soit pas un ghetto ?
- 6) Comment un projet et une démarche de lutte contre tout enfermement peuvent-ils coexister avec la professionnalisation de la prise en charge des marginaux ? A quelles conditions ?

Texte 15 : Formation de base et stratégies de développement autocentré

- 1) Comment ouvrir aux personnes des itinéraires de formation qui, de l'alphabétisation aux formations finalisées, leur permettent de sortir du ghetto des " structures marginales pour marginaux ", pour accéder à des qualifications reconnues ?
- 2) Quelles ambiguïtés véhiculons-nous quand nous nous faisons porte-parole du secteur associatif ?
- 3) Quels rapports entre associations et service public ? Quels sont les rôles respectifs ? Les terrains de frictions ?
- 4) Quelle place, quel rôle pour les associations et quel partenariat dans une logique de développement local ou communautaire ?
- 5) Penser l'alphabétisation, les formations de base, le travail des associations comme management de la crise ou comme développement communautaire ?
- 6) Comment le secteur associatif doit-il se positionner face au secteur marchand et au secteur public ? Quels critères trouver pour garantir la qualité des services offerts ?
- 7) Derrière les discours sur la réinsertion, quels rôles endossent la formation, l'alphabétisation dans la plupart des cas ?

2. Synthèse des questions mises en débat

Sur les objectifs de nos actions

L'alphabétisation ce peut être :

- soit une fin en soi ;
- soit un moyen pour autre chose, énoncé souvent comme " le changement politique ", parfois comme le développement personnel ou communautaire.

La tendance dominante des participants au séminaire semble se fixer sur la définition de l'alphabétisation comme un moyen pour autre chose.

Question

L'objectif " Alphabétisation comme fin en soi " doit-il pour autant devenir illégitime ? Affirmer le droit pour tous à un " certain niveau de formation " n'est-ce pas une revendication fondamentalement démocratique ?

Sur les effets de nos actions

C'est un débat d'évaluation, au moins des " outputs ", des résultats de ce que nous produisons.

En image dominante, il ressort des interventions une vision pessimiste, noire pour certains.

Bien entendu, les données changent selon les objectifs qu'on se donne :

- a) " L'alphabétisation comme fin en soi " : il est dit par plusieurs que les résultats sont nuls, ou quasi-nuls, sauf avec une minorité de gens effectivement demandeurs. Mais la grande majorité ne demande pas la formation.
- b) " L'alphabétisation comme un moyen pour le changement " : un point de vue macro-social consiste à dire :
 - nous contribuons à la stigmatisation : " Vous êtes pauvres et on vous désigne comme tels " ;

- nous aidons les pauvres à s'accommoder de leurs situations, pas à s'en révolter.

Ce diagnostic macro-social est confirmé par certains intervenants de terrain. C'est terrible de se dire que des intervenants de terrain se reconnaissent dans une image aussi noire !

D'évidence, l'époque est au désenchantement ! Alors, on abandonne ? Et sinon, quelle image donnons-nous de nous-mêmes à l'environnement ? Comment peut-on vouloir faire des interpellations à d'autres si nous nous montrons aussi inefficaces ?

Quelqu'un a dit en tout début de séminaire : " Il nous faut construire des évaluations en des termes qui soient compréhensibles par les pouvoirs publics ". L'image de l'échec que nous véhiculons est sans doute fort compréhensible !

Question

Ne serions-nous pas occupés à trop nous identifier au public que nous touchons ? Lui-même véhicule une image d'échec (en l'occurrence d'échec scolaire).

Comment est-il possible que des gens comme nous, aussi marqués par le sentiment d'échec, puissions contribuer à rendre confiance aux personnes avec lesquelles nous sommes en contact ?

C'est pourtant l'un des rares éléments positifs qui ressort de nos propos évaluatifs : au moins les gens reprennent confiance en eux, se socialisent, qui est un autre mot pour dire... " ils s'intègrent ".

Quand on parle " intégration ", on juge qu'on ne fait rien de bon avec les analphabètes puisque la meilleure chose serait qu'ils se révoltent. Par contre, nous trouvons plutôt positif qu'ils se socialisent. Et si nous travaillions avec des migrants, ne serait-ce pas l'objectif d'intégration que nous jugerions positif ?

A propos des processus et des évaluations mobilisatrices

Entre la définition des objectifs et la " sortie du bon, mauvais ou améliorable produit ", il se passe une série de choses, il y a un processus.

Nous avons traité :

- d'un public qu'il nous faut " accrocher ". Car il ne vient pas souvent spontanément. Nous avons reçu des informations à propos de méthodes utilisées pour l'accrochage ;

- de la pédagogie, lorsque les gens sont regroupés ;
- des rapports que nous entretenons (ou que nous devrions entretenir) avec notre environnement.

Un public à accrocher

A propos de notre public, il y a sans doute un assez bon consensus entre nous pour considérer que n'est pas analphabète qui veut, ainsi qu'il a été dit presque d'entrée de jeu. Il y a, au contraire, des gens qui sont placés dans des conditions pour l'être.

Mais comment toucher des gens qui ne sont dans rien du tout ? Comment recruter ceux qui ne sont actifs dans rien du tout ?

Il y a accord pour dire qu'un préalable c'est de repérer ce qui peut les concerner dans la vie de tous les jours, pour leur faire une offre " utilitaire " : il faut que les gens voient une utilité à l'apprentissage. Diverses méthodes pour le repérage et l'accroche ont été décrites, une accroche qui pourrait parfois ressembler à un piège !

- usage de la photographie (pour repérer les sujets d'intérêt) ;
- usage de l'ordinateur (les gens viennent " pour l'ordinateur ", pas pour apprendre à lire et à écrire) ;
- ouverture d'un magasin ;
- ...

Pourtant, la question reste posée : quelles sont les barrières qui empêchent les adultes à accéder à l'apprentissage ?

Le public " jeune " se révèle un public particulièrement difficile à accrocher. Souvent les modalités de formation ne semblent pas adaptées aux priorités de ce public, d'où les abandons, les frustrations des formateurs, le sentiment d'impasse ressortant de plusieurs expériences.

La pédagogie

En définitive, sauf l'une ou l'autre exception, on a dit peu de choses sur les pédagogies utilisées. Cette quasi absence, alors que nous sommes constitués de praticiens, est sans doute révélatrice.

Mais de quoi ? Peut-être d'un grand consensus.

Toujours est-il qu'on a eu :

- des informations sur une méthode de lecture commune de la presse avec des jeunes ;
- des informations sur les techniques différentes à utiliser selon les publics (jeunes, adultes, femmes, et ethnies) ;
- le concours d'écriture, lié à un prix (un voyage offert).

En toute hypothèse, il faut donner aux gens des raisons de lire (le statut de lecteur est un statut social).

On a, par ailleurs, ouvert la question : comment éduquer l'opprimeur ? Il n'y aurait, en effet, pas que les opprimés à éduquer. Mais on n'a fait à cet égard qu'une brève évocation.

La pédagogie ouvre aussi à la *formation des formateurs*. On est souvent tenté de retenir des techniques. Mais, l'important est de travailler les attitudes, les regards. Il faut devenir des " aidants " (des " helpers ") plutôt que des professeurs (" teachers ").

De façon implicite, on a aussi abordé la question de la *multidimensionnalité* de l'action :

- souvent, notamment pour des raisons d'accroche, on multiplie les activités ; on ne fait pas que de la formation. Cela correspond à une nécessité objective ; la pauvreté est une accumulation de problèmes. Lutter c'est donc aussi intervenir en abordant de front plusieurs problèmes à la fois. Si on ne le fait pas directement à l'intérieur de nos associations, il faut au moins nous coordonner avec d'autres ;
- il semble que les choses sont un peu facilitées si on inscrit la démarche dans des logiques spécifiques, qui permettent certains engagements " naturels ". C'est le cas exposé de l'alphabétisation de femmes au Québec qui s'inscrit dans le courant féministe ;
- mais, évidemment, au bout du chemin on peut poser la question : s'agit-il encore d'alphabétisation, ou bien s'agit-il de tout autre chose ?

Nos relations avec l'environnement

La question de nos relations avec l'environnement est d'abord une question de moyens : il faut des moyens (finances et personnel) pour pouvoir fonctionner convenablement.

On ne peut que constater la faiblesse de nos ressources : à un point tel que seul du personnel précaire encadre des personnes en difficulté.

Alors, par réflexe, on se tourne vers le pouvoir public. Car, même si nous considérons mal faire notre travail, ainsi qu'on l'a vu, nous affirmons aussi fièrement que nous nous occupons de ce que le pouvoir public ne veut pas s'occuper ! En quelque sorte, nous revendiquerions bien un subside au titre de service public, à condition toutefois que nous puissions rester associations.

Notre relation au pouvoir public est caractérisée par un comportement pour le moins compliqué ! Nous sommes en même temps :

- concurrents (pas trop : il n'y a pas vraiment beaucoup de cet argent que pourrait vouloir récupérer l'enseignement) ;
- partenaires (nous sommes un quasi service public qui s'occupe de ce dont ne s'occupe pas déjà l'Etat) ;
- adversaires (on est triste de travailler à l'intégration !).

Toujours est-il qu'il y a des situations où, à condition de travailler sur la durée, et s'il y a déjà des habitudes de coopération, on peut réussir une mobilisation de pouvoirs publics (à des échelons locaux et provinciaux, dans le cas de Namur).

On a énoncé, par ailleurs, qu'il fallait intéresser le monde économique à ce que nous faisons. Mais comment ? Aucune recette jusqu'ici, sauf quelques espoirs de sponsors dans les entreprises du livre, de l'édition.

Enfin, la relation à l'environnement, c'est aussi s'occuper des parts de marché : nous sommes dans des situations de concurrence sur le marché de la subvention publique et du don privé. Le service d'une association peut passer par la mort de sa voisine !

Identiquement, lorsque le pouvoir public prend enfin en charge ce qu'on lui reprochait de ne pas prendre en charge, les associations peuvent disparaître !

Alpha et associations

En définitive, nous sommes des associations qui faisons de l'alpha. Mais cette approche même pose question :

- 1) Alphabétisation est un mot fourre-tout, ainsi qu'il a été très justement remarqué. Sous cet intitulé, on peut faire des choses fort différentes.
- 2) En conséquence, nous nous adressons à des " analphabètes ", mot péjoratif, stigmatisant s'il en est.

Question

Ne conviendrait-il pas de travailler à une image plus positive ?

Constat cependant : on a déjà essayé. " Quart-Monde " était supposé renverser positivement l'image du pauvre. Il n'a pas fallu 10 ans, pour qu'en définitive " Quart-Monde " devienne le synonyme péjoratif de " pauvre ".

Nous sommes des associations, et c'est fort bien. Nous investissons énormément d'énergies bénévoles. Mais être " associatif " n'est pas pour autant une garantie automatique de qualité. Au contraire, une milice privée d'extrême droite peut être une association ! Il a été montré, par ailleurs, qu'aux Etats-Unis, le travail d'alphabétisation était de plus en plus le fait de groupes conservateurs.

Conséquences

Il conviendrait de ne pas mélanger notre projet avec ce qui n'est, en définitive, qu'un statut juridique ou de fait pour notre organisation concrète.

Faut-il abandonner ?

L'image de nous-mêmes, que véhiculent beaucoup d'entre nous, est tellement noire, que la question de l'abandon de l'action doit être reposée. L'un ou l'autre n'a pas hésité à faire entendre une réponse positive ! Pour faire quoi à la place ? " Pour travailler la citoyenneté des gens, recentrer les démarches sur leurs paroles ".

" Mais justement, dit Sylvie, l'alpha est un moyen pour développer le discours propre des gens, à propos de leur réalité ". Nos propos sont, décidément, systématiquement paradoxaux !

L'alphabétisation comme activité charnière dans un processus de développement communautaire ou comme moteur de l'action-réflexion dans les démarches participatives- il reste certainement des voies porteuses d'espairs. En ne se leurrant pas sur les moyens matériels et organisationnels, les collaborations à chercher à

tous niveaux et les risques de récupération par ceux qui auront l'avantage du rapport de force dans de tels projets.

Le rôle de la recherche

Dans ce contexte, la recherche pourrait jouer un rôle important, à condition d'entrer dans une démarche nouvelle, de construire des modèles qui puissent réconcilier le point de vue macro-social et le point de vue micro-social. Il y a, à cet égard, des choses intéressantes qui sont proposées dans les logiques de "*recherches participatives*" associant les personnes concernées aux questionnements et aux résultats.

Mais, la "*participation*" ne s'improvise pas :

- elle peut vite devenir une manipulation des concernés ;
- par peur d'affirmer des points de vue éventuellement différents, on risque de se réfugier (c'est une tentation) dans une situation fusionnelle.

V. ENGLISH SUMMARY

1. Summary

For the first time in the history of the Alpha collection of the Unesco Institute for Education, all collaborators of the action-research programme on literacy strategies met in one place in the preparatory phase of Alpha 92.

This initiative of the Unesco Institute for Education therefore provides the first international meeting of community movements working in the field of literacy.

Facing the sometimes radical changes the community sector has to address in different national contexts, this meeting provides an opportunity to bring authors and decision-makers of communities working in the field of literacy together, to compare experiences and strategies, to analyze and compare evolutions and finally to bring up basic problems and questions concerning international literacy practices.

The community sector working in the field of literacy therefore takes the opportunity to redefine its identity, to clarify its objectives as well as its weak and strong points and, from the right distance, to assess its possibilities for manoeuvring within the collaboration proposed, or already taken up, with other social, educational, political and economic partners.

The goal of the first part of the seminar was to give 15 authors the opportunity to present their experiences with literacy, each of them accompanied by another author's critical comment. Instead of giving a summary of each of them, we will present two analysis matrices. One of these discusses the debate on each presentation while the other one gives a synthesis of the topics that were the most often raised by the participants.

The second part of the seminar will examine the goals of the community movement and produce joint propositions of the group. We will present here the synthesis of this exchange.

The seminar brought up basic questions on the objectives of the community movement.

Is literacy an end in itself? To answer "yes" means to give priority to the democratic claim for the right of each citizen to a certain level of education, but undoubtedly it also means to privilege learning. And those who do not believe that literacy bears the end in itself remain ambiguous about the actions that have to be taken.

Socialize? Integrate? Answer the learners' expectations? Be the motor of change? What kind of changes? What risks of "stigmatization" for "beneficiaries"? And why continue to say that literacy is practiced in order not to interfere with old habits of donors and risk contributions being cancelled?

The leading role of the community movement has its roots in its capacity to alert public authorities and to mobilize and integrate the population, basic groups and political decision-makers.

In order to safeguard its specific role and to avoid the interference of donors, it seems indispensable to identify the interlocutors of the movement as well as to define useful contacts with them. This requires an analysis of influence zones, collaboration, competition and conflicts.

In this seminar a consensus was found for the development of a partnership with the public sector (political, educational, social authorities) towards which the community sector must adopt a position emphasizing its strong points (know-how and knowledge, flexibility, exact knowledge of the field, capacities of communication, network).

Regrouping community movements working in the field of literacy on an international scale allows these groups to show themselves from their best side. The following proposals have been considered:

To secure follow-up activities to Alpha 92 as soon as it appears in the different countries and to contribute to an efficient distribution through contacts with the press, local and regional public authorities and other partners.

Proceeding from the matrix of questions, we can imagine active reading sessions with political decision-makers on one or another article. It is also possible to invite the author of an article referring to experiences in his own region. Alpha 92 can present local groups to public authorities as the experiences presented by Unesco give a certain value to the examples which can thus improve their value internationally.

The matrix of reading and the comments on each chapter can support local work. Thus the book becomes a means of clarification, mobilization and a resource for practices.

Each author offers to organize workshops on specific articles in his region.

To set up twinnings between organizations deciding to share their experiences. This may be informal contacts between educators but also meetings, the consignment of tapes and an exchange of written material between learners.

Among those proposals, a parallel to the Cannes Festival, an international workshop on popular culture, a writing competition and the constitution and distribution of a set of books written by learners should be mentioned.

To use networks and periodicals on literacy already constituted to make one's experiences known, to pass on information and to search for collaboration.

There is a European network with headquarters in Angers and the international network in Hamburg. These networks are a clearinghouse for the establishment of contacts between practitioners and researchers; they also allow communities to exchange documents. The Unesco newsletter which is distributed free of charge and translated into six languages concentrates on essential information and documentation on literacy. You can send messages or proposals to the Unesco Institute for Education.

To connect learners with the field of research they are interested in by establishing locations to edit, centralize and distribute what they have written. The goal is to create history books written by those who have lived in the period described. This assumes the necessary conditions so that people write and a mode of communication where the learners keep what they have written and have the right to supervision and control throughout the different stages in the process.

To develop the theme of participative research in a future seminar through discussions between trainers on their practice and knowledge from the point of view of consciousness-raising.

Thus the seminar has assured that Alpha 92 is not an end but the emergence of new activities and new contacts on an international scale. Collaborations have been established which can strengthen the community fabric if they are followed up and developed.

The authors and persons responsible of the communities which met in Namur will have been the first readers of the book. A lot more readers will be needed. The aim of this seminar was to produce this book and to find through reading with learners the new language we have devoted ourselves to discovering.

2. Analysis matrices

We suggest two analysis matrices.

The first one is based on each experience and takes up questions related to those brought up by the participants. This matrix should permit the active reading of each experience by basic groups and political decision-makers. It collects concrete, theoretical, practical and open questions.

The second matrix is a synthesis of questions brought up in the debate. The major topics which ran through the various sessions have been classified. The criterion for their importance is recurrence. A topic is included as soon as it appears at least twice. The discussion is revived and contradictions are presented.

3. Active reading matrix of each experience

Text 1: Establishment of a regional partnership in the fight against illiteracy in Belgium

- 1) Which strategies should an initiator of literacy campaigns develop vis-à-vis communities, public authorities and the private sector?
- 2) How could we involve societies and private financiers that are unconcerned by the problem of illiteracy?
- 3) How can identity, autonomy and freedom to act be protected in the face of the partnership relations between literacy groups and public and private sectors?
- 4) How can the perverted effects of successful involvement of the public authorities be addressed? What can be done when demand is higher than what communities can offer? What can be done when there are no funds and logistic material structures to meet the demand created? How can follow-up activities,

relays and transmission routes in the field be pursued and guaranteed as soon as demand and mobilization have been successfully stimulated?

- 5) How can illiteracy get out of economic, political and social marginality?
- 6) Does success of a partnership with public authorities not depend on the extension of the duration of this partnership slowly and on the basis of traditional cooperation habits? As soon as the way is paved, the work can be done faster.
- 7) Could the key to success for Lire et écrire not be seen in the fact that with regard to illiteracy it has the exclusive mandate and no direct competitor?

Text 2: To belong to the masses and master the word - an adult culture

- 1) What reality can an educationalist transform, if his opinion that only the strong survive is accepted and if oppression is integrated?
- 2) How does one have to be to give lessons? (Rather than how to give them?) How do the learners perceive the teacher? What power does the teacher give to the learner?
- 3) How do we plan teacher training or education for the learner? Do we teach competencies and techniques to educators or do we rather teach them how to become aware of their power to oppress the learners?
- 4) How can we come up with a form of education that transfers technical competencies to semi-literate adults without depriving them of their values, culture, experiences and know-how? How can we integrate the abilities of people into the process of literacy?
- 5) How can we react to the present tendency of splitting up literacy groups and marginalizing them? Is it possible - realistic - to renew relations with the community? How can we react to the tendency of demobilization and loss of identity?
- 6) How can we support those who are not, strictly speaking, illiterate but have severe problems with the written word and the press, with regard to the indifference towards education for this group? And why are these people, who do not consider themselves illiterate, excluded from education?

Text 3: Breaking down barriers : a local approach to adult basic education

- 1) Why do so few people feel concerned with basic education? What are the obstacles for them to attend basic education courses?
- 2) How can feelings of incompetence be overcome? How can the community be mobilized to participate in the programme? How can people from the same social group as the learners, who are an integral part of the community, be included among the group of literacy practitioners? Is the innovative approach towards tutoring transferable, and under what conditions, in the face of the usual ways of recruiting educators?
- 3) How can we transmit an image of the project that will mobilize the community and awake their interest?
- 4) How will basic education find a strategy to renew the economic life of the community?
- 5) What are the realistic goals behind the myths of literacy?
- 6) To what point has the attractiveness of the learning shop drawn clients different from those who would have come through a traditional approach?
- 7) How are the impacts of the interface between the academic initiators of the project and the relays (tutors, volunteers), who belong to the community and are less trained, noticeable? How far does the power-play between these two groups play a role?
- 8) What are the obstacles hindering the less trained educators from devoting themselves to their task?
- 9) How can we ensure the co-existence of different modes of literacy; the political model of transformation and consciousness-raising within the community, and the model of individual development and acquisition of competence?
- 10) What is the role of the educator, who has to be able to reconcile these different models and identify the expectations, in a community that plans and develops his project? What kind of teacher training does this require? How can we prepare learners from the community to this complex role of the educator?

Text 4: Women and literacy

- 1) How is women's illiteracy linked to their specific female position? To their social situation? Or the synergy of both?
- 2) What strategy should be applied to those women in women's centers who have endured violence? Should we start with literacy or help them to solve their problems and crises first?
- 3) How can the self-management character of a women's center be the motor of change towards the process of literacy through women taking up tasks and roles?
- 4) Where are the limits of literacy? Is the work of giving women access to literacy not above all a form of consciousness-raising for women? Can this be only a "pretext" to say that we are making them literate?
- 5) What does literacy mean today?
- 6) Who calls it literacy?
- 7) If we address ourselves to an illiterate public without any regard for their conditions of life, the experiences of this public and their problems, does that not mean missing the real action of education, literacy?
- 8) Does the awareness of ambiguities and of the complexity that the term literacy carries deny literacy or place it in a more concrete position? Does this mean relativizing them with reference to:
 - popular education action,
 - cultural action (popular expression),
 - the fight against exclusion,
 - political action?

Text 5: Illiteracy: What sense? What actions? What results?

- 1) What are we doing when we teach people how to read and write: initiating a revolution of the people, occupying them by integrating them (literacy for the public interest) and reproducing social domination, or on the contrary showing them that the established order, the norms, are unfair and we can give them the key and the means to fight (resistance literacy)?

- 2) If we agree with the conclusions by Jean-Paul Hautecoeur, according to which the main practices are restricted at present to the first part proposed in question 1, how can the community sector proceed? Does it have to continue to guarantee the ideologic role of a definition of literacy?
- 3) Is it not naive to opt for the 2nd part, or how can we include this part without illusions in our society? With the conditioning of the learners and ourselves?
- 4) Our learners do not prefer literacy for the public interest to resistance literacy. Their problem is to get out of economic and social exclusion, to find work, accommodation, and the means for a better life. What can the community movement provide, as far as education is concerned, and what partnership has to be mobilized to globally respond to these enormous priorities?
- 5) What aspects of our practices remain positive apart from the ideological role of literacy? How can pros and cons be judged in a fair way? What criteria of success do we assume for our literacy tasks from our new statements? And how do we avoid our literacy work being challenged?
- 6) How can we face the meager results and the ambiguity that literacy work carries? Does this not necessitate the reinforcement of the community movement on an international scale, an interrogation on the central goals of the movement? (Educational or social movement, movement under political pressure or everything at the same time?)
- 7) Is it not time for the community movement to set up criteria and evaluation methods at a community level in relation to society and the public service, rather than defining itself negatively in relation this sector?
- 8) Is it possible and realistic for the community movement to produce another discourse on its practices instead of a dominant discourse in literacy?

Text 6: Knowing where we are: participative research and adult literacy

- 1) How can we mobilize illiterate persons to participate in the research which is carried through for them?
- 2) Can the participation of illiterate persons in research activities become reality or is it a mythology, left-wing discourse, a dream difficult to implement? If the persons concerned do participate, where are the limits and mutual concessions of illiterates and scientists?

- 3) What criteria and modalities of research should be given to the learners so that they can control the different stages of participative research, beginning from the choice of the object of research up to evaluation?
- 4) Is participative research not a means chosen by communities to hide behind the poor, the popular classes, and to speak out in their name? As if they were afraid to advance in the field as social interveners and express their point of view clearly!
- 5) With regard to objective research disconnecting the persons concerned, RAPAL wonders: "Who will implement this research, why and to the benefit of whom?" Does the community movement not have the right to pose the same question with regard to the startling and demobilizing statements of critical sociology vis-à-vis the ideological role of literacy? If we find good reasons for the statements made, is it not as important to unmask the reductive sides and to perceive which sectors such research would help or inhibit within the present conjuncture? Does it not answer above all to the neo-liberal logic of closing the water tap or of reducing the flow, as there is agreement on the statement and the lack of efficiency at any rate?
- 6) In the face of for critical sociology, is participative research not the carrier of remobilizing approaches for the community movement, and of the implication of the persons concerned, in harmony with the goals of the movement?
- 7) How can we ensure that semi-literate people are known and valued by the public?
- 8) Under what conditions do illiterate persons become "readers"?

Text 7: Literacy and development in the community of São Gregorio

- 1) How can a global programme on the fight against poverty, carried through on an international scale, involve and mobilize local populations so that they become the first motor of the development strategy?
- 2) What do we understand as literacy as a hinge activity in the framework of reflection-action?
- 3) How can we reconcile an exterior project of "social intervention" where the key words are modernization - development - planning, with the goal of participative research or does the local population define their priorities themselves? Is there no contradiction between social intervention and participative research? How is this contradiction transformed in the field? What is the impact of the

evolution of a project on social intervention on a project about participative research? Why are there presently two approaches? Which groups have invented them? Which strategies do we need to pass from one approach to another?

- 4) Up to what point is the approach of participative research not a means to introduce a programme of social intervention already established to a "rebellious public"? Target populations are made to believe that the decision is up to them whereas important decisions have already been taken in their place.
- 5) In addition to material results (improved living conditions) and to a gain of identity for the gipsy population, which ways have been chosen, which options have been considered, for them to get out of economic and social exclusion in the medium term?
- 6) In the present Portuguese context, did the gipsy population have a choice to refuse or amend the project and if yes, up to what point?
- 7) In order to really remove a population from economic and social marginality, the double approach of social intervention (global programme on the fight against poverty) is indispensable in order to raise funds and to establish cooperation with partnerships. As for the participative approach reaching the people really concerned, does the Braga project serve as a model or indispensable passage in the European context? What support can we get during the project to guarantee some room to manoeuvre with the groups concerned?

Text 8: The Alpha experience in Mons-Borinage

- 1) How do we understand literacy?
- 2) Do we have to put literacy work aside as a conclusion of the recognized balance of mediocre results?
- 3) Do we have to continue to think of literacy in terms of an end in itself, or on the contrary, do we have to consider literacy as a means of change... and what kind of change?
- 4) What choice do we face when we work with literacy? Do we answer to a personal project or to a collective project? Do we consider the needs of the learners or those of the teachers?

- 5) Should we not leave the alpha contradiction as a means or an end behind and see it as an opportunity? Should we not take the whole problem of teaching, education and the political environment into consideration? What could the communities alone change at the global problem of marginality and poverty? What kind of partnership should we construct, and what is our role within it as a community?
- 6) Does responding to the direct demand of persons in the process of learning and their limits not mean leaving them in an impasse? Do we not have to open other doors and give the people the means to seek support? Can literacy develop a systemic approach?
- 7) How can we give priority to literacy projects where people can speak up? Which partnership, which political, social and educational relays should be established on a local, regional, national and international scale, so that speaking up enhances the claim for an affirmation of citizenship and a global programme on the fight against poverty?
- 8) How can we relativize literacy without denying it, and thus place it in a better position with reference to:
 - popular educational action,
 - cultural action,
 - the fight against exclusion and poverty,
 - political action,
 - the world of education and the fight against school failure.

Text 9: Intervening with young illiterates in a popular group

- 1) Would it not be better to search for reasons for the meager results and the small success of literacy programs in the closing of the job market for people with only few qualifications? It is not literacy programs that do not work but the lack of jobs for the young and the less educated persons in society which is responsible.
- 2) Under what conditions do illiterate persons become "readers"? Or how can we enable these people to find their place in society, to take responsibility and get a social status in the present context? It is assumed that from this social status (job - responsible parent) these persons need reading as a tool. What are the reasons for participating in the world of reading and writing for illiterate persons? How can they be encouraged on the basis of these reasons?
- 3) How do we see the public in the course of gaining literacy? Do we reflect on our own concepts?

- 4) How do we distinguish ourselves from the official educational system? How do we see education and the educational world in the neo-liberal context of strengthening the dual society? What do we criticize in this society? What do we expect from it?
- 5) Why do literacy projects with young persons present more problems? Are they more frustrating for the teachers? What criteria of evaluation, what priorities, what strategies should be planned? How can we heal the wounds of failure in school, social and family rejection and the lack of love?
- 6) Do we have to develop learning patterns for the young illiterate public? If yes, which and under what conditions?

Text 10: Special animation in popular literacy programs

- 1) How is it possible to protect one's freedom, identity and autonomy and at the same time secure the support and participation of public authorities?
- 2) What should we not do in our wish for development and permanence in order not to lose the identity of the founding days of the community?
- 3) How can an association support itself, how can it protect its creativity and avoid losing itself in administration matters?
- 4) Does the role of the community sector consist in the task of pointing to malfunctions in the public sector in order to incite the creation of new services - better adjusted to the needs of the public and financed by it - for the population?
- 5) Are the communities sub-contractors of the public sector? What consequences does this have for them and their personnel?
- 6) What difference of approach exists between a service administered by the public and a service administered by the community sector?

Text 11: Basic education and affiliated sectors in Flanders

- 1) What are the consequences for the approach to literacy programmes of a transfer from a Ministry of Culture to a Ministry of Education?

- 2) When the literacy sector has been included in the tasks of the Ministry of Education what kind of cooperation must be introduced in order not to restrict literacy to a one-dimensional strategy: the educational strategy?
- 3) Is it still possible in this context to teach people how to read and write?
- 4) What are the reasons for such a reorganization? Who are the winners and the losers in this reorganization?
- 5) What are the dangers and the risks of such basic education?
- 6) How can the transfer of educators from the community sector to basic education centers administered by the Ministry be implemented? Has the approach to the work evolved? What are the advantages and disadvantages for the ex-employees of the community world?

Text 12: There is an urgent need for imagination : a writing competition

- 1) What obstacles do we as educators put in the way of persons in the process of learning how to read and write?
- 2) How can we get rid of our prejudices with regard to writing to stimulate learners in their production?
- 3) What initiatives do we take as educators and communities to develop places of valorization and publication for the written material produced by our learners and also for the exchange of products between groups and countries?
- 4) How can those who write participate in the research on themselves, their production and their learning?
- 5) What initiatives do we take to find places to read and listen to the expressions of our learners with those who already know how to write?
- 6) Does the idea of a fair competitiveness in the writing competition not create another exclusion: "We only listen to you if you win the competition"?
- 7) Is it not as important to value the production of collective writing as well as the spoken language?
- 8) What dynamic, what division of roles favors collective writing in a group?

Text 13: Literacy and community development in a popular neighborhood

- 1) How did we pass from an approach of social intervention and assistance of target groups to an approach of community development?
- 2) What resistance exists on the part of the population and different persons involved in the project if one passes from one approach to another? What organization is required by such a change in strategy? What education for the intervenors does the participative approach presume?
- 3) What partnerships and means for implementation and investment are needed to pass from the classical mode of literacy - inefficient at Biquinha - to a community mode of literacy focusing on education but also on reintegration into the world of work and activities to renew the social fabric?
- 4) Is this experience transferrable outside the present Portuguese context of development and under what conditions?
- 5) Under what conditions can literacy become cultural dialogic action (Paulo Freire) and can it lead to a clarification of conditions of life, a change of attitudes and permit at the same time an identification of real educational needs?

Text 14: Education, a tool against all forms of exclusion

- 1) What type of literacy do we want to introduce? A tool of normalization or rather social transformation?
- 2) If there is institutionalization is there not a danger of sclerosis and exclusion?
- 3) What is the collective responsibility of trainees in the experience?
- 4) Does the weight of decision of the partners restrict the freedom of decisions and actions?
- 5) How can we set up an educational pattern for a little-educated, marginal public without creating a ghetto?
- 6) How can a project and an approach of fighting against all form of exclusion co-exist with the professional assistance for the marginalized? Under what conditions?

Text 15: Basic education and strategies for self-centered development

- 1) How can people be given education itineraries from literacy to finalized education that enable them to leave the ghetto of "marginal structures for the marginalized" and obtain valued qualifications?
- 2) What ambiguities do we carry when we speak for the community sector?
- 3) What kind of relations exist between the communities and the community sector? What are the respective roles? The areas of friction?
- 4) What place and role do the communities have and what partnership in local or community development?
- 5) Is it possible to see literacy, basic education and the work of the communities as crisis management or as community development?
- 6) What position does the community sector have to assume vis-à-vis the business sector and the public sector? What criteria are necessary to guarantee the quality of the services offered?
- 7) What roles do education and literacy play in most of the cases as far as the competition of reinsertion is concerned?

4. Synthesis of questions for discussion

On the goals of our activities

Literacy can be:

- either an end in itself;
- or a means for something else, often stated as "political change", sometimes as personal or community development.

The dominant tendency of participants in the seminar seems to concentrate on the definition of literacy as a means for something else.

Question:

Does the goal "literacy as an end in itself" then have to become illegitimate? Is the affirmation of this right for a "certain standard of education" not a fundamental democratic claim?

On the effects of our actions

It is a debate on evaluation, at least on the "outputs" and the results of what we produce.

A dominant pessimist vision, even black for some, has emerged from the interventions.

Of course, the facts change with the goals we plan:

- a) "Literacy as an end in itself": Several people say that the results are ineffective or next to nothing, apart from with a minority of people who have demanded education. But the vast majority does not ask for education.
- b) "Literacy as a motor of change": A macro-social point of view consists in the statement:
 - we contribute to stigmatization: "You are poor and we are treating you as such";
 - we help the poor to adapt to their situation and not to revolt.

This macro-social diagnosis is confirmed by certain intervenors in the field. It is terrible to realize that these intervenors in the field also see things very pessimistically!

Obviously, this is a time of the epoch is disillusionment! Does this mean we abandon the whole idea? And if not, what image do others have of us? How can we criticize others when we ourselves are as inefficient?

At the very beginning of the seminar somebody said: "We have to construct evaluation in terms that public authorities understand". The image of failure that we give is undoubtedly easy to understand!

Question

Might we not be too busy identifying ourselves with the public we are in contact with? This public carries a notion of failure in itself (in this case of school failure).

How is it possible that people like us, who have a notion of failure ourselves, can contribute to the gain confidence of the persons we are in contact with?

This is one of the rare positive elements that emerge from our evaluative discussions: at least people have confidence in us, they are becoming socialized, that is another word for saying..."they are integrating themselves".

When we talk about "integration" it is assumed that we are doing nothing positive for the illiterate persons, as the best thing for them would be to revolt. On the contrary we consider it as positive that they are being socialized. And, in work with migrants, would the goal of integration not be considered positive?

Mobilizing processes and evaluation

Between the definition of goals and the "output of bad products or products which can be improved", several things take place; it is a process.

We have dealt with:

- a public we have to "reach". This does not occur spontaneously. We have received information about methods used for mobilization;
- pedagogy, when the people are gathered together;
- relationships we maintain (or we should maintain) with our environment.

A public to reach

With regard to our public, there is doubtless sufficient agreement between us that the illiterate person is not he or she who wishes to be, as was said at the outset. Rather, there are people who are put in a position which makes them so.

But how can we reach the people who are not involved in anything? How can we recruit those who are not active at all? It is clear that a precondition is to identify what they need in their day-to-day life in order to offer them something "useful": People have to realize the use of learning.

Several methods for location and reaching people have been described, which can sometimes resemble a trap!

- use of photography (to identify subjects of interest);

- use of the computer (the people come "for the computer", not to learn how to read and write);
- opening a shop;
- ...

The question, however, remains: what obstacles deny adults access to education?

The "young" public appears to be especially difficult to reach. The mode of education often seems to be badly adapted to the priorities of this public. Abandonment, frustration of teachers and a feeling of having come to a deadlock emerge from several experiences.

Pedagogy

Apart from one or another exception, little has definitely been said about teaching. This semi-absence, as all of us are practitioners, is undoubtedly very informative.

But about what? Perhaps about a grand consensus.

We have nevertheless had:

- information on a reading method of the press and the young ;
- information on different techniques which are to be adapted to the public (the young, adults, women and ethnic groups);
- the writing competition linked to a prize (a journey for free).

As a hypothesis, people need to be given reasons to read (the status of a reader is a social status).

Furthermore the question has been posed: how can we educate the oppressor? Indeed, not only the oppressed need to be educated. But this has hardly been mentioned.

Education also opens on *teacher training*. It is often a temptation to focus on techniques. But it is essential to work on the attitudes and opinions. We have to become "helpers" rather than "teachers".

Implicitly, the question of a *multidimensional* action has been raised as well;

- often, activities are multiplied, especially for reasons to do with reaching the public; activities do not only consist of education. This corresponds to an objective need; poverty is an accumulation of problems. To fight it means to intervene and solve several problems at the same time. If this is not done directly inside our communities, it should at least be coordinated with others;
- it seems that things are easier, when the approach is carried through according to specific approaches which allow a certain "natural" involvement. This is the case in Quebec with a programme on literacy for women. This programme runs alongside the women's movement;
- at the end of the way, however, the question can be raised: is this still literacy or something totally different?

Our relations with the environment

The question about our relations with the environment is first of all a question of resources: resources (financial and personal) are necessary for a proper functioning. We have to admit the weakness of our resources: up to the point that only temporary personnel cares for persons in difficulties.

As a reaction one turns to the public authorities. Even if we consider that we do not do our work very well, as soon as somebody sees it, we also affirm proudly that we look after things the public authorities do not want to look after! Somehow we demand to be subsidized by the public service under the condition that we can remain community groups.

Our relationship with the public authorities is very complex! We are at the same time:

- competitors (not excessively so: there is not much of this money that could be wanted for education)
- partners (we are a quasi public service concerned with matters the state leaves aside)
- adversaries (it would be a pity to be integrated!)

There are nevertheless situations where, given a pattern of long-term cooperation, public authorities become active at local or provincial levels (for example in the case of Namur).

It has also been stated that the business world should be involved in our work. So far there is no easy recipe, except for the possibility of some sponsorship in the book production and publication fields.

Finally the relationship with our environment does also involve market shares: in the market we are in competition with public subsidies and private sponsors. The service of one community group can mean the death of its neighbor.

Similarly, when the public authorities finally get involved in matters they have been criticized for not getting involved in before, the community groups might disappear.

Alpha and community groups

Ultimately, we are community groups working with literacy. But this approach leads to some questions:

- 1) Literacy is a catch-all word, as has been rightly remarked. Under this title things can be done in very different ways.
- 2) As a consequence, we address ourselves to "illiterates", a word which denotes prejudice and stigmatization if there ever was one.

Question

Would it not be helpful to work on the improvement of the image?

Note, however: this has already been tried. "Fourth world" was supposed to reverse the notion of poor. It has not even taken 10 years for the expression "Fourth world" to become definitively a pejorative synonym for "poor".

- 3) We are community groups and this is very good. We are investing enormous amounts of voluntary energy.

But being "community" does not automatically grant quality. On the contrary, an ultra-right-wing private militia can also be a community group! By the way, in the United States, more and more conservative groups are involved in literacy.

Consequences

It would be appropriate not to involve our project in question of the legal or de facto status for our concrete organizations.

Do we have to abandon our case?

The image that many people have of themselves is so pessimistic that the question of abandonment has to be raised again. One or another did not hesitate to give a positive response! To do what instead? "To work on the citizenship of people, to take the approaches seriously".

"But this is exactly it," says Sylvie, "Alpha shows the people the way to help themselves in their own reality". Our proposals, decidedly, are systematically paradoxical!

Literacy as a joint activity in a process of community development or as the motor of action-reflection in participative approaches : there are probably reasons for hope.

The role of research

In this context, research could play an important role under the condition that a new approach is taken and that new models are constructed which can unite the macro-social and the micro-social points of view. At this point there are interesting matters raised in the approaches of "participative research" that bring the persons concerned into contact with questions and results.

But, "participation" cannot be improvised:

- it can easily become a manipulation of the persons concerned;
- out of fear of expressing different opinions, one risks falling back on (it is a temptation) a fusional situation.