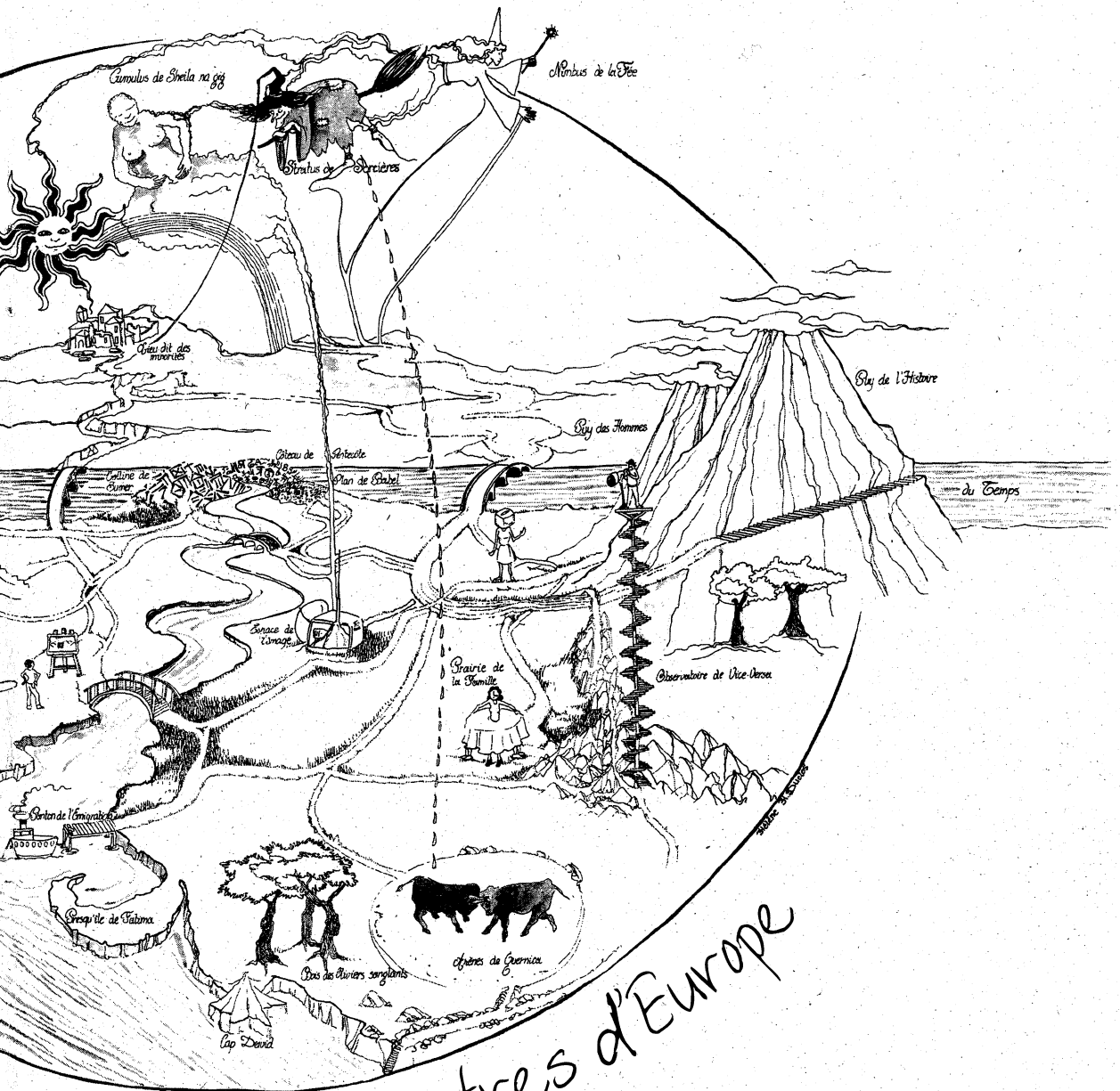


Le journal de l'alpha



Rencontres d'Europe

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Février - Mars 99
N°109

LIRE ET ECRIRE en Communauté française
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
☎ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Wallonie
Quai de Flandre, 7
6000 Charleroi
☎ 071/20.15.20

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon
Boulevard des Archers, 21
1400 Nivelles
☎ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre et Borinage
Rue des Amours, 3
7100 La Louvière
☎ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi - FUNOC
Avenue Général Michel, 1B
6000 Charleroi
☎ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Quai Sakharov, 31
7500 Tournai
☎ 069/22.30.09

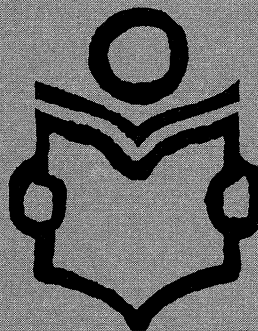
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
☎ 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
☎ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
☎ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
Rue Peltzer de Clermont, 36
4800 Verviers
☎ 087/35.05.85

*Le Journal de l'alpha est publié
avec le soutien du Service de l'Éducation permanente
de la Communauté Française - Direction générale
de la Culture et de la Communication
et
de la Commission Communautaire Française
de la Région de Bruxelles-Capitale*



c'est possible!

Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50

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

Illustration de couverture : *Reflets d'Europe*

Illustration des pages 12 et 13 : Cécile BERTRAND

Illustration de la page 18 : GALEMI

Mise en page et impression :
PAGE IN sprl - ☎ 019/63.53.77

Editeur responsable:
Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

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

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

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

Rencontres d'Europe

Le Programme européen Socrates a permis à des associations européennes de formation d'adultes de réaliser ensemble des projets dans lesquels chaque partenaire apportait ses spécificités tout en s'enrichissant de celles de l'autre.

Un de ces projets, coordonné par une association catalane - la FACEPA, qui fonctionne comme un syndicat d'apprenants adultes en milieu populaire - a abouti à la rédaction d'une charte d'apprenants. Cette dernière a été amendée sur base des commentaires et suggestions d'apprenants belges en alphabétisation.

Dans le cadre d'un autre projet, coordonné par le Collectif Alpha de Bruxelles, une université d'été a été organisée à Rascafria (Madrid) sur l'éducation des adultes à l'aube du XXIème siècle. Lors de cette rencontre, les participants, venus de plusieurs pays européens, se sont interrogés sur la portée, le sens et le fondement des actions qu'ils mènent et des valeurs qu'ils défendent dans le contexte socio-politique actuel.

*L'organisation de cette université d'été faisait suite à la publication d'un recueil de démarches pédagogiques - **Reflots d'Europe** - ayant pour objectif principal une meilleure compréhension des questions politiques, économiques, sociales et culturelles de l'Europe chez les apprenants adultes. Des journées de sensibilisation ont accompagné la diffusion de ce recueil auprès des formateurs.*

*Enfin, un troisième projet Socrates a été coordonné par la Communauté de Madrid et, en son sein, le Conseil Régional de l'Education et de la Culture. Ce projet a également abouti à une publication - **L'Europe au fil des mots** - dont l'objectif était de permettre aux élèves et participants adultes de réaliser un travail en commun. Ils ont écrit des textes dans lesquels ils se sont présentés, ont parlé de leur vie, de leur entourage, de leur vision de l'Europe... Ils se sont ensuite rencontrés à Madrid pour se connaître, écrire ensemble et vivre des moments inoubliables.*

Les formateurs, pour leur part, ont rédigé une série de fiches pédagogiques à partir d'activités réalisées dans chacun des centres et lors de la rencontre des participants. Ces fiches sont centrées sur l'échange culturel et la construction européenne.

On ne saurait mieux résumer la philosophie qui a animé l'ensemble de ces rencontres et projets européens que ne le fait le préambule de la Charte des droits des adultes à l'éducation: "L'éducation, droit inaliénable des adultes, doit être un instrument d'émancipation, permettant de renverser les inégalités sociales et les relations de pouvoir. L'éducation implique la reconnaissance et le dialogue entre les différentes cultures et styles de vie qui coexistent dans une communauté".

Des textes ont donc été écrits; des outils ont vu le jour; des échanges ont produit analyses et revendications... Nous vous proposons de les découvrir et de vous les approprier pour que le travail de quelques groupes contribue à un rassemblement plus large du secteur de l'éducation de base des adultes autour d'un projet de société véritablement démocratique et interculturel.

*Si j'étais Suédois,
je serais adroit.
Je travaillerais dans les bois.
J'aurais toujours froid
Je mangerais des noix
Je voyagerais à Charleroi
trois fois
par mois...*

Mohamed Zouhri

*Si j'étais Irlandaise,
je serais à l'aise,
j'aurais un château,
j'aurais un bateau,
j'aurais des oiseaux,
j'aurais des chevaux...*

Ndieme Beye

*Si j'étais Italien,
je serais bien
je mangerais du pain
je boirais du vin
Je travaillerais
Tous les matins
à Turin...*

Mohamed Hassoun

*Si j'étais Portugaise,
je mangerais des fraises
J'aurais deux chemises
en broderie anglaise
dans une valise
grise,
pour voyager en Grèce...*

Zohra Yaoti

*Si j'étais Grec,
Je serais professeur
et instituteur,
Entraîneur et jongleur
Comme mon ami le facteur
je serais marcheur
et j'aurais beaucoup de bonheur...*

Mohamed Sghiar

Une Charte des droits des adultes à l'éducation de base

Sur le mode de la Déclaration des Droits de l'Homme, des apprenants espagnols participant à des formations d'adultes peu scolarisés avaient établi une Charte des Droits fondamentaux en matière d'éducation de base des adultes.

Comment des apprenants d'autres pays, dans d'autres contextes, envisageraient-ils ces droits? Cette question a pu être abordée, dans le cadre du programme Socrates de la Communauté européenne, avec des apprenants en Communauté française de Belgique et des Pays-Bas.¹

Droits de la Femme, Convention des droits de l'Enfant, Charte des droits économiques et politiques... La Déclaration universelle des Droits de l'Homme – dont on célèbre cette année le cinquantième anniversaire de son adoption par les Nations-Unies – a fait de nombreux petits.

Selon la force des mouvements qui les portent, de tels corpus acquièrent ou non droit de cité: parfois jusqu'à avoir force de loi, plus généralement en tant que bannière de ralliement, plate-forme de revendications, ce qui n'est déjà pas si mal.

En amont du problème de l'efficacité réelle d'une Charte énonçant des droits particuliers ou ceux d'un groupe particulier, se pose évidemment la question de savoir qui revendique quoi pour qui.

L'expérience que nous décrivons ici est certes modeste, mais elle peut à cet égard se targuer d'être partie d'un bon pied.

Une fédération d'apprenants

Le projet est né en effet dans une association catalane, la FACEPA, qui est une fédération de participants à des formations d'adultes de milieu populaire, autrement dit un *syndicat d'apprenants*. Il s'agit donc de personnes qui ont connu ou connaissent des difficultés similaires en ce qui concerne l'accès à l'éducation, poursuivent un intérêt commun et développent des revendications pour eux et solidairement pour les personnes partageant le même sort.

A part la *Charte*, les autres projets des membres de la FACEPA sont généralement moins centrifuges, plus directement liés à la situation locale: l'organisation des cours, la recherche d'une reconnaissance pour les savoirs acquis dans les formations données par des associations, l'intégration dans des projets de développement de quartier, etc.

Mais après 4-5 ans de fonctionnement, les participants de la FACEPA avaient voulu prendre le temps d'un recul, dresser en quelque sorte le catalogue raisonné des conditions qu'il faudrait réunir pour que l'éducation des adultes soit accessible à tous et porteuse, pour chacun et pour la société, d'un projet d'émancipation et de progrès.

Une première ébauche de *Charte* émergea de leurs nombreuses discussions, et un soutien fut demandé, via le programme *Socrates* de la Communauté européenne, pour élargir le débat au-delà du plan local et de l'Espagne.

Quel écho chez nous ?

On dénombre en Belgique francophone plus de 7000 apprenants adultes en alphabétisation et éducation de base, qui suivent des formations dans de multiples organismes de taille et de structure différentes. Beaucoup de ces organismes sont regroupés dans des fédérations, dont Lire et Ecrire, mais il n'existe pas de structure fédérant ces apprenants. C'est sans doute un aspect qui doit donner à réfléchir, d'autant que l'alphabétisation s'est développée à l'origine dans la mouvance des mouvements ouvriers organisés, et que la dimension collective continue d'être essentielle dans la pédagogie de l'alphabétisation : permettre à l'apprenant de percevoir que son illettrisme n'est pas une exception individuelle, s'appuyer sur la dynamique du groupe, lier les apprentissages à une prise de position en tant qu'acteur social, etc.

A défaut de pouvoir confronter les propositions contenues dans la *Charte* à une réflexion née dans un contexte similaire, on a donc cherché à récolter des avis dans des groupes assez contrastés, témoignant de la diversité des situations.



6

Des animations ont été réalisées dans trois groupes d'apprenants présentant des caractéristiques différentes, tant par la composition du groupe que par la localisation du lieu d'alpha:

- un groupe dans une association de Bruxelles (le Piment), apprenants belges et (majoritairement) immigrés résidant depuis longtemps en Belgique;
- un groupe à Verviers (Lire et Ecrire Verviers), exclusivement composé de femmes résidant depuis peu de temps en Belgique et qui n'avaient quasi pas été scolarisées;
- un groupe en milieu semi-rural (antenne à Nassogne de Lire et Ecrire Luxembourg), groupe mixte de stagiaires belges et étrangers participant aux formations dans le cadre de conventions avec le FOREM ou un CPAS (insertion socio-professionnelle).

Afin de ne pas orienter la réflexion des participants, la proposition de *Charte* de la FACEPA ne leur était pas soumise dans un premier temps. L'animation était introduite par une information et une discussion sur les notions générales de Droits de l'Homme (et de la Femme, insistèrent les participant(e)s). Ensuite, le débat était porté plus spécifiquement sur le thème du droit à l'éducation en général, et des droits et devoirs qu'avaient les participants dans leur démarche concrète de forma-

tion, au sein du groupe, de l'organisme, de leur famille, de la société. Ce n'est que dans un troisième temps qu'il leur était demandé de réagir au projet de Charte de la FACEPA.

Il ressort de ces échanges que certains droits énoncés dans le projet de Charte étaient généralement spontanément revendiqués ou entraînaient l'adhésion quand l'idée en était donnée, tandis que les apprenants consultés se montraient singulièrement en retrait par rapport à d'autres.

Les droits revendiqués...

Parmi les premiers, on dénombrera tout ce qui concerne les droits généraux à l'éducation: qu'elle soit accessible à tous et gratuite, qu'elle contribue au développement de chacun et à celui de la société. Et également certains aspects concernant plus spécifiquement l'éducation des adultes: le droit d'accéder à une formation à différents moments de la vie, l'adaptation à un public adulte.

Les apprenants avaient beaucoup à dire sur le plan de l'accessibilité.

Tout d'abord la nécessité d'être informé de l'existence de formations pour des personnes très peu scolarisées: plusieurs ont rapporté avoir ignoré que de telles formations existent jusqu'au moment où ils avaient été contraints (par le service du chômage ou le CPAS) d'y participer! Ensuite, l'accessibilité géographique, dans des plages horaires compatibles avec leur emploi du temps, sans listes d'attentes infinies; l'accès quel que soit le niveau de départ, le rythme de progression, etc.

La revendication d'un *accès pour tous* et d'une *prise en compte de tous* était aussi abondamment illustrée, à travers de nombreuses expériences vécues: en tant que femme, en tant qu'étranger, en tant qu'appartenant à une culture différente de la culture dominante, et tout simplement en tant qu'être humain différent, particulier.

De même, la revendication de gratuité émerge immédiatement, sous son double aspect matériel et symbolique, comme en témoigne l'échange suivant:

- *Est-ce que c'est important que la formation soit gratuite?*

- *(plusieurs voix) C'est essentiel.*

- *Pour des raisons matérielles?*

- *Oui; quand on a un tout petit budget, même payer un peu, c'est beaucoup.*

- *C'est aussi pour des raisons symboliques. Si l'éducation est un droit, on ne voit pas pourquoi*

il faut payer – même un franc symbolique. Pourquoi faudrait-il payer, si c'est un droit, quelque chose dont on a vraiment besoin?

Sans doute parce que les apprenants interrogés suivent une formation dans une association, ils identifiaient bien qu'une condition de cette gratuité est la reconnaissance des différents types d'organismes assurant les formations. Une reconnaissance qui est aussi revendiquée pour l'effort de formation consenti par les apprenants, ce qui renvoie à la question de la certification.

Un autre type de droits émergeant spontanément des discussions concernait la possibilité de se former à différents moments de la vie, en fonction de l'évolution de ses projets, de sa situation concrète (de travail, de chômage, de famille, de retraite, etc.), de l'évolution de la société. Et aussi l'impérieuse nécessité que les formations d'adultes soient adaptées aux adultes, tant en ce qui concerne les contenus et supports pédagogiques que les relations apprenant/formateur.

... et ceux dont le besoin n'est pas ressenti

En tant que fédération d'apprenants adultes visant à promouvoir leurs droits, la FACEPA a inclus dans son projet de Charte une série d'articles (articles 6 à 9) qui concernent la participation à la vie collective locale (art. 7) et la participation aux prises de décision en matière de formation d'adultes, depuis le niveau micro (dans le groupe, l'organisme – art. 8 et 9) jusqu'au niveau macro des politiques d'éducation (art. 6). - voir page 9 -

De telles revendications n'ont jamais été énoncées spontanément dans les groupes où nous avons mené les discussions et il y a là matière à réflexion, d'autant que les organismes où s'est faite la consultation sont clairement engagés dans une démarche d'éducation permanente (au sens du décret de 1976²), comme d'ailleurs la plupart des associations d'alphabétisation.

La participation des apprenants est donc au principe du projet pédagogique de ces associations, de même que la capacité à transposer, à mettre

en oeuvre dans la vie quotidienne et la vie citoyenne les connaissances acquises dans les formations. Mais cette participation, qui est largement stimulée dans la situation d'apprentissage, la détermination d'un projet personnel de formation, l'(auto)évaluation, la vie du groupe, etc., ne va cependant pas jusqu'aux registres envisagés dans la Charte proposée par la FACEPA: l'implication dans la gestion interne de l'organisme de formation, le droit d'intervenir dans l'élaboration des politiques d'éducation, l'implication dans des projets de développement local.

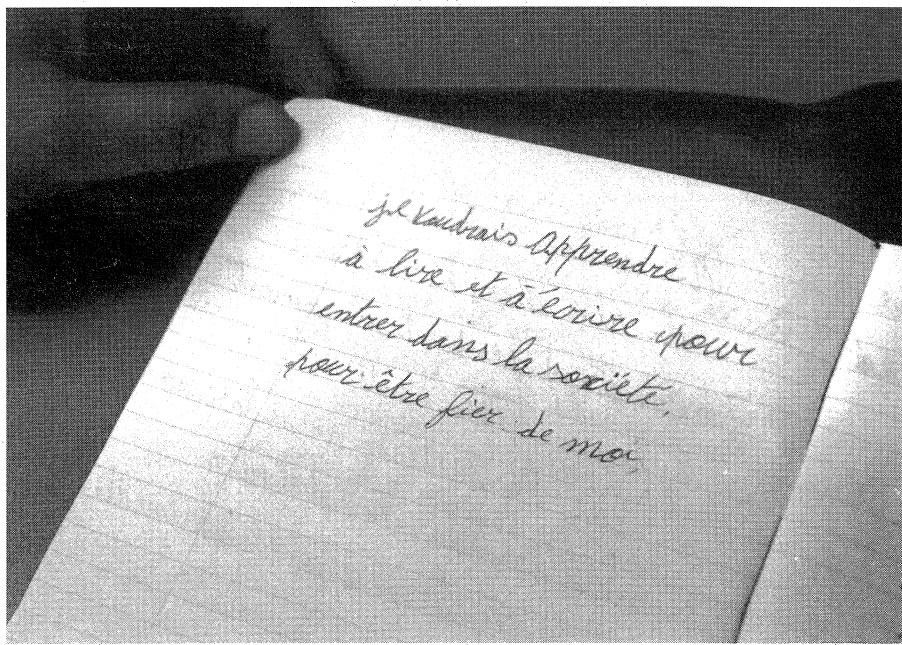
Un facteur d'explication est que, même si l'alpha ne constitue généralement qu'un pôle d'activité au sein d'associations dont l'objet est par ailleurs le développement communautaire ou le développement de quartier, l'intervention sociale de première ligne ou l'animation socioculturelle, etc., ce pôle s'est souvent autonomisé, s'est orienté plus spécifiquement vers le pédagogique – ceci en lien avec la professionnalisation des formateurs.

Un autre facteur explicatif est probablement la durée de participation aux formations.

Les membres de l'organisme espagnol sont généralement inscrits dans un processus de formation continuée qui les amène à participer pendant de nombreuses années à divers modules et activités (de l'alpha à des formations qualifiantes, ateliers créatifs, groupes de lecture, etc.) si bien que la revendication de participer à la gestion des centres, projets et expériences semble assez naturelle.

A contrario, la durée de participation dans les lieux d'alphabétisation et d'éducation de base tend à se raccourcir, notamment suite au développement

(suite du texte en page 10)



Charte des Droits des adultes à l'éducation

établie par des participants engagés dans une démarche de formation¹

Préambule

L'éducation, droit inaliénable des adultes, doit être un instrument d'émancipation, permettant de renverser les inégalités sociales et les relations de pouvoir.

L'éducation implique la reconnaissance et le dialogue entre les différentes cultures et styles de vie qui coexistent dans une communauté.

Nous, Participants engagés dans une démarche d'éducation, proposons la suivante Charte des Droits des adultes à l'éducation.

Article 1

Toute personne a le droit tout au long de sa vie de participer gratuitement à un processus de formation et d'accéder à toutes les offres de formation permettant d'acquérir toute qualification reconnue dans le système éducatif de chaque pays.

C'est un droit des adultes de recevoir une éducation complète et permanente qui leur permette de s'adapter aux constants changements de la société, tels que la transformation du monde du travail, l'accès aux nouvelles technologies, l'occupation créative du temps de loisir, etc.

Article 2

Les États et les pouvoirs publics à leurs différents niveaux de compétence doivent reconnaître officiellement et soutenir toutes les formes d'éducation des adultes, y compris celles développées par les organisations non gouvernementales non lucratives, pour autant qu'elles poursuivent les objectifs énoncés dans la présente Charte.

L'Etat et les différentes administrations devraient apporter, tant aux organismes qu'aux communautés et aux personnes concernées, les ressources humaines, matérielles et économiques nécessaires.

L'éducation des adultes sous toutes ses formes devrait être davantage prise en compte dans les budgets publics consacrés à l'éducation.

Article 3

Les collectivités menacées par l'exclusion sociale doivent être considérées comme prioritaires dans toutes les actions de formation et de participation sociale. L'éducation des adultes doit répondre aux besoins de la communauté, comme à ceux des personnes qui rencontrent des difficultés spécifiques, au niveau de leur insertion sociale ou de l'insertion dans le marché de l'emploi.

Article 4

L'information la plus large possible doit être diffusée sur les possibilités de formation offertes aux adultes. Cette information doit utiliser tous les canaux de communication disponibles afin d'être accessible à tous, y compris les adultes moins scolarisés.

Article 5

L'éducation des adultes doit être adéquate aux intérêts, motivations et besoins des participants. Les programmes, les méthodes, les ressources humaines et matérielles doivent être adaptées à la formation d'adultes.

Article 6

En tant qu'ils sont les premiers intéressés, c'est un droit des participants que leurs avis et suggestions soient pris en compte dans l'élaboration des politiques d'éducation. Pour la même raison, ils doivent pouvoir participer et intervenir dans les conférences, assemblées et forums traitant de matières liées à l'éducation des adultes et à la participation sociale et culturelle en général.

Article 7

Les participants ont le droit d'intervenir dans tous les projets de développement local en collaborant avec les institutions, les associations et les collectivités locales en vue d'améliorer la qualité de vie de l'environnement social.

Article 8

La définition de l'offre de formation, le contenu des programmes et leur évaluation doivent être élaborés à partir d'un dialogue égalitaire entre tous ceux qui participent, à quel que niveau que ce soit, au projet de formation.

Article 9

Tous les participants ont le droit de participer aux organes de gestion interne des centres, projets et expériences d'éducation. Ceci signifie que la gestion doit être ouverte et démocratique et que les participants y ont droit à la parole et au vote.

Article 10

L'éducation des personnes adultes doit renforcer l'estime de soi, la tolérance, le respect de la différence et le changement social à partir du développement de la pensée critique.

Article 11

Toutes les cultures ont droit au même traitement égalitaire. L'éducation des adultes doit recueillir l'histoire et les expériences de toutes les cultures présentes dans la communauté, en vue de développer un dialogue interculturel.

Article 12

Les participants ont le droit que soient reconnus les compétences, les connaissances et les savoir-faire qu'ils ont acquis par l'expérience au long de leur vie. Les administrations publiques ont le devoir de chercher, conjointement avec les participants, les moyens de reconnaître et d'accréditer ces compétences.

¹ Cette Charte est la synthèse de la proposition de Charte de la FACEPA et des commentaires et suggestions des apprenants consultés en Belgique francophone.

considérable des formations dans la perspective de l'insertion socio-professionnelle.

Il n'en reste pas moins que s'inscrire, disons, dans un club de ping-pong ou de philatélie, implique quasi automatiquement qu'on fasse partie de l'Assemblée Générale. Ce n'est pas le cas dans une association d'alphabétisation, et il semble qu'il y ait là une opportunité d'exercice concret de la démocratie qui se perd.

Participer

La question de la participation, à laquelle nous renvoie la proposition de nos partenaires espagnols, trouve un écho dans une analyse de Catherine STERCQ sur l'évolution des actions d'alphabétisation en Belgique francophone³: «*Nous sommes persuadés qu'on est analphabète, on le devient, on le reste, quand bien même on suit des cours d'alphabétisation, parce qu'on n'est pas partie prenante des circuits de participation, de communication et d'expression culturelle et sociale, politique et économique, et que dès lors on n'a pas de raisons de lire.*

Nous avons mis en oeuvre des circuits de participation, de communication et d'expression culturelle et sociale qui n'ont que peu de sens aujourd'hui si l'on ne se repose pas la question de l'économique et du politique.

Nous avons jusqu'à présent estimé que ces questions devaient se traiter dans d'autres structures et que notre rôle n'était pas d'organiser les participants à nos formations au sein de notre association, mais de soutenir leur participation et leur organisation dans les lieux «naturels»: syndicats, comités de quartier, mouvements divers. Pouvons-nous garder ce rôle aujourd'hui?

Pouvons-nous rester à un niveau individuel? (...) Ou serons-nous capables d'affronter, avec notre public, ce qui est non seulement une crise économique, mais une crise culturelle? Serons-nous capables de permettre à chacun de réfléchir à son identité, à son histoire, à son itinéraire, tout en soutenant les nouveaux projets de prises de parole et d'actions collectives qui émergent dans nos cours?»

Ce sont évidemment des options qui ne se développent pas sur commande, et un travail au long cours serait nécessaire pour avancer dans cette direction – d'autant qu'on s'en est progressivement éloigné, car les premiers projets d'alphabétisation étaient davantage orientés en ce sens.

La thématique des *Droits des participants*, la prise en compte de leur parole, gagne progressivement du terrain dans les politiques sociales et culturelles. En témoigne le *Forum* organisé en 96 par le Fonds Social Européen, appelant les stagiaires à témoigner de leur expérience, de leurs attentes à l'égard des formations; le *Parcours d'insertion* qui tend à situer les demandeurs d'emploi «au centre de leur parcours»; ou encore le *Rapport national sur la pauvreté* qui a donné une place à la parole des personnes en situation de pauvreté, etc.

Dans cette évolution, il faut toutefois se garder de prendre les mots pour la chose et les vœux bien intentionnés pour des réalités.

Ce qui importe surtout, est que le dialogue ne soit pas seulement ponctuel et vertical – dans certains moments de grâce, certains apprenants, certains usagers des politiques sociales, sont entendus par les institutions – mais qu'il se développe de manière plus permanente au plan horizontal des échanges, des rencontres entre participants.

C'était là une faiblesse de ce projet *Socrates*, que de n'avoir pas permis la rencontre concrète entre apprenants des différents pays afin de confronter leurs expériences et de pouvoir réfléchir collectivement à ce que pourraient être leurs revendications communes, tout autant que leurs actions particulières dans leurs contextes respectifs.

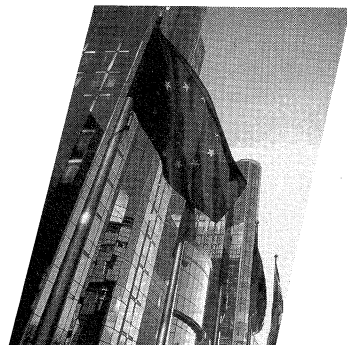
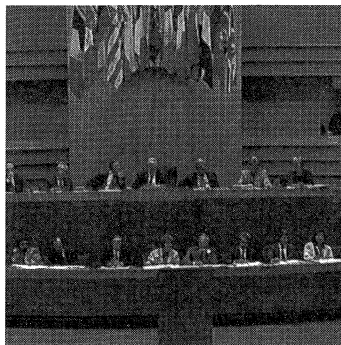
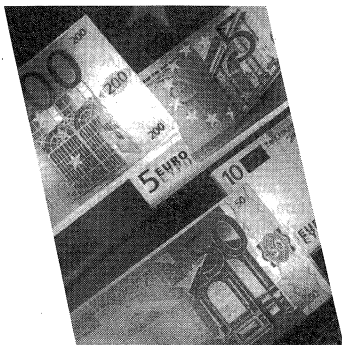
S'il nous est donné de poursuivre un tel projet, c'est assurément dans cette perspective qu'il faudra le développer.

Catherine BASTYNS
Lire et Ecrire communautaire

¹ Ce projet *Socrates* a été mené en 1998 en partenariat avec la FACEPA (Espagne), Lire et Ecrire (Belgique francophone) et la Stichting voor Europees Volkshogeschoolwerk (Pays-Bas).

² C'est-à-dire le développement :
- d'une prise de conscience et d'une connaissance critique des réalités de la société,
- de capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation,
- d'attitudes de responsabilité et de participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

³ STERCQ C., *Trente ans d'alphabétisation en Belgique: où en sommes-nous*, in *Alpha 97*, ouvrage publié sous la direction de J.P. HAUTECOEUR, Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1997, pp. 205-230.

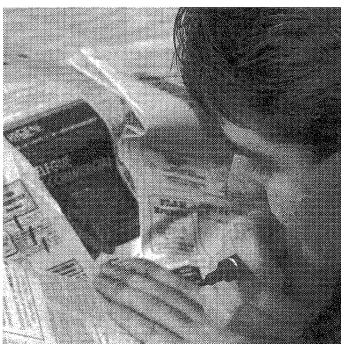


Quelle éducation des adultes pour le XXIème siècle?

En juin dernier, à l'initiative du Collectif Alpha, plusieurs associations implantées dans quatre pays de l'Union européenne - Belgique, France, Espagne et Irlande - se sont réunies à Madrid (Rascafria) pour une université d'été sur l'avenir de l'éducation des adultes. Le thème de cette Université était ainsi défini: «L'Europe à l'aube du siècle nouveau est une réalité multiculturelle marquée par des contextes sociaux différents au sein d'un même cadre économique. L'éducation des adultes d'aujourd'hui se doit de réfléchir et d'analyser ses propres pratiques afin de pouvoir orienter son action et s'engager pour une Europe des Citoyens.»

Il est évidemment impossible de rendre compte de toute la richesse de ce qui a été échangé en une semaine à Rascafria. Nous avons donc choisi de proposer à votre lecture et à votre réflexion:

- une synthèse de trois conférences qui présentaient aux participants un cadre d'analyse plus large que le cadre pédagogique par lequel ils ont l'habitude d'interpréter leur pratique et les amenaient à réfléchir sur le contexte dans lequel s'inscrit toute pratique de formation et d'enseignement;
- un des ateliers de l'Université d'été au cours duquel les animateurs ont partagé avec d'autres une méthode de construction de projet, l'Atelier de l'avenir;
- un des textes de conclusion qui se veut un embryon de plateforme, l'émergence d'un désir de lutter ensemble sur des questions fondamentales en matière d'éducation des adultes.



Société civile et éducation des adultes

La conférence de Ted FLEMING, de la National University of Ireland de Maynooth, aborde les liens entre Etat, économie et société civile. Partant d'une analyse de la manière dont l'économie tend à dominer les débats sur l'éducation, il redéfinit le rôle de l'éducation des adultes comme outil pour construire une société plus démocratique.

Dans la société actuelle, l'Etat et l'économie s'associent, créent une coalition redoutable qui défend avant tout les intérêts économiques.

Dans ce système, l'enseignement subit aussi la pression des besoins de l'économie. La formation et l'éducation des adultes sont souvent utilisées par l'Etat pour soutenir le monde économique en fonction de ses besoins. Elles visent à reproduire les forces de travail, à défendre l'accumulation de capital et contribuent à légitimer l'ordre social, économique et politique. Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent ainsi avoir pour fonction de maintenir la suprématie de la classe dominante en promouvant la lecture et l'écriture comme une fin en soi.

Par ailleurs, la société civile - qui comprend les groupes organisés par les citoyens en dehors de l'Etat (comités de quartier, groupes communautaires, maisons de jeunes, mouvements de femmes, associations de parents, syndicats,...) - peut jouer un rôle de résistance contre la façon dont les groupes dominants de la société imposent leurs vues de la réalité à l'ensemble de la population. Elle peut orienter le débat politique afin que soient créées de réelles pratiques démocratiques.

Tous les groupes de la société civile ne jouent cependant pas ce rôle. Il arrive, en effet, que l'Etat et les classes dominantes établissent leur hégémonie par le biais d'organisations de la société civile.

Mais à côté de cela, nombreux sont les changements qui proviennent de la société civile. Dans le domaine de l'éducation des adultes, à l'encontre des pratiques qui promeuvent et appliquent les politiques de l'Etat, il existe un autre type de for-

mation, souvent appelée *éducation populaire*, qui oeuvre au développement de la société civile. Elle constitue un instrument de changement social en pratiquant l'action collective plutôt que celle du développement individuel, par le recours à une pédagogie des adultes radicalement transformée.

Le propos de Ted FLEMING n'est cependant pas de dire que l'apprentissage générateur de changement ne peut se développer qu'en dehors du système. Pour lui, il faut mener des luttes au sein de l'Etat et du monde économique.

De plus, l'économie de marché est aujourd'hui globale. Face à cette réalité et à la menace que représente la globalisation qui piétine les principes démocratiques, la solution est dans la création d'une société civile globale. Nous devons commencer à nous considérer comme des citoyens de la planète et réaffirmer les principes éthiques qui sont l'essence de la démocratie: égalité, liberté, participation et solidarité dans le respect de la diversité.

C'est par la communication que l'on pourra recréer des liens entre société civile et démocratie. Reprenant les idées d'HABERMAS, Ted FLEMING défend l'idée que la discussion libre, ouverte et publique a une fonction transformatrice essentielle. Il s'agit d'un débat orienté vers le consensus, la résolution de problèmes qui suppose l'acceptation implicite d'établir des règles respectant les droits de l'ensemble des personnes concernées. Non pas qu'il récuse l'apprentissage instrumental qui se préoccupe davantage d'objectifs et d'évaluation de compétences mesurables, mais il prône une autre conception de l'apprentissage qui implique, pour le formateur, d'encourager et de créer des situations permettant une pleine participation au débat, ce qui amènera les adultes à évaluer de manière critique la façon dont ils produisent du sens et à explorer d'autres pistes.

Ce type de pédagogie des adultes génératrice de changements rejoint la pensée et la pratique de Paulo FREIRE pour lequel l'éducation des adultes est praxis et interaction par le dialogue.

Changements sociaux et éducation des adultes

La conférence de Mariano F. ENGUITA, sociologue à l'Université de Salamanque, met en relation l'ampleur et le rythme des changements sociaux avec le rôle et la structure de base de l'éducation dans l'histoire de notre société.

Pour ce faire, il procède à la description de trois modèles de société ayant entraîné des modifications du système éducatif qui ne sont pas sans conséquences sur la formation des adultes.

Le premier modèle, préindustriel, couvrant la majeure partie de l'histoire de l'humanité, se caractérise par le fait que la société reste fondamentalement identique à elle-même au fil des générations, concentrée en petites unités économiques de subsistance.

Le second modèle de société correspond au processus de changement consécutif à la transition démographique, l'industrialisation, l'urbanisation, l'alphabétisation, etc... Il se caractérise par un changement subtil entre générations qui se déroula au cours des deux derniers siècles.

Le troisième modèle, que nous sommes en train de vivre, se distingue par un processus de changement permanent, doublé d'une constante redéfinition de l'organisation et des techniques productives, de la structure urbaine, des formes de communication,... capable de transformer le panorama de n'importe quelle personne une, voire plusieurs fois, au cours de son existence.

Au cours de ces trois périodes, le système d'éducation a été adapté à ces changements socio-économiques.

Lors de la première période, l'objectif de l'éducation est la reproduction sociale et culturelle. Les agents éducateurs par excellence sont les anciens, en tant qu'adultes experts et dépositaires des traditions orales, et le savoir à transmettre est, pour l'essentiel, pratique et concret.

Au cours de la seconde période, les jeunes vont s'incorporer à un monde différent de celui de leurs parents, pour lequel ceux-ci ne parviennent plus à

les préparer. Surgit alors un corps d'éducateurs spécialisés, dotés d'une formation de base spécialisée, et dont le savoir transmis et acquis tend à devenir abstrait, décontextualisé.

Dans la troisième période, au cours de laquelle chacun va se former dans un monde mais vivre dans un ou plusieurs autres, la formation permanente tend à se répandre à l'ensemble des couches de la société. Le corps enseignant n'est plus à même d'y pourvoir et est en partie remplacé par des experts d'origines diverses. L'objectif de l'éducation de base n'est plus tant le savoir en soi, que le savoir méthodologique, parce que celui-ci est le seul qui assure la capacité d'apprentissage ultérieur.

Ce nouveau modèle éducatif n'est pas sans effet sur l'éducation des adultes en général et sur celle des moins scolarisés en particulier.

Le premier est que l'éducation des adultes perd progressivement son caractère de «seconde chance». En effet, la formation permanente est de plus en plus utilisée par ceux et celles qui ont déjà bénéficié de la première chance ou qui en ont retiré plus de profit. Toutefois, c'est aussi une première chance, bien que tardive, pour les publics qui n'en ont jamais bénéficié.

Un deuxième effet, c'est la nouvelle relation entre la formation permanente des adultes et la formation de base. La formation permanente perd son rôle de substitution à la formation de base pour en devenir la prolongation indispensable. La formation de base doit, dans ce système, préparer les individus à une vie active entrecoupée, à plusieurs reprises, par le retour à l'éducation formelle, le recours à l'informel ou à l'autoapprentissage.

En conséquence, dans un système éducatif global caractérisé par le poids croissant de l'éducation permanente, on court le risque, comme dans le monde économique, que les riches deviennent à chaque fois plus riches et les pauvres à chaque fois plus pauvres en termes éducatifs.

Le tableau noir: résister à la privatisation de l'enseignement

La conférence de Gérard de SÉLYS, journaliste belge, vise à intégrer le processus de privatisation de l'enseignement dans les stratégies de profit des grandes compagnies multinationales et ce, avec l'aval des institutions nationales, européennes et internationales.

En 1873, le système capitaliste connaît sa première grande crise économique. La recherche de nouveaux débouchés et de nouvelles sources de revenus provoque la grande vague de colonisation de la fin du XIX^{ème} siècle. Les partages et repartages des zones d'influence et colonies aboutissent à la première guerre mondiale.

En 1973, la deuxième grande crise économique, les trois grands pôles industriels (Amérique du Nord, Union européenne, Japon et Sud-Est asiatique) relancent une vague de colonisation des pays du tiers-monde par l'octroi de fonds et le remboursement des intérêts de ceux-ci. Mais cela ne suffit pas. On découvre alors que les services et entreprises publics sont de nouvelles colonies potentielles. En effet, ils sont nombreux à être rentables, voire très rentables. Ainsi, début des années 80, les industriels et les Etats lancent une vaste stratégie mondiale de privatisation. Il s'agit de transférer au secteur privé les revenus et profits des secteurs publics rentables. FMI, Banque mondiale, OCDE et Commission européenne sont les instruments de cette stratégie.

Parallèlement est lancée une vaste campagne médiatique en faveur des privatisations. Ses arguments sont les suivants:

- il faut vendre les services et entreprises publics pour rembourser la dette de l'Etat;
- le secteur public est lourd, peu adapté et coûte cher aux contribuables;
- le secteur privé est plus performant que le secteur public;
- le secteur privé crée de l'emploi;
- les entreprises privatisées et mises en concurrence baisseront leurs tarifs, ce qui bénéficiera aux consommateurs;
- la mondialisation de l'économie exige des entreprises de dimension mondiale et donc des alliances

mondiales entre ex-(petites) entreprises publiques et entreprises privées ou investisseurs institutionnels mondiaux.

Le premier grand secteur public à être privatisé est celui de la téléphonie. Leur vente à bas prix aux grandes multinationales assure à ces dernières de fabuleux profits. La découverte et la mise au point de nouvelles stratégies de communication créent de nouveaux marchés qui sont rapidement saturés, guerre concurrentielle oblige, et remplacés par d'autres (Internet...).

Dans ce contexte, l'enseignement, qui ne correspond plus aux attentes et aux besoins des industriels, se révèle être un marché gigantesque (plusieurs dizaines de millions de travailleurs, les enseignants, et des centaines de millions de consommateurs, les étudiants, jeunes ou adultes).

Dans les années 90, on assiste à une réduction générale des dépenses publiques en faveur de l'enseignement avec, pour conséquence, un appauvrissement qualitatif de l'enseignement et la recherche, par le public, de fournisseurs d'enseignement plus *pointus*. Une étude du marché potentiel - c'est-à-dire du nombre potentiel de personnes suffisamment solvables pour avoir recours à l'enseignement à distance (sur Internet) et payant - chiffre à un tiers le pourcentage de population étudiante pouvant constituer ce marché.

A destination de ce public potentiel, les multinationales mettent au point des logiciels d'apprentissage et des substituts aux diplômes nationaux, les *cartes de compétences*. Parallèlement, de grandes campagnes d'information sont lancées dans les écoles pour habituer les élèves à l'usage de l'ordinateur et créer ainsi un *marché captif*. Le marché de l'enseignement (privé et payant) est déclaré *marché du XXI^{ème} siècle*.

Nous sommes aujourd'hui devant un risque nouveau: que le contrôle des matières enseignées échappe également au contrôle démocratique.

Les Ateliers de l'avenir:

«La société locale et les organisations se construisent»

Un des ateliers de l'Université d'été de Rascafria, animé par Gilbert DIF et Christiane FORET de l'association française ECLORE, s'intitulait L'Atelier de l'avenir. Il s'agit d'un atelier de développement communautaire, d'une méthode de construction de projet basée sur la négociation et la prise de position. Ce type d'atelier est destiné tant à des groupes de professionnels qui visent à améliorer leur pratique et leur fonctionnement qu'à des groupes de personnes vivant des situations problématiques dans leur vie personnelle et sociale et désireuses d'y apporter un changement.

La méthode des Ateliers de l'avenir a été élaborée par Robert JUNGK (1913-1994), journaliste et auteur allemand qui disait: «Je fus reporter de l'angoisse et j'ai dû devenir reporter de l'espoir». Il a, par ailleurs, créé à Salzbourg la Bibliothèque internationale de l'avenir.

En 1952, il publie *L'avenir a déjà commencé*, ouvrage dans lequel il décrit certains problèmes de la société moderne, conséquences de l'évolution technologique et de l'utilisation des ressources naturelles et humaines.

Puis il s'oriente vers les citoyens, devient «inventeur social» et essaie de «réanimer la démocratie», la production de décisions ayant besoin d'être démocratisée.

En 1981, il crée avec N.R. MÜLLERT la méthode des «Ateliers de l'avenir: des chemins pour revivifier la démocratie».

Constat

«Le citoyen soi-disant émancipé n'a pas vraiment droit à une participation directe aux décisions.»

Idée de départ

«La masse silencieuse de la population a bien des choses à dire. Il suffit de questionner ces personnes sur leurs expériences, leurs besoins, pour ouvrir un gigantesque réservoir d'idées et de propositions.»

La méthode, simple à comprendre, d'un faible coût, peu contraignante, permet aux personnes concernées et intéressées de donner, avec leur propre langage, des idées, des solutions, et de se faire entendre.

Définition

L'Atelier de l'avenir est un forum où les citoyens peuvent élaborer les scénarios d'un devenir souhaitable. Ils examinent ensuite en détail les possibilités de réalisation de ces desseins.

Finalités

Changer la situation antidémocratique dans laquelle se trouvent les citoyens dont la vie, le travail, l'environnement sont dessinés par des politiciens, des industriels, des experts...

But

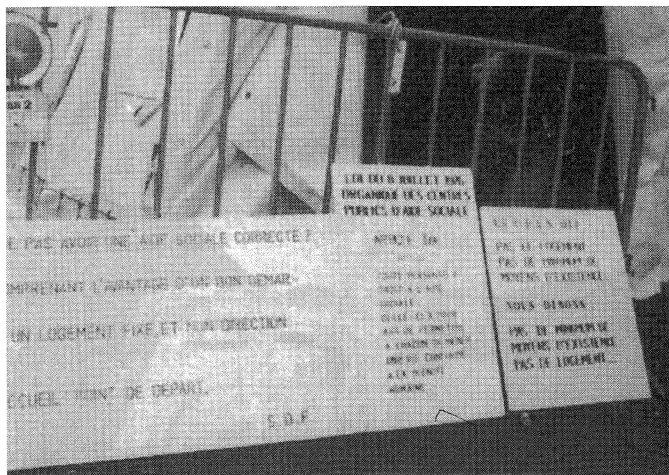
Sortir les personnes d'un cadre de références, d'une certaine passivité pour qu'elles deviennent créatives, productrices d'idées et, de ce fait, des citoyen(ne)s à part entière.

Objectifs

- Apprendre aux personnes à s'exprimer, se positionner et à négocier.
- Mobiliser, organiser des groupes autour d'intérêts partagés.
- Favoriser l'élaboration collective de propositions servant de base à un projet à réaliser.

Trois phases

- Phase de critiques
- Phase d'imagination
- Phase de construction



Durée

En fonction du contexte mais:

- au minimum, une demi-journée (3 heures),
- au mieux, de trois demi-jours à trois jours (un par phase), en continu ou en discontinu dans le temps.

Règles du jeu

- Toute chose est bonne à dire.
- On ne propose qu'une idée à la fois.
- On a le droit (le devoir!) d'exprimer plusieurs (toutes ses) idées.
- La formulation doit être simple (sujet, verbe, complément).
- On ne peut interrompre, ni gêner le travail des autres.
- On ne peut commenter les idées des autres, mais on peut par contre les réutiliser (pour les faire rebondir).

Pol PIERART



Pour la phase d'imagination uniquement:

- Il faut oublier les difficultés pratiques, d'ordre matériel.

Matériel nécessaire

- Bloc de post-it (ou de feuilles) de différentes couleurs
- Grandes feuilles de papier (tableau-papier, kraft...)
- Feutres de couleurs
- Ciseaux, colle

- Matériel d'affichage (punaises, scotch, ficelle...)

La salle doit être suffisamment vaste pour permettre le déplacement des personnes. L'idéal est d'avoir plusieurs petites salles pour le travail en sous-groupes.

Animation

Au minimum, deux animateurs qui:

- ont un rôle de guide;
- veillent à ce que chacun puisse se prononcer et suive bien le déroulement;
- s'assurent que le groupe reste fidèle au thème et aux objectifs;
- maîtrisent le temps.

Pour assurer cette animation, il est demandé aux animateurs:

- une connaissance préalable du thème et des objectifs,
- une présentation du thème, des objectifs, des règles du jeu et de leur rôle aux participants,
- un équilibre des trois phases en fonction des objectifs.

En outre, les animateurs ne doivent faire aucun commentaire, ni influencer d'aucune manière l'expression et les résultats, même si cela est contraire à leurs convictions. Ils doivent aider et respecter la production du groupe.

Déroulement

Phase 1: Critiques de la situation actuelle

- Un des animateurs distribue les post-it (ou les feuilles).
- Au départ, l'expression est individuelle et négative (par écrit sur post-it ou par l'intermédiaire d'un animateur s'il existe des difficultés à formuler par écrit).

- Un animateur récolte les post-it au fur et à mesure qu'ils s'écrivent, les lit (dans le respect de l'anonymat) et les affiche.
- Les participants se déplacent au tableau d'affichage pour regrouper les post-it qui traitent du même sujet, donner un titre à chaque groupe ainsi constitué. L'accord de l'ensemble du groupe est requis dès cette mise en commun.
- Un animateur forme ensuite autant de sous-groupes que de sujets choisis par le groupe.
- Chaque sous-groupe rédige une phrase négative qui reprend et synthétise l'ensemble des idées émises sur le sujet qui est le sien.
- De retour en grand groupe, chaque sous-groupe lit sa phrase qui doit recueillir l'accord de tous. (Des modifications peuvent être apportées pour recueillir l'accord unanime).
- Chaque sous-groupe reprend la phrase adoptée par le groupe et la reformule en positif.
- De nouveau en grand groupe, l'ensemble des phrases est soumis au groupe pour acceptation.

Cette phase ne doit jamais se terminer sur du négatif!

Phase 2: Imagination

- Le processus d'expression est le même que pour la phase 1, mais on laisse cette fois libre cours à l'imagination. Il s'agit d'exprimer une vision idéale, utopique visant à la «résolution» des problèmes soulevés précédemment.
- Les propositions rédigées individuellement dans un premier temps, sont lues, affichées, regroupées par sujets et donnent lieu à la constitution d'autant de sous-groupes que de sujets identifiés.
- Chaque sous-groupe doit traduire la «proposition idéale» sous la forme qu'il souhaite: dessin, théâtre, poème, chanson... C'est la phase de créativité collective.
- Les travaux des sous-groupes sont ensuite présentés à l'entière du groupe, commentés et discutés.

Phase 3: Construction dans la réalité

- Le groupe choisit certaines idées exprimées dans la phase d'imagination. Les animateurs n'hésitent pas, si nécessaire, à faire réexpliquer aux sous-groupes ce qu'ils souhaitent.
- Le groupe définit, hiérarchise alors les priorités.
- Réunis à nouveau en sous-groupes, les participants travaillent sur les sujets choisis pour poser les bases d'un projet, en comparaison avec les phases négative et positive.
- En grand groupe, chaque sous-groupe fait part aux autres de son projet. S'ensuit une discussion pour aboutir à l'adoption des projets proposés.

Commentaires

- Cette méthode est basée sur le consensus.
- Elle a été utilisée avec succès auprès de groupes autoconstruisant un projet, de groupes d'habitants (problèmes et/ou aménagement de quartier), de groupes visant une amélioration du travail d'équipe (secteur social, de la santé, de l'éducation...), du fonctionnement d'une organisation (association, entreprise, service...), du cadre de vie, de l'environnement...
- Le contexte doit garantir une certaine sécurité de base aux participants. Il est déconseillé d'utiliser cette méthode en cas de conflits graves (déclarés ou latents) entre des personnes participantes. De même, il faut éviter de l'utiliser si l'on n'est pas assuré qu'une partie au moins des propositions sera réalisable.
- JUNGK et MÜLLERT, créateurs de la méthode, insistent sur la nécessaire formation des animateurs à cette technique avant toute intervention, d'abord, si possible, en s'impliquant comme participant dans un *Atelier de l'avenir*, ensuite en coanimant des sessions avec un animateur déjà expérimenté.

Gilbert DIF
ECLORE

Bibliographie:

- *Les écrits de JUNGK et MÜLLERT ne sont pas traduits en français.*
- *En français, il existe cependant un ouvrage sur les ateliers de l'avenir: PÉGOURIÉ M., SWINNEN H., Les ateliers de l'avenir. La société locale et les organisations se construisent, F 37510 Ballan-Miré, Pégourié M, 1990.*

Pour en savoir plus sur la méthode ou organiser un **Atelier de l'avenir**, vous pouvez vous adresser à:

ECLORE
BP 5
F - 84400 Villars
Tél: 00-33-490 754 841
Fax: 00-33-490 754 407
E-mail: eclore@europost.org

Recommandations pour une Éducation des Adultes démocratique

Les conférences ont alimenté la réflexion des participants à l'Université d'été. Des ateliers ont été le lieu d'échanges de pratiques et, lors des forums, ils ont mis en commun leur réflexion pour définir ensemble leur conception de l'éducation des adultes. Voici à présent les recommandations d'un de ces groupes forum.

Constamment, nous sommes recentrés, renommés et redéfinis par des tendances et des objectifs en dehors de nous-mêmes et de ceux avec qui nous travaillons. Nous devons nous battre pour garder l'équilibre et la démocratie au coeur de ce que nous faisons et être constamment vigilants pour que nos relations et aspirations ne soient pas biaisées et colonisées.

Il ne faut pas permettre que l'éducation soit un moyen de faire du profit. Un apprentissage centré sur la personne, une approche à partir de la base, dans l'action aussi bien que dans les paroles, avec des mécanismes de contrôle partagé, voilà ce qui devrait être notre but si nous voulons une éducation éthique des adultes. Ce qu'on apprend ne doit pas nous empêcher d'accorder de l'importance à la façon dont nous l'apprenons.

Le chemin à suivre devrait prendre en compte l'individu et le groupe, la personne et la communauté, le réseau local et une vision plus large.

Il faut veiller aux aspects positifs et négatifs de la globalisation: la solidarité et la conscience partagée des luttes peuvent être enrichies mais il existe un danger d'exploitation dû au manque de compréhension qui existe entre le Nord et le Sud.

Nous sommes de plus en plus conscients de la question du temps dans notre travail. Les projets sont souvent financés dans des limites de temps strictes, et les résultats liés à cette limite de temps. Nous sommes tenus par des cahiers de charges très éloignés des besoins et des rythmes des apprenants et nous devons retrouver le contrôle du paramètre temps afin qu'il ne nous empêche pas de réaliser nos objectifs. Nous devons également continuer à considérer que l'éducation doit être permanente mais non liée à des résultats prédéterminés.

Nous avons pris conscience de la force de la créativité et de la spontanéité dans l'apprentissage. Même si les objectifs économiques peuvent mener à une approche utilitaire de l'alphabétisation, il faut mettre l'accent sur le fait que nous sommes plus complexes, polyvalents et «multi-intelligents» et que

nous avons droit à une approche créative autant qu'utilitaire.

Nous avons parlé de l'importance de protéger la diversité et d'approcher les défis de l'éducation des adultes à partir d'une multitude d'angles qui incluent la richesse du coeur, l'intuition et l'émotion facilitant l'apprentissage.

Dans tous nos travaux nous avons parlé de résistance, de subversion dans un climat où l'impérialisme économique et la colonisation sont toujours présents. Il nous faut être honnêtes quant à notre collaboration dans un système dont nous savons qu'il ne tient pas compte du développement démocratique des adultes.

Ce qui transformera ces mots en action dépend de chacun d'entre nous.

Voici, enfin, les recommandations en 12 points:

1. Faire correspondre les paroles aux actes.
2. Valoriser le processus d'apprentissage autant que son produit.
3. L'éducation des adultes devrait être guidée par les besoins des apprenants.
4. L'éducation ne devrait jamais viser le seul profit.
5. Le réseau local est aussi important que le réseau international et global.
6. Nous devons être conscients des aspects positifs et négatifs de la globalisation et rechercher activement de l'information au sujet des luttes dans d'autres domaines et pays.
7. Nous devons être conscients de finalités extérieures qui influencent notre travail.
8. Les moyens d'expression créatifs doivent être valorisés autant que d'autres.
9. Les limites de temps imposées par l'extérieur ne doivent pas influencer notre travail.
10. Nous devons encourager la diversité plutôt que la gommer.
11. Nous devons préserver nos idées d'être colonisées.
12. Nous devons être conscients de notre degré de subversion, de résistance et de collaboration au système.

Les Actes complets de l'Université d'été sont disponibles gratuitement (seuls les frais de port sont payants) au Collectif Alpha - tél: 02/538 36 57.

Reflets d'Europe

Réalisé dans le cadre du même projet Socrates que l'Université d'été de Rascafría, Reflets d'Europe est une publication réalisée en commun par les quatre associations de formation d'adultes et d'alphabétisation partenaires du projet¹. Elle rassemble un ensemble de démarches pédagogiques visant à créer, chez les participants, les conditions d'accès à la connaissance et la compréhension de l'Europe sociale.

Pour les auteurs il s'agit:

- d'un accès parce que l'Europe d'aujourd'hui est inaccessible au commun des citoyens, réduits de ce fait à l'impuissance;
- de connaissance et de compréhension parce que la connaissance crée la familiarité et la proximité, la compréhension donnant, elle, les moyens d'agir;
- de l'Europe sociale parce que l'Europe ne doit pas être avant tout créée pour le bénéfice de quelques-uns, mais pour l'épanouissement d'une civilisation harmonieuse où chaque individu trouve une place valorisante.

Pour donner aux participants les moyens de s'appropriier l'Europe, l'approche historique a été choisie car elle permet le recul nécessaire à une compréhension globale. L'histoire est ici envisagée dans sa dimension transdisciplinaire. Cette option n'est pas neutre - aucune approche de l'histoire n'est neutre! - pas plus que les options méthodologiques définies en parallèle.

En voici les lignes essentielles:

- la nécessaire affirmation du sujet apprenant
Ceci suppose que les formateurs favorisent l'émergence et la formalisation des représentations initiales des apprenants et les prennent en compte, en évitant tout jugement de valeur préalable.
- la mise en travail réelle des représentations des apprenants

Ceci s'effectue à travers des activités concrètes permettant une confrontation avec des documents de nature diverse et une interaction entre les représentations des différents acteurs. Ce mode de travail

visé à susciter la déstabilisation indispensable à une reconstruction cognitive et à l'accès à un niveau de connaissances plus complexe. Des situations-problèmes efficaces, à l'aide de documents pertinents, prenant le contre-pied des idées reçues (conflit socio-cognitif), impulseront une dynamique d'enrichissement et de transformation des représentations initiales.

- la socialisation des avancées individuelles

Ceci permet à chacun de progresser plus vite en s'appropriant les bonds en avant des autres et d'éviter ainsi toute exclusion par décrochage de certains apprenants.

En résumé, *apprendre* c'est se transformer soi-même dans une confrontation avec les autres: ses pairs, ses maîtres, les producteurs de savoirs socialement reconnus...

Les démarches rassemblées dans *Reflets d'Europe* mettent en oeuvre aussi bien des approches de création, de construction et/ou de transmission des savoirs, sur différents objets de savoirs: mythes et légendes, inconscient collectif, questions économiques et religieuses, approches sociologiques, approches interculturelles, approches de savoirs, approches artistiques qui toutes contribuent à la compréhension du monde d'aujourd'hui.

Ainsi, les fiches s'intitulent: *L'Histoire nous en faisons tous partie, Identités imaginaires, Observons un tableau, «Louis XIV: mais pour qui donc brillait ce soleil?», Le vote des femmes, etc...*

¹ *La Boutique d'écriture de Montpellier, le Collectif Alpha de Bruxelles, La Comunidad de Madrid et le Dublin Literacy Scheme.*

Reflets d'Europe est disponible:
au Collectif Alpha
Rue de Rome 12
1060 Bruxelles
Tél: 02/534 38 78
au prix de 300 FB (+ frais d'envoi)

Si vous souhaitez organiser une formation à l'utilisation de *Reflets d'Europe*, vous pouvez contacter:

- pour Bruxelles: Lire et Ecrire Bruxelles (tél: 02/534 38 78)
- pour la Wallonie: Le Collectif Alpha (tél: 02/538 36 57)

La chasse aux sorcières

Pour vous inviter à faire plus ample connaissance avec Reflets d'Europe, nous vous proposons, à titre d'illustration, une des démarches pédagogiques que vous pourrez y trouver¹. Cette fiche reflète bien les options méthodologiques reprises dans la présentation du recueil et peut servir de canevas pour la construction de fiches sur d'autres thèmes.

L'objectif de cette démarche est de découvrir les raisons des persécutions de sorcières.

Etape 1

Brainstorming avec les participants sur ce qu'évoque le mot *sorcière*.



Les fées, B. Froud et A. Lee, Albin Michel

Le formateur prend note sur un panneau de conférence.

Etape 2

Distribuez une copie du document A à chaque participant pour lecture et discussion.

Découpez l'information et les illustrations des documents B et C. Collez-les ensuite séparément sur des fiches en carton de couleurs différentes.

Vous aurez besoin de quatre couleurs distinctes: une pour les sorcières, une pour les chasseurs de sorcières, une pour leurs défenseurs et une pour les illustrations.

Divisez le groupe en deux et donnez une copie des trois illustrations à chaque groupe. Demandez ensuite de choisir une fiche de chaque couleur parmi celles qui restent. Chaque sous-groupe devrait donc être en possession des trois illustrations et de trois fiches modèles. Proposez aux deux groupes d'interpréter les jeux de rôles suivants en s'aidant de l'information présente sur les fiches.

groupe 1

«Jouez la scène du procès d'une sorcière.»

groupe 2

«Réalisez un reportage radiophonique ou télévisé comme si vous étiez présents lors du procès d'une sorcière. Interrogez les différents protagonistes.»

Etape 3

Invitez l'ensemble des participants à exprimer ce que leur évoque maintenant le mot *sorcière*. Prenez-en note sur le panneau de conférence, puis comparez avec leur première liste (étape 1).

Etape 4

Demandez aux participants quels sont les groupes de gens qui, selon eux, font l'objet d'une chasse aux sorcières «moderne». Prenez-en note sur le panneau de conférence.

Etape 5

Chaque personne choisit un des groupes mentionnés et écrit une lettre à un journal pour plaider sa cause.



¹ Les références bibliographiques qui accompagnent la fiche sont en anglais et ne sont pas reproduites ici. Elles sont néanmoins disponibles à la rédaction du journal.

Document A

Ils n'ont plus besoin de pendre les femmes aussi souvent, comme ils le faisaient dans le passé - le seigneur et ses sbires envahissaient les villages la nuit, frappant et tuant chaque femme qu'ils rencontraient dehors. Les procès de sorcières en Europe ont entraîné la disparition des personnes les moins conformistes. Après les procès qui, cette année-là, se déroulèrent dans deux villages différents, il ne restait dans chacun d'entre eux, qu'une seule femme vivante, une seule.

Judy Grahn - A woman is talking to death. (Une femme en conversation avec la mort)

Entre 1560 et 1760, plus de 200.000 personnes furent accusées de sorcellerie et 100.000 d'entre elles furent exécutées. De nombreuses personnes succombèrent sous la torture, moururent en prison ou se suicidèrent, de sorte que les chiffres réels sont vraisemblablement plus élevés. Même si des hommes pouvaient également être accusés de sorcellerie, la plupart des personnes accusées ou exécutées étaient des femmes. Il s'agissait en général de femmes âgées, veuves et pauvres.

Il existe plusieurs raisons qui expliquent le pourquoi des chasses aux sorcières à cette période de l'histoire:

- L'Europe passait par une période d'instabilité et de révoltes, ce qui effrayait les classes dirigeantes.
- Des changements se produisaient dans le droit coutumier, qui réduisaient le pouvoir des communautés locales au profit des fonctionnaires de l'Etat.
- Les gens croyaient aux pouvoirs maléfiques.
- Les autorités régionales et locales étaient convaincues que le diable, par l'intermédiaire de ses servantes, les sorcières, attaquait l'Eglise Chrétienne.
- L'invention de l'imprimerie eut pour conséquence une plus ample diffusion de l'information sur les sorcières.
- Le corps médical devenait de plus en plus inquiet face au nombre croissant de guérisseuses qui menaçaient leur statut social.

De nombreux livres ont été publiés expliquant comment mener une chasse aux sorcières, comment les identifier, comment leur faire avouer leurs crimes et comment les châtier. Les enfants, les parents proches, les connaissances et voisins étaient encouragés à les reconnaître et à les dénoncer.

Deux femmes seulement survécurent à une chasse aux sorcières particulièrement violente et acharnée qui se déroula dans deux villages. Les femmes vivaient dans l'angoisse permanente d'être dénoncées en tant que sorcières.

“Chaque fois que vous apercevez une femme, dites-vous bien qu'il s'agit là du diable, que vous êtes face à une créature de l'enfer.”

Eneas Silvius

“Les démons ne s'intéressent pas aux hommes. Sur cent sorcières, il y a à peine un homme.”

Augustin Baumann,
en 1600 à Munich

Quelques sorcières accusées

**Walpurga Hausmanin
Dillingen, 1587**

C'était une veuve d'un certain âge qui faisait office de sage-femme. Elle fut accusée d'avoir causé la mort de 40 enfants, de deux femmes en couches, de 8 vaches, d'un cheval, de plusieurs oies et de cochons. Elle avait un jour donné un cheval de bois à un jeune enfant qui mourut peu de temps après. Les gens prétendaient qu'elle le lui avait donné afin "qu'il le chevauche jusqu'à en perdre la raison". Sous la torture, elle avoua avoir conclu un pacte avec le diable et s'envoler vers le sabbat sur une fourche. Elle fut jugée coupable et exécutée. Tous ses biens et propriétés devinrent propriété de l'Evêché.

**Nicolae Stephana
France, 1560**

Nicolae était une femme réputée pour son habilité à enrayer la peste. Elle avait été chargée de l'éradiquer du château de Donmartin. Elle y parvint, mais elle fut accablée de reproches lorsqu'une femme du château tomba malade peu après. On lui ordonna de la guérir. Cela la mettait dans une position délicate. Si elle la guérissait, cela signifiait qu'elle avait causé la maladie: si elle n'y parvenait pas, elle serait tenue pour responsable de sa mort. "Deux solides paysans n'arrêterent pas de s'acharner sur elle, de la rouer de coups et de la fouetter jusqu'à ce qu'elle promette de soigner la femme en question." Nicolae et son fils furent brûlés sur le bûcher.

**Elspeth Thomson
Ecosse, 1671**

Elspeth était une femme combative, connue pour son franc-parler et ses blasphèmes. Elle ne s'entendait pas avec sa belle-famille qui lui reprochait ses nombreux blasphèmes. Quand sa belle-soeur se trouva dans l'incapacité d'allaiter, elle suspecta aussitôt Elspeth de lui avoir jeté un sort. A la mort de son beau-frère Donald, elle fut accusée. Pour vérifier sa culpabilité, on lui ordonna de toucher le cadavre: "aussitôt, le sang jaillit du nez, du nombril et des oreilles et son cadavre continua à saigner tout le long du trajet jusqu'au lieu de sépulture." Elspeth fut condamnée et pendue pour sorcellerie.

22

L'exécution publique de quatre sorcières en Angleterre

Trois sorcières sur le bûcher dans l'Allemagne de 1555



Les persécuteurs de sorcières

Jean Bodin

Ecrivain et philosophe français

En 1580, Bodin écrit un livre sur les sorcières intitulé "*Démonomanie des Sorciers*" décrivant la menace que représentait la sorcellerie pour la société chrétienne. Il était persuadé que les sorcières promettaient à Satan de lui procurer des enfants à naître, qu'elles buvaient du sang humain, qu'elles dormaient avec le diable et lui offraient leurs propres enfants. Selon lui, aucun châtement n'était assez cruel. Il recommanda donc la torture et encouragea les enfants à dénoncer leurs propres parents. Il craignait les femmes et était convaincu qu'elles constituaient un danger pour la société. Il souhaitait la mort de toutes les femmes accusées de sorcellerie: "Il vaut mieux tuer des innocents plutôt que de laisser vivre une sorcière."

Kramer et Sprenger

prêtres dominicains allemands

Auteurs en 1486 de "*Malleus Maleficarum*" qui devint partie intégrante du droit civil et qui fut traduit en allemand, français, italien et en anglais. Ils prétendaient que les femmes étaient plus superstitieuses que les hommes, qu'elles étaient dotées d'un esprit pervers, et qu'elles avaient besoin d'être constamment surveillées par les hommes. "Lorsque une femme pense toute seule, ses intentions sont mauvaises." Ils disaient que la sorcellerie "provient du désir charnel qui, chez les femmes, est inassouissable". Ils louaient Dieu "d'avoir su préserver le sexe mâle d'une telle ignominie". Ils étaient convaincus que les sorcières disposaient de pouvoirs maléfiques permettant de changer un homme en animal.



Les défenseurs des sorcières accusées

Réginald Scott

Propriétaire terrien anglais

Scott est l'auteur en 1584 d'un ouvrage - "*The Discoverie of Witchcraft*" - par lequel il tentait de prouver que les sorcières n'existaient pas. Il affirmait qu'aucune des femmes accusées n'avait jamais rien commis qui puisse justifier de tels châtements et il désapprouvait les condamnations de juges épouvantés par le Malin. Il avançait que "n'importe quelle honnête femme pouvait être accusée de sorcellerie, à moins de s'enfermer dans sa chambre." Scott était en avance sur son temps et bien des femmes moururent encore avant que la société européenne de l'époque abandonne ses croyances dans la sorcellerie.

Johann Weyer

Docteur suisse

Il pensait que toutes les femmes accusées étaient victimes de délires et qu'elles ne devaient pas être poursuivies en justice. Malgré sa foi en l'existence du Diable, il ne croyait pas que des femmes aient signé un pacte avec celui-ci ou qu'elles aient réellement commis tous les crimes qu'elles avouaient. Il essaya de prouver que le pacte que les femmes auraient établi avec le diable n'avait aucune valeur et, qu'en conséquence, il était impossible qu'il soit considéré comme un crime en soi. Malheureusement pour les femmes de l'époque, ses opinions ne furent pas prises au sérieux.

L'Europe au fil des mots

La publication de L'Europe au fil des mots est le résultat d'un travail coordonné par la Communauté de Madrid dans le cadre d'un projet Socrates¹.

La publication bilingue (espagnol-français) est divisée en deux parties. La première correspond à un recueil de textes personnels, produits tout au long de la démarche, et la seconde est constituée d'une série de fiches pédagogiques qui, soit ont été réalisées dans un des centres, soit ont servi pour le travail de la rencontre qui a eu lieu entre les partenaires en juin 97 à Madrid.

Pour vous présenter la démarche, nous laissons la parole à Gustavo VILLAPOLAS SALAS, Conseiller de l'Education et de la Culture à la Communauté de Madrid.

Nous avons choisi de vous présenter ensuite le texte d'une participante espagnole.

24 L'objectif initial était d'aboutir à un recueil de textes écrits par les élèves et les participants à des activités éducatives, mais, dans la pratique, le Projet s'est transformé et enrichi progressivement. Pour l'élaboration des textes, une action éducative profonde était nécessaire et, puisqu'il s'agissait de ce que ses contenus fassent allusion à la construction de l'Europe, la meilleure façon d'y arriver était d'obtenir que les participants parviennent à créer, à leur manière, une communauté de coopération et d'échange, similaire à cette citoyenneté européenne que nous avons comme objectif.

Dans cette perspective, tous les participants au Projet ont fait connaissance entre eux, ont échangé leurs opinions, ont enrichi mutuellement leurs expériences et ont construit quelque chose en commun, malgré les différences: une «micro-Europe» de vie communautaire et de coopération. Pour communiquer entre eux, ils ont eu recours au langage écrit, au courrier, au fax, au système vidéo, au réseau Internet..., sans oublier qu'à certains moments, il a fallu utiliser la voiture, le train, l'avion et, bien entendu, les services de l'interprète.

Notre plus vif désir serait que cette publication constitue une contribution modeste - quoique sincère - à la construction de l'Europe des citoyens et que les matériaux qui s'y incluent servent d'aiguillon et de modèle à d'autres institutions et à d'autres citoyens européens.

Gustavo VILLAPALOS SALAS
(dans la présentation de la publication)

¹ Les partenaires de ce projet sont: la Direction générale de l'Education de la Communauté de Madrid, l'IFAD (Information, Formation, Animation, Développement) de Nîmes et le Collectif Alpha de Bruxelles.

L'Europe au fil des mots est disponible gratuitement:

au Collectif Alpha

Rue de Rome 12

1060 Bruxelles

Tél: 02/534 38 78

(Les frais d'envoi sont à charge du destinataire).

Je vis et je m'amuse dans mon village

L'endroit n'a rien de spectaculaire, mais il est beau.

Les montagnes douces, semées de grain qui verdira par moments, sont si étendues qu'elles sont à perte de vue.

Parmi la zone verte il y a de grands chênes verts à la cime arrondie, aux bras de bois gigantesques; à côté de leur tronc, bien à l'abri, des asperges sauvages et rugueuses poussent sous les rayons du soleil de printemps et donnent leurs fruits en perçant la profondeur de la terre.

Pour faire communiquer entre elles les différentes parties de mon village, il y a de grands sentiers; cependant, les tracteurs et les machines agricoles passent par les flancs de la montagne dont on distingue parfaitement les traces plus claires de la terre.

Au pied de cette montagne serpente un ruisseau de débit bien faible. Ses bords sont peuplés de grands joncs, de broussailles et d'épaisses ronceraies qui abritent la petite faune de la montagne comme il en est des lapins - qui creusent leurs terriers entre la terre et les racines de la végétation -, des perdrix, des faisans qui, après leur court vol se cachent parmi les branchages, et aussi, bien des lièvres coureurs.

En parcourant ces lieux on aperçoit quelque troupeau de moutons traînant en arrière et en train de paître, ou un autre rassemblé sous l'oeil attentif d'un berger solitaire.

Du plus haut de la montagne, tout là-bas, on aperçoit de grands coteaux aux ocres profonds avec des champs ci et là semés de graines qui verdiront en divers tons de vert selon l'intensité de la caresse du soleil.

De l'autre côté on voit, plus en haut, des croix de pierre correspondant au lieu le plus paisible; c'est l'endroit où l'on repose pour toujours.

En face se trouve la pinède. Elle est petite mais elle abrite d'immenses pins pignons et de là on aperçoit mon village avec ses vieilles et ses nouvelles maisons, l'église surgissant au beau milieu, majestueuse, avec ses cadrans et ses fenêtres ondulées, typiques du style de l'architecte Herrera.

Si l'on suit vers la montagne, le paysage reste le même. Il ne s'en détache que les bandes de jardins, le charme des cultures et la verdure de tout ce qui décore la campagne.

Adoración Fernández

Stratégies d'alphabétisation dans les pays industrialisés

Stratégies d'alphabétisation est un programme de recherche-action transdisciplinaire mis en oeuvre conjointement, depuis 1990, par l'Institut de l'UNESCO pour l'Education et par la Direction générale de l'Education des adultes du Ministère de l'Education du Québec¹, sous la direction de Jean-Paul HAUTECOEUR.

Ce programme biennal a pour objectifs l'expansion de la coopération intellectuelle internationale dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, le soutien aux pratiques socioéducatives expérimentales et la diffusion internationale de ses résultats de recherche.

Les questions d'alphabétisation et de formation de base sont appréhendées dans leurs contextes culturels, en relation avec des projets de développement social, culturel et économique.

Le principe qui sous-tend les recherches est de mieux adapter les stratégies éducatives aux actions locales de lutte contre la pauvreté, la marginalisation et l'exclusion.

Les publications biennales *Alpha* font partie du programme *Stratégies d'alphabétisation* dont elles assurent la diffusion.

Il s'agit d'ouvrages importants, composés d'une vingtaine d'articles de différents auteurs de nationalités variées sur un thème commun.

Alpha 90: Recherches en alphabétisation

1990, *Année internationale de l'alphabétisation*, a vu paraître le premier numéro de la série.

Pour ce premier numéro, il s'agissait essentiellement de réaliser deux objectifs, ou plutôt de commencer à mettre en place les conditions de leur réalisation: d'une part, internationaliser la recherche en alpha-

bétisation, donc développer les communications et créer des liens, des lieux, des occasions de travail en commun; d'autre part, mieux faire connaître ces écrits de recherche, en améliorant la stratégie de diffusion de manière à atteindre les institutions et les individus susceptibles d'en faire usage.

ALPHA 90

Recherches en alphabétisation

sous la direction de Jean-Paul Hauteceur



Québec ■■

Le contenu d'*Alpha 90* est très varié étant donné que le sujet de la contribution de chacun des auteurs était libre. Il reflète, dans presque tous les cas, une histoire locale, provinciale ou nationale d'intervention en alphabétisation qui supposait une démarche de recherche. L'objectif était surtout exploratoire. Qu'est-ce qui se fait dans les pays de la Communauté européenne et en Amérique du Nord, plutôt qu'est-ce que telle personne, telle équipe, tel organisme fait dans un contexte national à expliciter? Quelles questions sont posées à la pratique, dans la pratique? Comment les activités de recherche s'inscrivent-elles dans ces actions de planification, de production, d'éducation? Quelles réponses sont données, quelles solutions sont proposées aux problèmes?

Un extrait de *Lettre d'illettré* de Jean-Pierre VÉLIS introduit les autres textes qui sont regroupés par continent - Amérique et Europe - reprenant et contestant tout à la fois la dichotomie Amérique/Europe introduite par J.P. VÉLIS.

Alpha 92: Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif

Après ce temps fort qu'a été l'*Année internationale*, où en était le mouvement autonome d'alphabétisation? Pouvait-on encore parler d'un mouvement singulier, au singulier? Vers quoi ses fonctions expérimentales s'étaient-elles recyclées? Dans les différents contextes nationaux, quelle place occupaient les associations? Quels discours tenaient-elles sur l'alphabétisation? Avec quels partenaires s'associaient-elles ou étaient-elles prêtes à s'associer? Pour quoi, pour qui travaillaient-elles? Avec quels moyens et pour quels résultats?

ALPHA 92

Recherches en alphabétisation

sous la direction de Jean-Paul Hauteceur



INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION - HAMBOURG

Québec ::

L'Année internationale de l'alphabétisation a marqué, pour beaucoup, la fin d'une histoire plutôt que le renouvellement d'un mandat dans la lutte contre l'analphabétisme ou l'illettrisme.

Dans les années 80, des militants volontaristes se rassemblaient un peu partout pour créer un mouvement revendicatif sur un terrain

inoccupé et presque inconnu. Dix ans plus tard, l'AIA a montré combien ce thème était devenu un thème idéologique cristallisateur de consensus social, porté par des organisations nombreuses et diverses, mais aussi déjà banalisé, et dans plusieurs pays, remplacé par des préoccupations plus liées au marché économique et à l'emploi, ou intégré au vaste marché des formations.

Dans ce contexte, y avait-il encore une place, et une justification, dans le domaine de la formation, pour des organisations d'alphabétisation autonomes, sans but lucratif, non professionnellement patentées, et par surcroît politiquement agitées?

Alpha 92 cherche à répondre à l'ensemble de ces questions dans le but de mieux faire connaître la recherche actuelle du mouvement associatif dans ses fonctions de participation, de communication, de représentation, de liaison et d'expression politique, d'interaction culturelle/interculturelle par les voies de la parole, de l'écriture...

Alpha 94: Développement culturel en milieu rural

Joignant éducation populaire, action culturelle et développement local, Alpha 94 cherche à découvrir comment des groupes, des collectivités locales et des organisations affrontent les graves crises qui ébranlent les collectivités rurales dans de nombreuses régions des pays industrialisés. Quelles actions culturelles expérimentent-elles pour résister à l'exclusion, à l'exode? Comment s'investissent-elles dans des opérations globales de développement dans les régions? Quel rôle les communautés locales attribuent-elles à l'action éducative et à la recherche culturelle dans leurs initiatives pour recréer des espaces vivants, réappropriés et attractifs?

La démarche de recherche-action mise en oeuvre par les auteurs se veut inductive et pragmatique. Son point de départ est le local: son contexte, son histoire, son discours, son expérience, ses projets, ses savoirs. C'est ainsi qu'ils entendent construire la réalité du rural, dans la singularité des paroles locales, afin de découvrir des situations communes, des savoirs comparables, des expériences transférables.

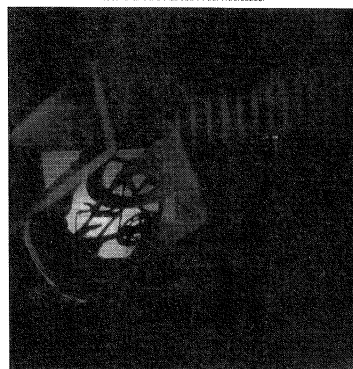
La problématique de l'alphabétisation y est renouvelée dans quatre dimensions:

- La première privilégie l'ouverture aux **différences régionales et ethniques** en refusant de participer à l'imposition d'une norme nationale, voire internationale, dans les usages linguistiques, dans l'évaluation des compétences, dans la mesure statistique des taux d'analphabétisme d'une population, etc.
- La seconde replace l'écrit dans une problématique sociale des **communications** plutôt que dans une didactique de l'apprentissage de l'écrit en se démarquant de toute approche linguistico-scolaire des faits d'alphabétisation (lire, écrire, compter).
- La troisième s'intéresse aux **faits collectifs** d'alphabétisation, par exemple à la complémentarité des rôles et des compétences linguistiques, à la division du travail comme aux solidarités dans les échanges, au partage des compétences dans une communauté ou, au contraire, aux rapports de domination et aux faits de colonisation; elle refuse d'isoler les compétences individuelles du contexte social et culturel où elles s'exercent et où elles prennent sens.
- La dernière privilégie l'**action participante** des ressources extérieures (animateurs, chercheurs,...) qui doivent s'impliquer et entrer en dialogue avec les **localités rurales** - l'objectif est de se démarquer des manifestations de diffusion culturelle de masse ou de tout autre dispositif programmé de l'extérieur, pour **clientèles rurales**.

ALPHA 94

Stratégies d'alphabétisation
et de développement culturel
en milieu rural

sous la direction de Jean-Paul Hauteceur



INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION - HAMBOURG

Québec ::

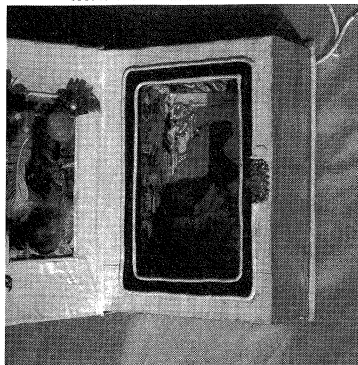
Alpha 96: Formation de base et travail

Dans le titre d'Alpha 96, formation de base a remplacé alphabétisation. Ce terme doit être compris au sens anthropologique, analogue à celui de *personnalité de*

ALPHA 96

Formation de base et travail

sous la direction de Jean-Paul Hauteceœur



INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION

Québec ■■

base: une structure de composition et de transmission des savoirs, une grammaire génératrice qui organise l'ensemble des échanges, ou encore une compétence particulière à un groupe, qui structure l'identité de celui-ci et se transforme suivant les aléas, les rencontres transcul-

relles et certaines volontés individuelles.

Le terrain de recherche d'*Alpha 96* se situe aux différents niveaux de dégradation des rapports socio-économiques:

- en situations traditionnelles de pauvreté, là où des petits groupes d'associés tentent, avec les moyens du bord, d'assurer leur survie économique;
- en situation de déstructuration avancée, où des organisations intermédiaires tentent de réhabiliter les *survivants* à partir de leurs propres survivances culturelles et en aménageant des espaces transitoires ou alternatifs de travail;
- en d'autres situations diverses où des groupes locaux cherchent à transformer leur capital culturel et les formations sociales traditionnelles en de nouvelles organisations économiques, à la périphérie du marché unique.

La recherche se pose en antithèse à la pensée unique, selon laquelle la crise socio-économique de notre époque serait une conséquence de l'inadaptation de la main-d'oeuvre aux nouveaux environnements industriels comme de celle des Etats en matière de gestion des ressources humaines et d'investissements dans la formation.

Pour documenter cette antithèse, *Alpha 96* tente de répondre à une série de questions:

- Dans quelles mesures les formations mises en oeuvre parviennent-elles à s'adapter aux nouvelles exigences d'organisation économique?
- Dans quelles mesures les anciennes solidarités arrivent-elles à se transformer pour s'intégrer à de nouveaux réseaux?
- Ces expériences ont-elles réellement une volonté et un pouvoir d'ouvrir une nouvelle voie face à la crise mondialisée du travail?

- Pour les intervenants, choisir de s'engager dans les zones d'exclusion et d'y expérimenter des stratégies critiques est-il préjudiciable aux demandes majoritaires d'intégration, de reconnaissance sociale, de droit au travail?

- Comment désigner ces nouvelles interventions? Quelles sont les méthodes, les types d'organisation qui permettent de les rationaliser et d'augmenter leur efficacité?

Alpha 96 se pose ainsi comme un projet culturel de l'utile où le travail est compris avant tout comme une action vitale de participation à de nouveaux rapports d'échange.

Alpha 97: Formation de base et environnement institutionnel

Si les précédents projets *Alpha* ont été surtout centrés sur des expériences locales, à un niveau micro ou monographique, *Alpha 97* veut faire le lien avec le niveau macro en questionnant les rapports entre les politiques nationales d'éducation de base des adultes, les actions des organisations intermédiaires et les initiatives locales de développement communautaire (social, culturel, économique, intégré).

Alpha 97 est une synthèse qui intègre une mise en perspective historique du champ de la formation de base. Cette mise en perspective n'est pas unitaire puisque la démarche de recherche-action implique d'évaluer les résultats des actions de formation dans leur contexte et leur environnement local.

Les questions sont nombreuses. Dans quel cas l'environnement institutionnel est-il favorable au succès des actions locales? Quels sont les lieux possibles de coopération, d'antagonismes, d'autonomie? Peut-on les généraliser à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale? Quels systèmes admettent une pluralité d'initiatives sans les réduire? Dans quelles zones institutionnelles les alternatives citoyennes ont-elles des chances de prospérer?

Dans le domaine de l'éducation, comment concilier compétence profes-

ALPHA 97

Formation de base et environnement institutionnel

sous la direction de Jean-Paul Hauteceœur



INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION

Québec ■■

sionnelle et polyvalence? Comment faire sauter les barrières entre les disciplines, les corporations professionnelles et les institutions en s'accordant des chances d'être reconnu, pris au sérieux, financé?

Qui définit les finalités, les objectifs, les modalités de l'éducation des adultes, sur le plan transnational comme sur celui des actions locales? Qui décide, qui juge de la qualité des résultats? Sur quels critères?

Le travail de l'équipe de recherche d'*Alpha 97* vise ainsi à évaluer les acquis, les pertes et les mutations qui ont marqué le champ de la formation de base durant la dernière décennie, à améliorer l'efficacité des stratégies de formation de base et ce, non seulement au niveau de la seule compétence technique mais aussi de la participation de chacun et chacune aux décisions qui les concernent.

Ecologie politique des formations de base

Dans la dernière partie d'*Alpha 97*, Jean-Paul HAUTECOEUR propose une synthèse des principales propositions contenues dans l'ensemble de la série *Stratégies d'alphabétisation*. Il y relève les acquis à sauvegarder et les nouvelles perspectives à explorer.

Des formations au coeur de la société

Les formations de base doivent accompagner les activités que les gens estiment les plus urgentes, les plus utiles, les plus courantes ou les plus inaccessibles. En d'autres termes, les formations doivent s'adapter aux gens et non l'inverse.

Des formations appropriées par les communautés locales

Les services de formation doivent être des services de proximité, opérationnels sur une base territoriale du type quartier, village... ou encore communautaire, du type réseau, coopérative... Ces services s'inscrivent dans un modèle d'économie communautaire. Ils sont à but non lucratif mais supposent un montage financier à partir de sources publiques, volontaires ou privées. Leur objectif est d'apprendre ensemble sur le modèle de l'échange réciproque et volontaire d'information, de services, de savoirs et de savoir-faire.

Construction conjointe de l'offre et de la demande

L'idée de l'apprentissage intégré par les individus dans leurs communautés et dans leurs projets suppose que l'offre se construise conjointement à la demande dans un processus dialogique. La demande se construit sur place, dans le contexte de vie des gens, en fonction des ressources existantes c'est-à-dire de l'offre explicite ou potentielle.

Les partenariats

Les partenariats doivent se construire sur plusieurs plans:

- entre les institutions publiques qui sont touchées par

les activités de formation de base;

- entre acteurs et secteurs économiques puisqu'il s'agit d'un domaine d'économie mixte;
- entre citoyens, organisations locales et élites municipales ou élus;
- entre niveaux de compétence comme le rappelle le principe de *subsidiarité active*, soit la collaboration des différents niveaux institutionnels et locaux fondant leur action sur des obligations de pertinence et non sur des obligations de moyens.

Echange d'expériences, recherche, évaluations

L'expérimentation à grande échelle, la diversité des acteurs, la nécessité d'efficacité comme de la visibilité des résultats appellent la généralisation de la recherche-action sur le terrain, la diffusion régulière d'information dans et entre les réseaux, des rencontres d'échange, d'analyse et de bilan. Pour ce faire, la coupure traditionnelle entre universitaires et acteurs locaux peut être neutralisée par leur participation conjointe à ces projets fondés sur la coopération.

En conclusion, voici, selon l'auteur, les conditions principales pour une formation de base du vingt-et-unième siècle qui contribuerait à résister à l'ordre concurrentiel mondial et à créer des modèles alternatifs de vie, dans une perspective de développement humain durable:

- d'un point de vue économique et organisationnel, le partenariat;
- d'un point de vue politique, l'application du principe de *subsidiarité active*;
- d'un point de vue culturel, la création d'un environnement actif, nourri de la culture vivante et de l'échange interculturel;
- d'un point de vue anthropologique, des individus et des communautés vivaces, prêts à défendre leur droits et à améliorer leur sort.

UTOPIE INEVITABLE!

S.G.

(Texte établi d'après les introductions des différents ouvrages et de la conclusion d'*Alpha 97*)

¹ La série *Alpha* existe cependant depuis 1978 mais, jusqu'en 1990, elle était publiée à la seule initiative du Ministère de l'Éducation du Québec.

La série *Alpha* est disponible en prêt:

- au Centre de documentation du Collectif Alpha
Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles

Tél: 02/533 09 25

- dans certaines régionales de Lire et Ecrire

- à la bibliothèque du Ministère de la Communauté française

Boulevard Léopold II 44 - 1080 Bruxelles

Tél: 02/413 20 08

Deux cerveaux pour apprendre

L'Université de Paix organise une conférence sur ce thème. La personne invitée est Marie-Joseph CHALVIN qui travaille dans des collèges situés en ZEP ou en zones sensibles dans la banlieue parisienne. Elle est en outre directrice de la collection outils pour la classe aux éditions Nathan.

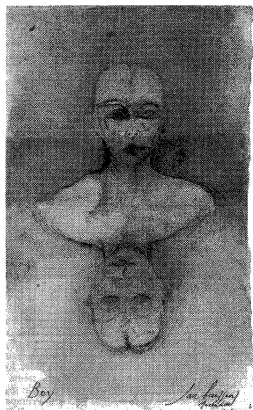
Son souci est de placer le jeune au coeur de l'apprentissage afin de lui donner les meilleures chances de réussite, ce qui nécessite, selon elle, une connaissance du fonctionnement du cerveau.

Date: vendredi 12 mars à 20h

PAF: 250 FB

Renseignements et inscriptions:

Université de Paix
Boulevard du Nord 4
5000 Namur
Tél: 081/22 61 02



Formations

à l'intervention psycho-sociologique

Le C.F.I.P. (Centre pour la formation et l'intervention psycho-sociologiques) organise des formations à l'analyse transactionnelle, à l'écoute, à la PNL,...

Programme complet:

C.F.I.P.
Avenue Gribaumont 153
1200 Bruxelles
Tél: 02/770 50 48

Autour du livre et de l'écriture

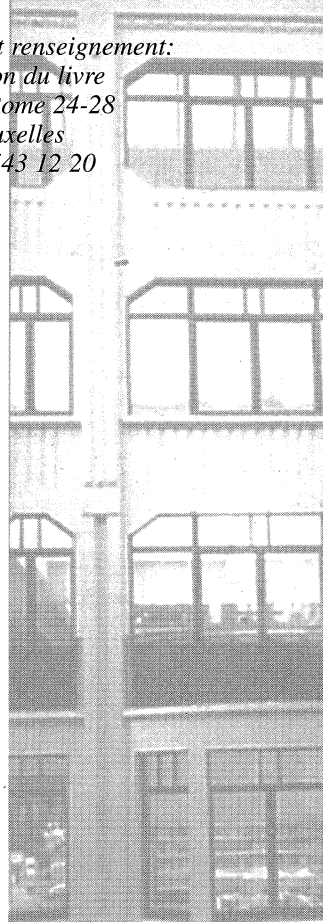
La Maison du Livre de Saint-Gilles organise une série d'activités autour du livre et de l'écriture: ateliers d'écriture, atelier de calligraphie arabe, atelier théâtre, atelier «papier», expositions, rencontres, lectures de textes, etc.

Signalons particulièrement l'exposition *Architextures* qui propose au public des livres-oeuvres d'art, des livres qui font l'objet d'une intervention essentiellement plastique: «A partir d'éléments à l'origine fragmentaires, s'opère une magie de la construction où se mêlent crayons et encres, cuirs et plastiques, estampes et photocopies, en allant de la dorure la plus lumineuse à l'emploi d'un caoutchouc du noir le plus profond». Ces «architextures» procurent aussi des sensations tactiles à travers des textures qui sont données à toucher.

Dates: du 2 au 30 avril 1999

Pour tout renseignement:

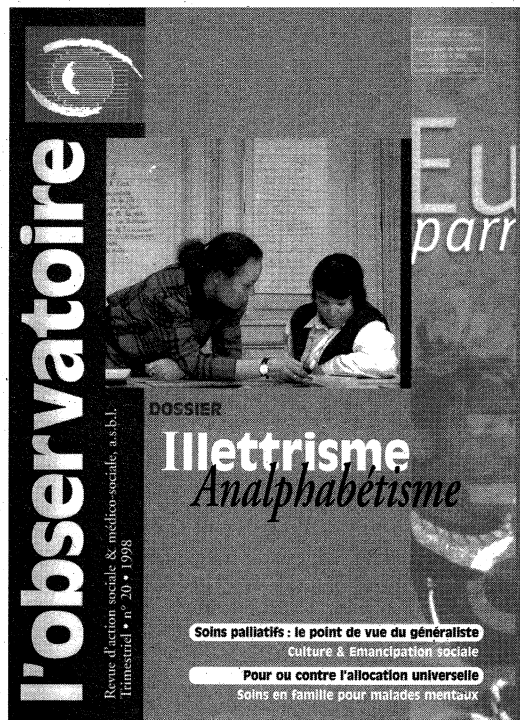
La maison du livre
Rue de Rome 24-28
1060 Bruxelles
Tél: 02/543 12 20



**Un dossier
sur l'illettrisme et l'analphabétisme**

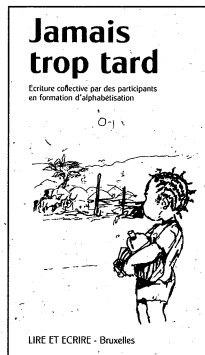
L'observatoire, une revue d'action sociale et médico-sociale a consacré, dans son vingtième numéro, un dossier important à l'illettrisme et l'analphabétisme. Ce dossier est divisé en quatre parties: le cadre (structurel, statistique, émotionnel...); des expériences et témoignages autour de l'alphabetisation et de l'intégration; des approches pédagogiques et des pistes de réflexion sur «apprendre à apprendre»; et finalement quelques perspectives et conclusions. Certains articles sont tirés du Journal de l'alpha mais beaucoup d'autres sont inédits ou sont extraits d'autres revues.

Disponible à:
L'observatoire
Boulevard d'Avroy 28-30
4000 Liège
Tél: 04/232 31 60 ou 61
Prix de 350 FB (+ frais de port)



Recension d'ouvrages en français facile

Il arrive régulièrement que des bibliothécaires interpellent des formateurs en alphabétisation pour leur demander une liste d'ouvrages qu'ils pourraient mettre à disposition d'un public adulte faible lecteur ou néoalphabétisé. Constituée à partir des ouvrages que des apprenants ont découvert, lu et aimé, seuls ou en groupe, une telle liste permettrait, non seulement aux bibliothécaires, mais à tout ceux qui sont en contact avec ce type de public, de l'orienter dans la rencontre des livres.



Vous pouvez transmettre les références bibliographiques des ouvrages qui vous paraissent devoir figurer sur une telle liste à:
Véronique RAISON
Rue Maurice Charlent 31
1160 Bruxelles
Tél: 02/675 64 56

Rappel!

Si vous souhaitez des exemplaires supplémentaires du recueil de **fiches pédagogiques** publié par le *Journal de l'alpha* (n° 107), vous pouvez en commander auprès de la rédaction du Journal au prix de 150 FB (frais de port compris).

Le journal de l'alpha



