

**Etudes de l'IUE sur l'analphabétisme
fonctionnel dans les pays industrialisés 6**

ANALPHABETISME FONCTIONNEL EN BELGIQUE

Sylvie-Anne Goffinet
Sociologue

et **Dirk Van Damme**
Docteur en Sciences psychologiques et pédagogiques
Assistant à l'Université d'Etat à Gand

sous la coordination de la Fondation Roi Baudouin:
Frieda Lampaert, Chargé de mission
Paul Maréchal, Attaché

Fondation Roi Baudouin, Bruxelles
Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg

**ANALPHABETISME FONCTIONNEL
EN BELGIQUE**

Etudes de l'IUE sur l'analphabétisme fonctionnel
dans les pays industrialisés

1. **Stratégies pour la postalphabétisation et l'éducation continue au niveau primaire au Royaume-Uni** par Arthur Stock, 1985
Extrait du volume 3 de la série *Etudes de l'IUE sur la postalphabétisation et l'éducation continue*, disponible à titre gratuit auprès de l'Institut de l'Unesco pour l'Education
2. **Analphabetisme fonctionnel et activités d'alphabétisation dans les pays développés: le cas de la République Fédérale d'Allemagne** par Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Wolfgang Kreft et Ulrike Kropp
1987, ISBN 92 820 2046 0
3. **Functional Illiteracy in Industrialized Countries: An Analytical Bibliography** par Ursula Giere
1987, ISBN 92 820 1047 3
4. **Réunion technique de spécialistes européens sur la prévention de l'analphabétisme fonctionnel et l'intégration des jeunes au monde du travail**
Rapport d'un atelier tenu à l'IUE en 1986, disponible auprès de l'Unesco, référence ED-86/CONF.602/1, mars 1987
5. **Analphabetisme fonctionnel et éducation de base pour les adultes aux Pays-Bas** par Kees Hamminck
1990, ISBN 92 820 2057 6
6. **Analphabetisme fonctionnel en Belgique** par Sylvie-Anne Goffinet et Dirk Van Damme
1990, ISBN 92 820 2058 4

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

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

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

© Fondation Roi Baudouin et Institut de l'Unesco pour l'Education 1990
Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles, Belgique
Institut de l'Unesco pour l'Education, Feldbrunnenstrasse 58,
D-2000 Hamburg 13, République Fédérale d'Allemagne

ISBN 92 820 2058 4

Imprimé par

Robert Seemann · Bramfelder Str. 55
D 2000 Hamburg 60 · Tel. 61 89 46

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	vii
Préface	ix
1. Introduction	1
2. Aperçu historique de l'analphabétisme, de l'enseignement populaire et de l'éducation des adultes en Belgique	5
3. L'analphabétisme comme réalité sociale et problème éducatif en Belgique	25
4. Politiques des pouvoirs publics	63
5. L'alphabétisation dans la Communauté française	99
6. L'alphabétisation dans la Communauté flamande	169

AVANT-PROPOS

1990, année internationale de l'alphabétisation.

A l'occasion de cette année internationale, la Fondation Roi Baudouin a décidé de collaborer à une vaste campagne d'information et de sensibilisation sur le sujet. L'ouvrage que vous tenez en main est l'une des concrétisations de cette campagne. Outre une sensibilisation très large par affichage, distribution de dépliants dans les bureaux de postes et diffusion de spots-TV notamment, les responsables du programme social de la Fondation Roi Baudouin ont estimé que la réalisation d'un ouvrage de base était tout aussi important. C'est pourquoi, à l'initiative de l'Institut de l'Unesco pour l'Education, il a été confié à deux auteurs, un néerlandophone, Dirk Van Damme, et une francophone, Sylvie-Anne Goffinet, la rédaction de ce livre réalisé également, grâce à la collaboration de Lire et Ecrire et de Alfabetisering Vlaanderen qui coordonnent les activités d'alphabétisation au sein de leur communauté respective.

Outre un aperçu historique de l'analphabétisme comme réalité sociale en Belgique, les auteurs examinent les politiques des pouvoirs publics en la matière et consacrent un chapitre spécifique à l'alphabétisation en communauté française et en communauté flamande.

Que les différents collaborateurs à cette publication trouvent ici nos remerciements pour leur travail fin et rigoureux.

Fondation Roi Baudouin

PRÉFACE

La présente monographie sur la lutte contre l'analphabétisme en Belgique constitue une réussite à plus d'un titre: qualité d'une analyse qu'on a su traduire ensuite dans un texte simple et concret; études particulières des expériences dans les deux communautés linguistiques du pays, mais mise-en-commun des perspectives socio-historiques et de la problématique; publication simultanée dans les deux langues principales de la Belgique et parution plus tard en 1990 d'une traduction en langue anglaise.

Il faut souligner l'intéressante analyse historique de la scolarité obligatoire où l'on constate que la montée continue du taux d'accessibilité depuis le dix-huitième siècle jusque dans les années '50 dissimule une 'réussite' limitée au sein des classes populaires, tout au long de cette période, tel que cela se traduit par des fréquentations irrégulières, des abandons et des échecs. Apparaissent alors, depuis 1936 et surtout depuis 1970, des mesures socio-pédagogiques visant à assurer une plus grande égalité des chances. C'est sur cette toile de fond, que les auteurs écrivent alors l'histoire de l'alphabétisation des adultes en Belgique.

Les auteurs ne se prononcent pas sur l'ampleur quantitative exacte du problème. Mais si on se fie aux analyses sociologiques des inégalités scolaires, d'une part, et aux études faites dans d'autres pays industrialisés où on a découvert un taux d'analphabétisme fonctionnel de plus de 15 %, d'autre part, on pourrait avancer une telle hypothèse pour la Belgique. Déjà d'ailleurs l'étude rapportée au chapitre 3 sur les 'itinéraires d'analphabètes' avance pour la Wallonie un pourcentage de 13 %. Les résultats de la recherche lancée par le Ministre flamand de l'enseignement sur ce point permettront de mieux saisir l'ampleur réel d'un problème, par ailleurs déjà ici bien analysé d'un point de vue qualitatif.

Cette monographie nous permet par exemple de mieux saisir les relations entre la réussite scolaire et l'environnement socio-familial des enfants, ainsi que la distance variée des divers milieux sociaux à la culture scolaire et de ce fait la dimension intergénérationnelle de l'alphabétisation. L'étude réussit à nous faire voir l'école à travers les yeux d'adultes qui, dans leur jeunesse, s'en sont sentis rejetés.

Cet ouvrage fournit enfin une description de l'impact de la crise de l'Etat-Providence sur les politiques d'alphabétisation, lesquelles hélas émergent précisément au même moment. Les réseaux associatifs sont alors appelés à jouer un rôle nouveau, une fonction de suppléance. L'exemple belge le montre bien: on ne peut isoler l'alphabétisation ni de la remise en cause de l'Etat-Providence dans les sociétés industrialisées, ni des politiques d'ajustement structurel imposées aux pays en voie de développement, et de la crise ainsi provoqué des politiques sociales, au nord comme au sud.

L'Institut de UNESCO pour l'Education remercie les deux auteurs, Dirk Van Damme et Sylvie-Anne Goffinet, de leur contribution intellectuelle à la compréhension d'un des éléments-clé de la démocratisation de l'éducation, une contribution qui repose sur l'expérience collective des deux mouvements 'Lire et Ecrire' et Alfabetisering Vlaanderen.

Nous tenons à souligner également la collaboration de la Fondation Roi Baudouin qui a aidé à réaliser ce projet. Nous sommes heureux de nous y associer pour publier cet ouvrage.

La responsabilité de ce programme de recherche à l'I.U.E. relève de Monsieur Adama Ouane qui a coordonné cette étude, alors que Monsieur Peter Sutton en a assuré l'édition.

J'exprime à toutes celles et ceux qui ont permis de réaliser cette publication mes sincères remerciements.

Paul Bélanger
Directeur
Institut de l'UNESCO pour l'Education

1. INTRODUCTION

Il y a une dizaine d'années des associations et des institutions commençaient en Belgique à donner des cours d'alphabétisation pour adultes. A cette époque, elles se trouvaient complètement isolées devant l'absence de répondant de la part des gouvernements et de l'opinion publique en général. Tout comme dans les autres pays industrialisés, on croyait que l'analphabétisme avait disparu grâce à l'enseignement obligatoire et aux méthodes d'apprentissages modernes.

A l'heure actuelle, alors que 1990 a été déclarée Année Internationale de l'alphabétisation par l'Unesco, on ne peut plus nier la réalité de l'analphabétisme. Plus encore, les autorités belges reconnaissent l'analphabétisme comme une réalité sociale et la nécessité de mettre en place des dispositifs sociaux et éducatifs spécifiques (de fortes nuances existent cependant entre les pouvoirs publics du nord et du sud du pays). C'est ainsi que, en Flandre, l'Année Internationale coïncide avec des mesures prises par l'Exécutif en matière d'éducation de base pour adultes. Dans la Communauté française l'année Internationale constitue également un enjeu, principalement en termes d'emploi.

Les mouvements d'alphabétisation mettent également en lumière les déficiences du système éducatif et de l'organisation sociale. Ils insistent sur le fait que l'analphabétisme est une conséquence des phénomènes d'échec scolaire, de marginalisation et d'exclusion sociale. Il ne suffit donc pas de mettre en place des dispositifs d'alphabétisation pour adultes. Encore faudra-t-il réformer fondamentalement l'enseignement et prendre des mesures dans d'autres secteurs sociaux. Ce type de revendication trouve cependant beaucoup moins d'écho auprès des responsables politiques.

C'est la raison pour laquelle, nous avons voulu non seulement décrire l'action des mouvements d'alphabétisation des deux Communautés, française et flamande, mais aussi analyser plus en profondeur le phénomène de l'alphabétisation en le situant dans un contexte plus large.

La Belgique n'est pas à l'avant plan dans la lutte contre l'analphabétisme. De plus, les causes et caractéristiques de ce phénomène sont fort semblables à celles que l'on trouve dans d'autres pays industrialisés. Cependant, certains aspects de l'analphabétisme et de

l'histoire de l'alphabétisation passée et présente peuvent difficilement être comprises sans quelques informations sur la société et les structures de l'Etat belge.

La Belgique est un pays relativement petit soit près de 9 millions d'habitants. Il est divisé en deux grandes communautés linguistiques et culturelles. La communauté flamande dans le nord compte environ 5,6 millions d'habitants et la communauté française dans le sud en comprend 3,2 millions. A ces deux communautés s'ajoute une communauté germanophone dans l'est du pays avec à peine 65.000 habitants. Bruxelles bien que située dans la partie flamande du pays compte une majorité de francophones.

A cette structure communautaire se superpose une structure régionale, basée non plus sur une appartenance linguistique et culturelle mais sur une délimitation territoriale avec 3 régions: la région flamande, la région bruxelloise et la région wallonne.

Le nombre d'immigrés en Belgique est d'environ 900.000 dont 200.000 proviennent des pays du Maghreb et de la Turquie. Les immigrés sont principalement concentrés dans les grandes villes comme Bruxelles, Anvers, Liège et Gand.

Les clivages linguistiques et culturels ont fortement influencés non seulement la vie et les structures politiques mais aussi l'enseignement, l'éducation permanente et les activités socio-culturelles. Depuis une dizaine d'années la Belgique a évolué vers un état de type fédéral. Cette évolution a été réalisée par une série de phases successives de révision de la Constitution. Mentionnons celle de 1970 reconnaissant l'autonomie culturelle des communautés et habilitant les conseils culturels pour une politique sociale et culturelle, celle de 1980 installant les Conseils (organes législatifs) et les Exécutifs et celle de 1988, donnant davantage de compétences aux régions et communautés et fédéralisant l'enseignement. En Flandre, le Conseil régional et le Conseil culturel ainsi que les deux Exécutifs ont fusionné en une seule assemblée et un seul exécutif mais la distinction formelle entre matières et compétences régionales et communautaires y existe toujours. Du côté francophone, coexistent un Conseil de la Communauté française et un Conseil régional wallon, chacun de ces conseils étant lié à un Exécutif propre.

Actuellement, les instances régionales et communautaires sont compétentes pour bon nombre de matières. Restent de compétence nationale, les affaires extérieures, la politique économique et monétai-

re, la défense nationale ainsi que la plupart des affaires sociales, l'emploi et la sécurité sociale. La plupart des matières dont ressort l'alphabétisation sont de compétences communautaires et régionales. La politique culturelle et l'éducation permanente sont déjà de compétences communautaires depuis 1970. L'enseignement de promotion sociale est quant à lui resté de compétence nationale. Depuis 1989, le système d'enseignement est entièrement fédéralisé de l'école maternelle à l'université, à l'exception de l'obligation scolaire, des conditions minimales pour l'octroi des diplômes et du régime de retraite des enseignants (relevant de la sécurité sociale).

D'autres facteurs que la fédéralisation ont eu et ont une influence sur le système d'enseignement et d'éducation des adultes. Nous voulons parler des oppositions philosophiques et idéologiques. Les clivages ont entraîné des 'guerres scolaires' dont la dernière a abouti à un 'pacte scolaire' entre le réseau de l'enseignement libre (catholique) et celui de l'enseignement officiel (pluraliste). Dans le domaine culturel, la pacification des oppositions philosophiques et idéologiques a également abouti à un 'pacte culturel'.

Cela n'empêche pas la survivance de ces clivages et leur influence dans bon nombre de domaines politiques et dans les organisations de la société civile. C'est ce qu'on appelle, en Belgique, la 'pilarisation'. Ainsi coexistent un 'pilier' catholique, un 'pilier' socialiste et un 'pilier' libéral avec leurs propres hôpitaux, institutions sociales, organisations ouvrières, paysannes, etc. En certaines matières, comme l'enseignement, les 'piliers' socialiste et libéral se rejoignent sous un front laïc, en opposition au pilier catholique. C'est ce qui explique les deux réseaux d'enseignement en Belgique, libre et officiel. L'existence de ces piliers, intermédiaires entre l'état et la société, a une très grande influence sur la vie socio-culturelle et politique. Les mouvements d'alphabétisation, bien que de manière très différente en Communauté flamande et en Communauté française, ont été confrontés à ce phénomène.

Cependant des différences existent entre le nord et le sud du pays. En Flandre, le pilier catholique est prédominant entraînant un développement plus important de l'enseignement libre et de la vie socio-culturelle catholique. En Wallonie, où la tradition socialiste est plus forte, on observe un phénomène inverse. Ceci n'est pas sans conséquence sur la politique éducative et socio-culturelle dans les deux communautés.

Le chapitre 2 retrace l'histoire de l'analphabétisme et de l'alphabétisation en Belgique tant au niveau de l'enseignement que de l'éducation des adultes. Le chapitre 3 analyse le phénomène de l'analphabétisme avec ses corollaires d'échecs scolaires, de marginalisation et d'exclusion socio-éducative. Le chapitre 4 examine un certain nombre de mesures gouvernementales prises dans les différents domaines relatifs à l'analphabétisme. Et enfin, les chapitres 5 et 6 donnent une description des mouvements d'alphabétisation dans les Communautés française et flamande.

2. APERÇU HISTORIQUE DE L'ANALPHABÉTISME, DE L'ENSEIGNEMENT POPULAIRE ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN BELGIQUE

2.1. Introduction

L'étonnement que suscita la 'redécouverte' de l'analphabétisme moderne est partiellement dû à un manque de compréhension profonde de l'histoire de l'analphabétisme et des continuités existant entre passé et présent.¹ Nombre de questions auxquelles tente de répondre la réflexion actuelle sur l'analphabétisme et l'alphabetisation s'éclaircissent si on avait une meilleure perception de leur histoire; entre autres, les origines socio-économiques et culturelles de l'analphabétisme ou les imbrications entre cultures orale et écrite. Cela permettrait également de nuancer l'évolution du processus d'alphabetisation et des relations privilégiées entre scolarisation et obligation scolaire d'une part, d'alphabetisation d'autre part. C'est pourquoi vous trouverez un bref aperçu de quelques points historiques essentiels concernant ces phénomènes dans cette étude de l'analphabétisme et de l'alphabetisation en Belgique. Par la même occasion, nous souhaitons mettre en lumière certains aspects de l'histoire de l'éducation populaire et du développement du secteur de l'éducation des adultes, qui sont importants pour une bonne compréhension de l'évolution et de la politique actuelle en matière d'alphabetisation.

2.2. L'analphabétisme en tant que phénomène historique

2.2.1. L'évolution de l'analphabétisme

Pendant des siècles, seule une minorité de la population des provinces belges, tout comme du reste de l'Europe occidentale, était lettrée. La maîtrise de la langue écrite et l'accès au code et à la culture de l'écrit étaient réservés à certaines élites. "Le témoin ayant déclaré ne savoir écrire a apposé ici sa marque ...": cette déclaration officielle terminée par une croix - ce qui pour les historiens de la période pré-industrielle était souvent le seul signe trahissant le phénomène de l'analphabétis-

me - témoignait d'une réalité sociale et culturelle dont la langue et les codes écrits étaient en grande partie absents.

Cependant, il faut nuancer ce portrait général. L'analphabétisme n'était pas réparti uniformément dans la population. Vers la fin du 18ème siècle, on trouvait beaucoup plus de femmes illettrées que d'hommes (63 % contre 39 %); si on y ajoute les enfants, ces pourcentages doivent encore être majorés de 20 %. L'analphabétisme était également plus répandu dans les campagnes que dans les villes. Et enfin, l'analphabétisme était également plus important en Flandres qu'en Wallonie, si on excepte le Luxembourg. Il est évident que la profession et la classe sociale jouaient également un rôle considérable. Ces différences s'additionnaient, de sorte qu'aux extrêmes, l'analphabétisme des femmes des campagnes flamandes allait jusqu'à 75 %, alors que celui des hommes des villes wallonnes se situait aux environs de 35 %.²

Les différences régionales pouvaient être très grandes. Vers 1785, le pourcentage d'hommes en Flandres capables de signer leur acte de mariage variait de plus ou moins 30 % (Audenaerde) à plus de 60 % (Furnes).³ L'analphabétisme était donc un phénomène très différencié. En aucun cas, on ne pouvait parler de manière générale de la population analphabète. Au sein des communautés et sans doute au coeur même des ménages, il pouvait y avoir de fortes différences. Ces différenciations n'étaient d'ailleurs pas du tout le propre de la Belgique, mais correspondaient au schéma global de l'Europe occidentale.⁴

Le développement de l'alphabétisation au cours du 19ème siècle ne fut certes pas linéaire. Dans la première moitié du siècle, on constata même en Belgique une baisse assez forte du nombre d'illettrés. L'industrialisation et la paupérisation laissèrent des traces évidentes, aussi bien dans les campagnes que dans les villes. Le travail industriel et le travail à domicile absorbèrent de nombreux enfants, ce qui provoqua une diminution de la fréquentation scolaire et un plus grand nombre d'illettrés. Seuls 30 % de la population ouvrière mariée de la Flandre du sud signèrent l'acte de mariage dans la période 1797/1815, 22 % de 1831 à 1850 et à peine 12 % de 1851 à 1870.⁵ Pauvreté et analphabétisme allaient donc de pair.

Vers le milieu du siècle, environ 50 % des recrues belges étaient analphabètes. La Belgique se situait alors plus ou moins au milieu du classement européen. Ce n'est que dans la deuxième moitié du 19ème siècle que la tendance commença à s'inverser. Le tableau 2.1 illustre les

résultats des recensements à ce propos.⁶ C'est chez les femmes que l'augmentation du nombre de lettrés fut la plus grande, de sorte que vers la fin du siècle la différence entre hommes et femmes avait pratiquement disparu.

	1866	1880	1890	1900	1910
hommes	50	60	64	69	74
femmes	44	55	60	67	75
total	47	58	62	68	75

Tableau 2.1. *Taux d'alphabétisme de la population adulte en Belgique*

Les enfants en-dessous de 15 ans non inclus, quasiment 20 % de la population était encore analphabète en 1900; en 1910, ce pourcentage excédait encore 13 %. L'illettrisme était alors le plus élevé parmi la population âgée; chez les plus de 40 ans, il y en avait en 1900 encore 40 %.

La tendance croissante du processus d'alphabétisation se maintint ensuite dans la première moitié du 20ème siècle. Selon les recensements, le pourcentage d'analphabètes parmi la population belge de plus de 15 ans était de 8 % en 1920, 6 % en 1930 et un peu plus de 3 % en 1947. L'âge et le sexe étaient encore sources d'importantes variations. En 1947 par exemple, seuls 0,9 % des jeunes de 15 à 20 ans étaient analphabètes, contre 8,5 % chez les personnes âgées de plus de 60 ans. Après 1947, ces questions ne furent plus reprises dans les recensements.⁷

Ces chiffres montrent que la grande majorité de la population belge avait accès à la langue et au code écrits vers le milieu du 20ème siècle. Il faut cependant observer ces données officielles avec un regard critique. Les expériences du mouvement d'alphabétisation indiquent en effet qu'il n'est pas encore question d'une véritable alphabétisation de la population belge, ni d'ailleurs de celle des autres pays industrialisés, dans la deuxième moitié du 20ème siècle.

2.2.2. *Analphabétisme, culture orale et langue écrite*

Les données chiffrées que l'on possède sur l'analphabétisme ne doivent pas seulement être utilisées avec prudence; elles ne montrent aussi qu'un seul aspect de la réalité. Pour se faire une opinion de la signification de la langue écrite et de la nature de l'analphabétisme dans le passé, on doit également prendre en considération le rôle complexe de la langue écrite dans la réalité socio-culturelle. Les communautés populaires connurent certes une culture essentiellement orale. L'oral était central, tant dans le processus de communication, que dans la culture populaire et la mémoire collective. Toutefois, l'analphabétisme n'impliquait nullement que la langue écrite reste absente de la culture populaire. Les historiens révisionnistes ont relativisé l'importance du fossé séparant ceux qui maîtrisaient la langue écrite de ceux qui n'en étaient pas capables, et ils ont souligné l'importance des formes de 'semi-alphabétisation' et les imbrications entre les formes de communication orale et écrite.⁸ En effet, la langue écrite était présente dans la culture des communautés en grande partie analphabètes. On pouvait rencontrer différents niveaux de lecture dans des groupes qui, sur base de la signature d'actes officiels, peuvent être définis comme fortement analphabètes. Les écrits populaires, pamphlets, almanachs et autres, connurent lors de la période pré-industrielle une large diffusion, et dans les pratiques religieuses et les processus éducatifs également, l'écrit était clairement présent, sans pour autant que les gens ne dominent la lecture. Des pratiques de lecture plus collectives avaient cours, et grâce à cela, l'écrit pouvait atteindre la culture populaire de communautés analphabètes, par exemple via la lecture de textes sur les marchés ou dans les tavernes, etc. En bref, on ne pouvait pas encore parler de fossé entre langue écrite d'une part, et culture orale de communautés majoritairement analphabètes d'autre part.

Le passage d'une culture essentiellement orale à une forme de communauté où le code écrit est dominant, s'est fait en Europe occidentale selon un processus complexe aux origines et causes diverses. Il y eut entre autres des facteurs économiques qui amorcèrent le développement de l'écriture, tels que les transactions commerciales qui, dans le contexte de la montée du capitalisme, prirent de plus en plus d'importance dans les couches sociales moyennes et même auprès du peuple. La formation d'Etats modernes, avec leurs bureaucraties et armées, fut également responsable du rôle plus important de la langue

écrite dans la vie publique. Beaucoup d'analphabètes entrèrent en contact avec la langue écrite à l'armée, et les relations avec les organismes d'Etat se firent de plus en plus par écrit, par exemple sur les affiches ou lors du prélèvement des impôts. Il y eut, de plus, grâce à l'essor de l'imprimerie, la diffusion en masse de textes imprimés surtout la bible en langue populaire. Les pratiques religieuses ont certainement favorisé également la propagation de la lecture. Pour conclure, différents auteurs ont aussi souligné l'importance des ambitions et aspirations culturelles et éducatives de gens qui considéraient la lecture et l'écriture comme indispensables pour participer à la vie culturelle, politique et sociale.

Les possibilités d'accéder à la lecture et à l'écriture dépendaient des relations entre différents facteurs. La famille et la communauté locale étaient fondamentales pour l'initiation à la culture orale, mais c'est aussi dans ces rapports primaires que l'on pouvait transmettre la lecture et l'écriture. L'église, tant protestante que catholique, a sans aucun doute permis aux gens ordinaires d'acquérir les rudiments de la lecture. L'importance des contextes éducatifs informels n'est pas non plus à sous-estimer pour la période pré-industrielle et même pour le 19ème siècle. Toutefois, il est indiscutable que c'est l'école qui a joué le rôle prépondérant dans le processus d'alphabétisation.

2.3. **Scolarisation et alphabétisation**

Selon A. D'Haenens, le développement du code écrit et l'alphabétisation sont l'apport fondamental de l'école.⁹ C'est via l'école primaire, que le code écrit conquiert la société et prend de l'emprise sur la communication. On trouve des traces continues du projet d'alphabétisation à travers l'école religieuse du moyen âge, les collèges, les écoles communales jusqu'aux structures d'enseignement moderne de l'Etat. Un exposé sur le processus d'alphabétisation en Belgique doit donc nécessairement comporter un bref aperçu de l'évolution de l'école populaire.

2.3.1. *L'évolution de l'éducation populaire en Belgique au 19ème siècle*¹⁰

Jusque tard dans le 19ème siècle, tout ce qui avait trait à l'éducation populaire est resté presque exclusivement du domaine des autorités religieuses. Le développement du réseau local d'écoles paroissiales, écoles du dimanche, écoles des pauvres et autres, fut en Belgique le résultat de la stratégie contre-réformiste de l'église catholique des 17 et 18ème siècles. Il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage des vérités de la foi et de la morale s'y rapportant, y soit central. Ce n'est que plus tard et à travers cet enseignement religieux que fut dispensé l'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'apprentissage de la lecture allait de pair avec la mémorisation de textes religieux. L'écriture était une aptitude que l'on n'enseignait que rarement dans les écoles.

Avant la Révolution française, les autorités laïques se reposaient sur les efforts éducatifs de l'église, dans la mesure où ils voyaient en l'éducation populaire un instrument utile au maintien de la discipline et de l'ordre public. Ce qui les intéressait davantage, c'était la création et le développement de petites écoles de pauvres ou d'ateliers d'apprentissage où les enfants pouvaient, en plus d'un enseignement minimal de base, apprendre à filer, tisser, faire de la dentelle au fuseau, etc. Ils obtenaient ainsi une main-d'œuvre efficace et bon marché. Les révolutionnaires français furent les premiers - si on excepte l'ordonnance prometteuse mais jamais réalisée de Marie-Thérèse en 1774 - à considérer l'éducation populaire comme étant du ressort de l'Etat. Influencés par les pensées des pédagogues des Lumières, ils émirent le souhait d'établir un nouveau réseau d'écoles primaires locales où les enfants recevraient, outre la morale républicaine, une véritable instruction. Dans la pratique, peu de choses ressortirent de cette politique, pas plus d'ailleurs que des tentatives de Guillaume I de stimuler l'enseignement primaire.

Avec la Révolution belge de 1830, on oublia vite cette politique d'enseignement centraliste et rénovatrice et la liberté d'enseignement devint le principe central, grâce auquel l'église catholique avait à nouveau les mains libres en matière d'éducation populaire, avec le soutien financier de l'Etat. La loi de 1842 sur l'enseignement primaire officialisa cette situation: le clergé occupait une position inattaquable, non seulement dans ses propres écoles, mais aussi dans les écoles communales. Quoi qu'il en soit, la loi sur l'enseignement ne réussit pas

complètement à entraver le déclin qualitatif de l'éducation populaire après la Révolution belge.

Au milieu du 19^{ème} siècle, le domaine pédagogique était donc dominé par une seule idéologie, celle de l'église catholique romaine. L'éducation était dès lors à l'image du modèle social hiérarchisé et statique, selon lequel chacun remplit son devoir et reste humblement dans sa condition. La 'moralisation' des classes définies comme inférieures venait donc en tête des tâches pédagogiques de l'école et impliquait un enseignement empreint de religion. Moralisation, soumission et intégration dans la hiérarchie sociale étaient les notions clés. La transmission du savoir était soumise à ces conditions et n'allait pas au delà d'un peu de lecture, d'écriture et de calcul. Malgré leur opposition politique, les libéraux ne contestèrent nullement le bien-fondé de cette idéologie socio-politique conservatrice en matière de pédagogie. Eux aussi prônaient l'image de l'ouvrier moralement inférieur et presque bestial, qui, grâce à la discipline et à la morale - terrain de prédilection de la religion -, devait se soumettre aux impératifs de la société bourgeoise.

Cependant, pour une partie de la bourgeoisie libérale et des couches moyennes montantes, cette idéologie ne suffisait pas pour relever le défi pédagogique du problème social. A partir du milieu des années 50, une nouvelle génération d'intellectuels mit au point une idéologie pédagogique concurrente, où primaient, non pas la soumission morale, mais la transmission du savoir et l'élévation culturelle. Les libéraux radicaux rattachaient les inégalités de savoir aux inégalités sociales: l'ignorance expliquait la position de dépendance des classes inférieures de la population, et le savoir la supériorité de la bourgeoisie. Augmenter son savoir pouvait donc mener à un meilleur statut social. C'est ainsi que l'école devint centrale dans l'épanouissement individuel; les dispositions particulières furent encouragées, et pour les classes inférieures, l'école reçut pour mission d'essayer dans la mesure du possible de combler les lacunes du milieu d'origine et de jouer un rôle compensatoire. Traduit en termes de politique éducative, il fallait dans ce cadre-là un enseignement gratuit, obligatoire et laïcisé; et dans ce but, des enseignants qualifiés et bien formés.

Cette idéologie pédagogique libérale radicale, soutenue par des organisations telles que la Ligue de l'Enseignement créée en 1864 et par des cercles éducatifs progressistes dans les grandes villes libérales, put devenir une véritable politique éducative grâce à la victoire

électorale libérale de 1878. On créa un véritable ministère de l'enseignement public et les projets de rénovation et d'amélioration de l'enseignement primaire retinrent toute l'attention. La loi libérale laïcisante, centralisatrice et innovatrice de 1879 vint en guise de conclusion. Non seulement l'emprise catholique sur l'enseignement primaire public fut restreinte mais le programme fut aussi complété par des matières résolument tournées vers une extension du savoir. La réaction catholique fut particulièrement véhémement et provoqua le plus lourd conflit de l'histoire belge. L'église utilisa son emprise sur la population pour apporter de l'eau à son moulin dans sa lutte contre les écoles "sans dieu". Les écoles publiques furent boycottées et le réseau d'écoles catholiques libres agrandi par tous les moyens. Après la victoire électorale catholique de 1884, qui induisit une période ininterrompue de catholiques au pouvoir jusqu'à la Première Guerre Mondiale, fut immédiatement promulguée une nouvelle loi scolaire qui rétablissait l'ancienne situation. En 1895, on vota à nouveau une loi concernant l'enseignement primaire, qui concrétisa la suprématie catholique grâce à l'octroi de subsides au réseau scolaire libre. Le caractère figé de l'enseignement en Belgique devint ainsi un fait acquis.

Malgré l'intense confrontation politico-éducative, il était devenu évident qu'un certain nombre de conceptions pédagogiques nouvelles avaient définitivement fait leur entrée dans le domaine éducatif. La moralisation et le maintien de l'ordre social, de plus en plus remis en cause par le socialisme montant, restèrent à l'avant-plan, mais l'acquisition du savoir prit quand même un certain poids. C'est dans ce sens que la guerre scolaire était représentative de l'importance sociale croissante de l'éducation populaire, ce dont témoignait également l'expansion quantitative de l'enseignement primaire.

Vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, il y eut un glissement progressif des fonctions sociales de l'éducation populaire. Avec l'industrialisation et l'expansion économique, on attendit de plus en plus de l'enseignement un rôle de qualification des travailleurs. En effet, la main-d'oeuvre mieux qualifiée devait servir la croissance économique. L'enseignement commença par la même occasion à jouer un rôle de plus en plus important dans l'attribution des places aux individus dans la hiérarchie sociale. Pour les enfants d'ouvriers, les possibilités d'accéder via l'enseignement aux places de choix restèrent limitées, mais petit à petit, le caractère méritoire de l'école apparut. Les classes sociales inférieures prirent également conscience des

possibilités d'améliorer leurs conditions de vie grâce à l'enseignement. On retrouve cette appréciation positive de l'école dans le mouvement ouvrier montant, défenseur, tout comme les libéraux radicaux, de l'enseignement gratuit et obligatoire. Par ailleurs, l'idéologie de mérite fut également prônée et même accentuée par certaines couches sociales ambitieuses. Il suffit de penser par exemple aux couches moyennes flammingantes qui misent précisément l'enseignement à l'avant-plan pour voir apparaître une élite flamande et pour nourrir les aspirations flamandes contre un Etat dirigé par des francophones. Et finalement, l'enseignement contribua aussi au processus d'intégration sociale de la classe ouvrière. Avec la législation sociale, la politique d'hygiène et du logement, et les initiatives de différents piliers politico-idéologiques pour s'attacher le milieu ouvrier, l'éducation fut l'une des voies par lesquelles on obtint la pacification de la classe ouvrière et son intégration dans la société bourgeoise.

Ces sources de changement et le poids croissant de l'école eurent pour conséquence principale que le projet scolaire, et le code écrit en particulier, obtint désormais une place centrale dans la vie sociale. L'école devint l'un des principaux sites de reproduction du schéma social et dans le même temps, la position centrale de la langue écrite et de la culture de l'écrit fut consolidée. Désormais, c'est via l'école que l'on s'initiait à la culture dominante et à la culture écrite, et, s'ajoutant à l'appréciation sociale dont jouissait l'école, le fait de pouvoir lire et écrire devint un aspect essentiel de l'intégration sociale. Une connaissance insuffisante de la langue écrite pouvait dès lors mener à la marginalisation et à la culpabilisation.

2.3.2. *Fréquentation scolaire et instruction obligatoire*

Cette estime sociale de l'école et du projet scolaire n'a jamais été absolue, pas même aujourd'hui. L'enseignement et la fréquentation scolaire, ont toujours eu à rivaliser avec toutes sortes d'autres considérations sociales. L'école a dû se battre pour conquérir sa place centrale parmi beaucoup d'autres intérêts, parfois même opposés, et ce processus apparaît clairement dans l'histoire de la fréquentation scolaire et de l'instruction obligatoire.

Vers la fin du 19^{ème} siècle, de plus en plus d'enfants allaient à l'école. En chiffres absolus, la population scolaire de l'école primaire

doubla de 1843 à 1878, et augmenta encore de 36 % entre 1878 et 1914. En tenant compte de la croissance de population, les effectifs de l'école primaire augmentèrent de 14,5 % entre 1875 et 1900. En 1845, un enfant sur 3 parmi ceux de 7 à 14 ans n'était jamais allé à l'école; en 1875, ce rapport était encore de 1 sur 4. Par ailleurs, il n'était pas du tout évident que la majorité des enfants fréquentaient l'école régulièrement. L'absentéisme était surtout fréquent dans les campagnes. La différence de population scolaire entre été et hiver en 1875 était de 12 %, mais en 1911 elle excédait à peine les 5 %. Il n'allait pas non plus de soi que les enfants terminaient l'école primaire. En 1900, environ 5 % des enfants allaient six années complètes à l'école, 35 % allaient 4 ans et 50 % moins de 4 ans.¹¹ Pour la ville industrielle de Gand, on constata que l'augmentation de la fréquentation scolaire eut peu d'influence sur l'âge moyen des écoliers: entre 1857 et 1882, celui-ci se maintint aux alentours de 9 ans et demi.¹² A ces chiffres, il faut ajouter que la fréquentation fragmentaire et incomplète de l'école primaire par les enfants était complétée par l'école du dimanche et l'école des adultes, deux institutions qui connurent un grand essor au cours de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle et ceci principalement auprès des enfants et des jeunes des classes ouvrières.

C'étaient principalement des considérations et intérêts socio-économiques qui conditionnaient la fréquentation scolaire. L'école primaire et l'école gardienne (au nom évocateur) étaient considérées par beaucoup de parents, et surtout par les femmes qui travaillaient, essentiellement comme des garderies pour leurs enfants. Ce que les parents attendaient surtout, c'est qu'on veille sur leur progéniture, particulièrement sur les plus jeunes. Les enfants plus âgés, par contre, étaient retirés de l'école dès qu'ils étaient en âge de travailler et donc d'apporter leur contribution au revenu familial. Il est évident que c'était le travail infantile qui freinait la fréquentation scolaire. Que ce soit pour les employeurs de l'industrie, pour les activités à domicile ou pour l'agriculture - pour lesquels les enfants représentaient une main-d'oeuvre bon marché facilement utilisable et docile -, ou pour les familles d'ouvriers elles-mêmes - pour lesquelles le revenu des enfants était indispensable pour survivre -, le travail infantile constituait une réalité sociale indiscutable qui ne pouvait être remise en cause pour ou par l'école. L'expansion de l'éducation populaire était en d'autres termes conditionnée par la nécessité du travail infantile.

C'est d'ailleurs au niveau de cette réalité sociale que l'on doit situer la discussion socio-politique à propos de l'instruction obligatoire. En Belgique, le cheminement vers l'instruction obligatoire fut très difficile et se concrétisa par une loi beaucoup plus tard que dans les autres pays d'Europe occidentale.¹³ Déjà en 1859, l'instruction obligatoire fut à l'ordre du jour au Parlement et un premier projet de loi-libéral - vit le jour en 1872, mais les catholiques et libéraux conservateurs se montrèrent réticents. Les catholiques considéraient l'instruction obligatoire comme une entrave à la liberté d'enseignement et comme une intrusion illicite de l'Etat dans le pouvoir des parents. De plus, ils tremblaient à l'idée de l'école laïque que défendaient les libéraux radicaux. Les libéraux conservateurs, de leur côté, soutenaient qu'une interdiction du travail infantile mettrait en danger l'expansion industrielle. La seule issue envisagée pour encourager la fréquentation scolaire était, selon les élites dominantes, de rendre l'enseignement gratuit pour les familles nécessiteuses. Le nombre d'élèves non-payants passa d'environ 46 % en 1845 à 95 % en 1911. Mais par ailleurs, c'est précisément ce groupe social qui fréquentait l'école de manière irrégulière et incomplète.

L'instruction obligatoire impliqua donc une interdiction légale du travail des enfants. Il n'en fut question qu'en 1889 et encore de façon limitée. La loi de 1889 régla le travail des femmes et des enfants principalement dans l'industrie; il ne fut pas question d'une limitation dans le secteur artisanal, agricole ni surtout dans le secteur du travail à domicile. Ce fut malgré tout un pas en avant important, dû aussi bien à la modification de l'ordre industriel qui limita les avantages économiques du travail des enfants, qu'à une inquiétude croissante parmi les couches intellectuelles des classes moyennes au sujet de l'intégrité physique, de l'ignorance et de la détresse morale des enfants.

A partir des années nonante la pression sur les conservateurs pour qu'ils acceptent l'instruction obligatoire augmenta. Non seulement quelques libéraux radicaux, mais aussi les socialistes et les chrétiens démocrates défendirent l'idée, tandis que les libéraux plus conservateurs furent moins réticents et ce, par considération politique. Mais la discussion au sujet de la scolarité obligatoire fut liée à celle de la relation entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement public. Ce n'est qu'en 1914 que la question de l'instruction obligatoire pour les enfants jusqu'à 14 ans fut réglée, et intégrée à une nouvelle loi sur l'enseignement primaire. A cause de la situation de guerre il fallut

attendre 1921 pour que la loi soit effectivement appliquée. Dans la pratique il ne fut pas facile de soumettre tous les enfants au régime scolaire. Certaines familles ouvrières ressentirent l'instruction obligatoire comme une menace. Une attitude hostile ou indifférente face à l'école se maintint et se traduisit parfois en absentéisme. Une permissivité bienveillante de la part des médecins et des instances compétentes amena une certaine tolérance pour cet absentéisme, et ce pendant longtemps.

La loi sur l'instruction obligatoire fut le résultat d'une fréquentation scolaire accrue plutôt qu'elle n'en fut la cause. Elle arriva trop tard pour encore stimuler efficacement la scolarisation des enfants en Belgique et joua plutôt dans la dernière phase de l'accomplissement de ce processus de scolarisation généralisée. Celle-ci fut rendue possible par les modifications du marché du travail et du monde économique et par une acceptation généralisée du rôle central de l'école. La scolarité obligatoire fut également l'occasion de conforter l'école dans son rôle de protection des enfants, fragiles et influençables, par rapport à l'oisiveté et à d'autres influences néfastes. Cette préoccupation se retrouva d'ailleurs clairement lors de la prolongation partielle de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1935, dans le contexte du chômage massif des jeunes. La prolongation de la scolarité obligatoire en 1983 peut également être analysée dans cette perspective-là.

Grâce à la scolarité obligatoire et à la fréquentation scolaire universelle réalisés dans le courant du vingtième siècle, l'accent se déplaça de l'enseignement primaire, qui devint réellement le premier pas d'un système éducatif bien plus large, vers l'enseignement secondaire. L'attention des pédagogues progressistes se porta de plus en plus sur la problématique de la participation des couches sociales inférieures à cet enseignement secondaire ainsi que sur la problématique de démocratisation et d'égalisation des chances. Parallèlement, le désavantage des enfants des classes sociales inférieures dans l'enseignement changea d'aspect. Au lieu d'une fréquentation scolaire inexistante ou irrégulière, ce désavantage s'exprima de plus en plus en termes d'échec scolaire.

2.3.3. *La qualité pédagogique.*

Fréquentation scolaire et scolarité obligatoire n'impliquaient pas automatiquement que tout le monde sache lire et écrire. Une série de facteurs hypothéqua la qualité de l'enseignement dans l'école du dix-neuvième siècle. Les classes étaient souvent surpeuplées et les conditions matérielles insuffisantes. La formation des instituteurs n'était pas toujours très poussée. En 1860, pas plus de 22 % des instituteurs n'étaient diplômés, en 1878 ce taux s'éleva à 59 % et en 1911 à 87 %. Le métier d'enseignant n'était d'ailleurs pas très enviable et la lutte pour l'amélioration des conditions matérielles fut donc tout au long du dix-neuvième et même du vingtième siècle un enjeu fort important.

La réalité scolaire a probablement été, de part et d'autre, fort déterminée par des stratégies de survie. Des méthodes autoritaires et répressives réglaient la vie de classe et devaient ainsi assurer l'obéissance inconditionnelle des élèves. Les enfants des classes sociales inférieures, quant à eux, développaient, mis à part l'absentéisme et l'agressivité ouverte, des stratégies souvent très astucieuses pour résister à cette réalité scolaire qu'ils ressentaient comme étrangère. A l'intérieur de l'école se développa donc un conflit, qui était essentiellement social et culturel. L'école reflétait les valeurs de la société bourgeoise, sous sa forme moralisatrice de l'idéal pédagogique catholique ou selon l'idéal méritocratique des intellectuels libéraux radicaux. De nombreux enfants d'ouvriers ressentirent la matière et les valeurs enseignées comme étrangères à leur propre réalité sociale et culture de classe. De telles contradictions culturelles limitaient de ce fait les possibilités d'apprentissage à l'école.

La réforme pédagogique au dix-neuvième siècle fut centrée principalement sur les programmes, la matière et l'inspection. Dans les milieux enseignants progressistes, et notamment dans les écoles des grandes villes, des tentatives furent entreprises pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles populaires, mais les résultats concrets se limitèrent souvent à l'amélioration des conditions matérielles, telles que l'équipement des locaux de classe ou l'hygiène et les repas scolaires. Dans la première décennie du vingtième siècle, les préoccupations pédagogiques se concentrèrent fortement en matière de recherche sur la psycho-pédagogie de l'enfant et plus spécifiquement de l'enfant dit 'arriéré'. Il s'agissait en fait d'une stigmatisation

moralisatrice des enfants des couches sociales inférieures qui avaient du mal à s'intégrer à la réalité scolaire.

Un réel intérêt pour le renouveau pédagogique se dessina, dans les années 20 et 30 avec la diffusion des idées de réforme pédagogique. Revues et associations esquissèrent l'école idéale, qui s'appuierait sur le vécu de l'enfant, stimulerait son autonomie et le mènerait à un développement harmonieux, sur base de ses aptitudes individuelles. C'est dans ce contexte-là qu'il faut situer le nouveau plan d'études de 1936, basé sur les idées d'Ovide Decroly. L'enseignement primaire devait comporter, dans les deux premiers degrés, l'étude de l'environnement au moyen de l'observation active, un enseignement global qui se basait sur les centres d'intérêt de l'enfant. Mais ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale qu'une réelle réforme de l'enseignement primaire fut mise en oeuvre, et ce notamment à cause des réticences au nouveau programme qui mettait implicitement en cause les anciens compromis pédagogiques. Malgré tout, certaines idées pédagogiques novatrices s'étaient déjà répandues graduellement dans la pratique scolaire, par différents canaux, et elles contribuèrent ainsi à un environnement scolaire offrant de meilleures perspectives au processus d'apprentissage des enfants.

La fréquentation scolaire quasi universelle et l'amélioration de la qualité pédagogique de l'enseignement primaire signifiait que, dans la Belgique d'après guerre, l'école était définitivement devenue l'instrument de socialisation le plus important. En ce qui concerne l'initiation au code écrit, l'école était à partir de ce moment-là également l'instance centrale. Mais il est à noter que le processus ne s'est achevé que fort récemment et qu'il ne fut ni linéaire ni automatique, mais conditionné par une série de forces et d'intérêts sociaux. Ce sont toujours ces mêmes déterminants sociaux qui expliquent pourquoi de nos jours, malgré une fréquentation scolaire quasi universelle, l'analphabétisme n'a pas complètement disparu.

2.4. Histoire de l'éducation permanente en Belgique

En dehors de l'école il existait au dix-neuvième et au vingtième siècle une série d'autres initiatives et organisations qui s'occupaient d'éducation populaire. Pour bien comprendre le processus d'alphabétisation, il est important de parler également de ces initiatives-là, non seulement parce qu'elles témoignent de la préoccupation de certaines élites concernant 'l'ignorance' de la classe ouvrière, mais aussi parce que ces pratiques éducatives fort diverses ont probablement joué un rôle significatif dans le processus d'alphabétisation.¹⁴

Comme dans les autres pays d'Europe Occidentale, il y avait en Belgique depuis le dix-huitième siècle des groupes sociaux qui considéraient que le niveau intellectuel et culturel des classes sociales inférieures était problématique et qui estimaient que cette situation pouvait être améliorée par un enseignement post-scolaire ainsi que par d'autres formes d'éducation populaire. A leurs yeux, la question sociale, qui préoccupa de plus en plus les esprits du dix-neuvième, constituait essentiellement un problème moral et culturel: l'ignorance, l'immoralité et le manque de culture des classes ouvrières, tel était le noyau du problème social. Les divers courants politico-idéologiques avaient des opinions fort diverses quant au contenu de cette éducation du peuple.

Pour les catholiques, le travail post-scolaire devait surtout compléter le rôle moralisateur de l'école, ou compenser son absence. Le principal moyen mis en oeuvre à cet effet fut le patronage, qui offrait aux jeunes adultes une protection morale contre les influences néfastes du milieu et constituait également une alternative à la boisson et à l'oisiveté. Une réelle élévation culturelle et intellectuelle n'était pas réellement recherchée.

Par contre une série d'initiatives d'origine libérale progressiste souhaitaient effectivement une réelle élévation du niveau populaire. Le problème social, qui avait ses origines dans l'ignorance des classes sociales inférieures, trouvait, dans cette perspective, sa solution dans la transmission de connaissances 'utiles' et l'accès à la culture bourgeoise. Dans ce cadre-là il ne faut pas oublier de citer une association venant de nos voisins du nord: Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, qui avait au début du dix-neuvième siècle un nombre de sections actives dans nos contrées. Cette association disparut presque complètement lors de la Révolution belge, mais elle servit, par la suite, d'exemple à pas mal

d'initiatives. Tant le Willemsfonds flamingant, créé en 1851, que la Ligue de l'enseignement, créée en 1864, se situaient dans cette perspective. Ce qui caractérisait ces associations, et une série d'autres qui existaient à cette époque, c'étaient des initiatives et activités telles que conférences populaires, excursions, représentations musicales et théâtrales ainsi que des bibliothèques populaires. L'organisation de loisirs éducatifs allait de pair avec la diffusion de connaissances utiles et la transmission culturelle.

Dans ce cadre-là il est important de souligner l'importance des bibliothèques populaires. Déjà auparavant il y avait dans nos contrées des bibliothèques publiques, entre autres suite à un décret de l'occupant français en 1795. Mais de véritables bibliothèques populaires furent surtout créées à partir du milieu du siècle, sous l'impulsion des associations précitées. La bibliothèque du Willemsfonds ouvrit ses portes à Gand en 1865. Une enquête de la Ligue de l'enseignement fit état de 53 bibliothèques communales et de 32 bibliothèques gérées par des associations. Il y avait par ailleurs encore des bibliothèques rattachées à des écoles primaires et d'adultes. En 1879, on estima qu'il y avait en Belgique une bibliothèque pour 13.000 habitants.¹⁵ Au cours de la dernière décennie du dix-neuvième siècle leur nombre continua d'augmenter.

Quant à savoir l'impact réel de ces différentes initiatives sur les aptitudes à la lecture et sur l'accès à la culture écrite, on n'en est encore qu'aux premières hypothèses. L'une d'entre elles est que, à l'exception des activités de pur divertissement, elles touchaient davantage une élite ouvrière, auxquels s'ajoutaient des individus des classes moyennes et de la petite bourgeoisie, que la masse ouvrière en tant que telle.

Pendant la dernière décennie du dix-neuvième siècle et le début du vingtième, le travail d'éducation populaire fut de plus en plus impliqué dans des tensions et contradictions politiques. Citons en premier lieu la zone de tension catholiques-libéraux. Dans les années 1870, il y eut une rupture au sein du Willemsfonds et les catholiques quittèrent l'association pour créer en 1875 leur propre Davidsfonds. Ce fait inaugura définitivement la politisation du travail d'éducation populaire belge. Deuxièmement, le travail d'éducation populaire fut également de plus en plus engagé dans la lutte du Mouvement Flamand contre la domination francophone dans l'Etat et la vie publique. La petite bourgeoisie flamingante développa dans ses aspirations d'émancipation un grand intérêt pour toutes sortes d'initiatives éducatives et

culturelles qui pourraient élever le niveau intellectuel et culturel de la population flamande et confirmer la respectabilité du néerlandais. Au sein notamment du flamingantisme culturel ('cultuurflamingantisme') se manifesta un grand intérêt pour l'enseignement et l'éducation populaire dans le but de former une élite et pour sortir le peuple de la 'pauvre Flandre' de son isolement et de son retard.

Le défi que le mouvement ouvrier, le parti et les organisations socio-démocrates posèrent à partir de la fin des années 1880 à la société bourgeoise, ainsi que la démocratisation de la vie sociale, eurent également des conséquences profondes sur le travail d'éducation populaire. Intégrer les ouvriers et les paysans idéologiquement et culturellement dans la société bourgeoise devint une nécessité ainsi qu'assurer une base populaire aux partis politiques bourgeois. Les catholiques et les chrétiens-démocrates réussirent d'ailleurs mieux que les libéraux à suivre l'exemple socio-démocrate et à créer leurs propres organisations de masse ainsi que des structures politiques et culturelles modernes. Bon nombre d'associations et organisations socio-culturelles qui se créèrent en Belgique avant et après la Première guerre mondiale sont à placer dans cette perspective. De telles organisations de masse amenèrent l'intégration de larges couches de la population dans la politisation et créèrent un espace intermédiaire entre l'Etat et la société.

Lorsque les autorités commencèrent progressivement à s'intéresser pendant l'entre-deux-guerres à une politique d'éducation populaire, elles s'appuyèrent en première instance sur ces initiatives privées. La 'pilarisation' et l'appui de l'Etat à ces institutions-piliers, tels sont les points de départ sur lesquels repose la politique socio-culturelle en Belgique. C'est l'essence même de la liberté subsidiée. Il faut noter à ce sujet que la Flandre, majoritairement catholique fut plus marquée par cette pilarisation que la Wallonie, où l'initiative publique était plus importante, notamment dans des communes et provinces fortement socialistes. Pour autant qu'on puisse parler dans les années 1920 et 1930 d'une politique gouvernementale en matière d'éducation populaire, elle fut surtout le résultat d'initiatives socialistes. Peuvent être cités dans ce contexte la loi de 1921 sur les bibliothèques publiques, l'Arrêté Royal de la même année au sujet de la subvention des travaux post-scolaires, la proposition de création d'une Oeuvre nationale pour le temps libre de l'ouvrier, finalement réalisée en 1936.

Après la Deuxième guerre mondiale, les piliers et les formations politiques se réinstallèrent assez rapidement et redéveloppèrent des associations et des institutions socio-culturelles et éducatives. Cette évolution trouva sa conclusion définitive dans les années 1950 et 1960, lors de la pacification qui suivit la guerre scolaire et qui consolida, avec le Pacte Scolaire et la Question Royale, l'existence dans la société belge de blocs de pouvoir. Les autorités soutenaient cette évolution, même s'il y eut à cette époque une sensibilisation grâce aux idées d'éducation permanente de plus en plus présentes à un niveau international. Mais il fallut attendre le règlement de la question communautaire pour avoir une réelle politique culturelle et d'éducation des adultes.

Le développement le plus important de cette période était en effet l'évolution vers une autonomie culturelle pour les deux communautés. Déjà au début des années soixante il y eut deux ministères et deux administrations distinctes. Dans le cadre de la révision de la constitution de 1970, l'autonomie culturelle fut définitivement introduite et dans chaque communauté furent créés des Conseils Culturels législatifs, qui furent dorénavant compétents en matière de politique socio-culturelle et d'éducation des adultes. Dans le paragraphe 4.4.1. nous commenterons cette politique pour les deux communautés.

NOTES

1. Cf. Van Damme, D. 1987. Contradicties van alfabetisering. Historische en vormingspolitieke bedenkingen bij een actueel 'probleem'. *Comenius*. Vol 7: 1, pp. 3-26. Voyez aussi les publications de Harvey Graff, entre autres: Graff, H.J. 1987. *The legacies of literacy. Continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
2. Ruwet, J. en Wellemans, Y. 1978. *L'Analphabétisme en Belgique (XVIIIème-XIXème siècles)*, Louvain en Leiden: Bibliothèque de l'Université en E.J. Brill, pp. 23-28.
3. Vandenbroeke, C. en Aelgoet, G. 1977. Alfabetisme in Vlaanderen en inzonderheid in Zuidelijk Vlaanderen (einde 18de eeuw tot 1870). In: *Vijfde Jaarboek van de Geschied- en Heemkundige Kring der Gaverstreke*, pp. 154-155.
4. Voyez entre autres la synthèse de: Maynes, M.J. 1985. *Schooling in Western Europe. A social history*. Albany, N.Y.: State University of Albany Press, pp. 11-20.
5. *Ibid.*
6. De Clerck, K., F. Simon, B. De Graeve. 1984. *Dag Meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*. Tielt: Lannoo, p.67.
7. Ruwet en Wellemans. *Analphabétisme*, pp. 45-48.
8. A part des publications de Graff et Maynes, voyez aussi: Houston, R. 1983. Literacy and society in the West. *Social History* Vol 8., pp. 269-293; Van Damme. Contradicties.
9. d'Haenens, A. 1986. De lagere school in de lange duur van het Westen. In: *De lagere school in België van de Middeleeuwen tot nu*. Brussel: A.S.L.K., pp. 7-22.
10. Cf. un nombre de synthèses comme: De Clerck, De Graeve, Simon. 1984. *Dag meester; De lagere school in België*; De Vroede, M. 1978. Onderwijs 1840-1878, et Onderwijs 1878-1914. In: *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*. Vol. 13. Bussum: Fibula, pp. 111-125 en pp. 328-351.
11. De Vroede, M. 1987. Uitbreiding van het onderwijs 1842-1918. In: *De lagere school in België*, p. 74.

12. Steels, M. 1978. *Geschiedenis van het stedelijk onderwijs te Gent 1828-1914*. Gent, pp. 243-244.
13. De Vroede, M. 1970. De weg naar de algemene leerplicht in België. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*. Vol. 15:6, pp. 321-347.
14. Comparez: Harrop, S.A. 1984. Adult education and literacy. The importance of post-school education for literacy levels in the eighteenth and nineteenth centuries. *History of Education*. Vol. 13, pp. 191-205.
15. Van Aelbrouck. 1956. *Education populaire*, p. 30.

3. L'ANALPHABETISME COMME REALITE SOCIALE ET PROBLEME EDUCATIF EN BELGIQUE

3.1. Introduction

Dans ce chapitre nous voulons explorer la réalité de l'analphabétisme, pour autant que les données disponibles nous le permettent. Nous allons, en premier lieu présenter une série de données quantitatives et caractériser les analphabètes en tant que groupe, entre autres au moyen de deux trajectoires de vie. Ensuite nous étudierons la réalité de l'échec scolaire en Belgique, comme une des principales causes de l'analphabétisme. Puis nous approfondirons une série de questions concernant la lecture et l'enseignement de la lecture. Finalement nous parlerons de la façon dont l'analphabétisme s'est transformé en problème social, reconnu publiquement comme tel.

3.2. L'analphabétisme

3.2.1. L'ampleur de l'analphabétisme

POPULATION BELGE

La redécouverte de l'analphabétisme en Belgique passe par le terrain associatif en contact avec le public cible. C'est lui qui alerta les pouvoirs publics et l'opinion. En 1983, Lire et Ecrire a tenté d'évaluer l'ampleur du phénomène à partir des seules données existantes, les statistiques de l'armée (élaborées sur base des tests subis par les miliciens).¹ Ces chiffres concernent l'ensemble du pays (voir tableau 3.1.). Sur l'ensemble du contingent, cela donne un taux annuel moyen de 0,35 % pour l'analphabétisme total et 1,53 % pour le semi-analphabétisme.

	1978	1979	1980	1981	1982	% moyen
1. Analphabètes totaux incorporés						
<i>francophones</i>						
abs.	108	97	73	59	47	
%	0,67	0,61	0,48	0,37	0,29	0,484
<i>néerlandophones</i>						
abs.	81	68	54	64	75	
%	0,30	0,27	0,21	0,25	0,30	0,266
2. Semi-illettrés incorporés						
<i>francophones</i>						
abs.	492	499	450			
%	3,07	3,14	2,95			3,05
<i>néerlandophones</i>						
abs.	185	109	167			
%	0,70	0,44	0,65			0,60

Tableau 3.1. *L'analphabétisme total et partiel selon les statistiques de l'Armée*

Ces chiffres donnent une vision optimiste de la situation de l'ensemble de la population belge, car ils ne concernent que les hommes, jeunes et aptes au service. Or, l'analphabétisme ne touche pas de manière équivalente d'autres catégories de la population (femmes, personnes âgées, handicapés).

Extrapolés tels quels à la population belge (8.970.070 recensés au 1er mars 1981),² ils impliquent un minimum de 31.000 analphabètes totaux (31.395) et 137.000 semi-illétrés (137.242). En appliquant ces chiffres aux populations régionales, on obtient les chiffres présentées dans la table 3.2.

	analph. totaux	partiels
Wallonie	13.615	85.799
Flandre	14.358	32.386
Bruxelles	3.422	19.057
Royaume	31.395	137.242

Tableau 3.2. Extrapolations

POPULATION ETRANGÈRE

Au 1er mars 1981 (date du dernier recensement général), il y avait en Belgique 878.577 étrangers. Les nationalités numériquement les mieux représentées sont données dans le tableau 3.3.

Pour certaines d'entre elles, on dispose de renseignements chiffrés en matière d'analphabétisme. Même si leurs sources sont dans la plupart des cas officielles, nous ne savons pas pour autant comment ils ont été établis. En outre, ils concernent la situation au pays d'origine. Ajoutons encore qu'ils ne sont pas toujours tout à fait récents. Toutes ces raisons font qu'ils sont difficilement applicables tels quels aux communautés résidant en Belgique. Les quelques taux qui suivent sont donc mentionnés à titre indicatif et doivent être considérés avec beaucoup de réserve.³ Si, malgré les réserves que nous avons émises, on extrapole ces pourcentages à la population immigrée en Belgique, on obtient 139.000 (138.985) analphabètes d'origine étrangère (tableau 3.4.).

Pays d'origine	Royaume	Bruxelles	Wallonie	Flandre
Italie	279.700	35.809	213.409	30.482
Maroc	105.133	57.874	17.124	30.135
France	103.512	25.759	60.311	17.442
Pays-Bas	66.233	4.566	7.405	54.262
Turquie	63.587	15.820	17.076	30.691
Espagne	58.255	28.156	19.338	10.761

Source: I.N.S., *Recensement général du 01/03/1981*.

Tableau 3.3. *Population étrangère*

Italie	5,2 %	(statistiques officielles - 1971)
Maroc	78,6 %	(sources gouvernementales)
France	4 à 6 %	(moyenne estimée par la C.E.E.)
Pays-Bas	4 %	(statistiques officielles - 1977)
Turquie	39,7 %	(sources gouvernementales)
Espagne	15 %	(sources gouvernementales)

POPULATION TOTALE

Sur base des calculs qui précèdent, on obtient un chiffre de 308.000 (307.622) analphabètes en Belgique (81.805 à Bruxelles, 136.962 en Wallonie et 88.855 en Flandre), chiffre qui doit être manipulé avec prudence étant donné les biais introduits par les différentes extrapolations. S'y ajoutent encore les analphabètes fonctionnels, personnes qui formellement ont appris à lire et écrire mais qui éprouvent des difficultés à utiliser ces acquis dans la vie quotidienne.

Pays d'origine	Royaume	Bruxelles	Wallonie	Flandre
Italie	14.544	1.862	11.097	1.585
Maroc	82.634	45.489	13.459	23.686
France	5.176	1.288	3.016	872
Pays-Bas	2.649	183	296	2.170
Turquie	25.244	6.281	6.779	12.184
Espagne	8.738	4.223	2.901	1.614
TOTAL	138.985	59.326	37.548	42.111

Tableau 3.4. *Extrapolations population étrangère*

Les pouvoirs publics n'ont jamais cherché à connaître la situation de manière plus rigoureuse. Aucune donnée à ce sujet n'est reprise dans les recensements⁴ ni aucune enquête systématique n'a été menée à l'instar, par exemple, de celles qui ont été menées en Grande-Bretagne, en France ou au Canada.⁵

Devant cette carence, Alfabetisering Vlaanderen et Lire et Ecrire avancent respectivement les chiffres de 300.000 pour la Communauté flamande et de 300 à 500.000 pour la Communauté française, ce qui donne un total de 600 à 800.000 analphabètes pour l'ensemble du pays. Ces chiffres n'ont par ailleurs jamais été démentis par les pouvoirs publics. En juin 1984, le ministre de l'Education nationale francophone a repris les chiffres de Lire et Ecrire dans une rencontre des ministres de l'Education des pays membres de la CEE.

Très récemment les autorités ont tout de même reconnu qu'il était nécessaire de disposer de données chiffrées précises concernant l'ampleur de l'analphabétisme. Dans le cadre de l'Année Internationale le Ministère flamand de l'Education a demandé des recherches afin de disposer pour la Flandre de données chiffrées plus précises.

3.2.2. *Les analphabètes, qui sont-ils ?*

Par le biais des cours d'alphabétisation, la connaissance du public s'est affinée. Lire et Ecrire a réalisé en 1985 une enquête auprès des apprenants dans 5 pays membres de la Communauté européenne: à savoir la Belgique, la Grande-Bretagne, la France, les Pays-Bas et la République Fédérale d'Allemagne.⁶ Nous ne reprendrons ici bien évidemment que les données concernant la Belgique.⁷

ANALPHABETISME ET NIVEAU DE SCOLARISATION

Cette enquête réalisée auprès de personnes ayant été soumises à l'obligation scolaire (dans un des pays membres) a permis de mettre en évidence les données relatives à la scolarité des analphabètes adultes.

Il ressort ainsi que 96 % des apprenants interrogés ont fréquenté l'enseignement primaire et 53 % l'enseignement secondaire. Si 96 % des personnes interrogées ont fréquenté l'enseignement primaire, elles ne sont plus que 51 % à avoir terminé le cycle primaire et 33 % à avoir obtenu le certificat sanctionnant la réussite de ce cycle fondamental. Le chiffre des personnes estimant savoir bien lire et bien écrire à la sortie de l'enseignement primaire tombe à 25 % pour la lecture et 16 % pour l'écriture. Un écart apparaît donc entre l'obtention du certificat et l'acquisition des compétences de base que sont la lecture et l'écriture. Ces deux types de données ne se recoupent que partiellement puisque seulement 47 % des personnes qui ont obtenu le certificat disent avoir su lire à la sortie de l'enseignement primaire et que par ailleurs 44 % des personnes qui disent avoir su lire à la sortie de l'enseignement primaire n'ont quant à elles pas obtenu le certificat.⁸

Concernant l'enseignement spécial maintenant, il ressort que 30 % des personnes belges interrogées ont été orientées vers l'enseignement spécial au cours de leur scolarité primaire. La maîtrise de la lecture à la sortie de l'enseignement spécial est inférieure de moitié (13 %)⁹ à celle mesurée à la sortie de l'enseignement ordinaire.

Après passage en enseignement spécial, le taux de réintégration dans l'enseignement ordinaire est très faible (25 %) et le taux de réussite après réintégration l'est encore plus (15 %, soit approximativement 2 % des personnes ayant été orientées vers l'enseignement spécial).¹⁰ On ne peut donc pas dire que ce type d'enseignement ait joué un rôle de remédiation efficace.

Autre indicateur intéressant, l'estimation par les adultes de l'âge auquel ils ont décroché. Une partie importante de l'échantillon ont décroché relativement tôt, 57 % avant 13 ans (âge normal de fin de scolarité primaire) et 32 % avant 8 ans (dans les 2 premières années de l'enseignement primaire).

Autre facteur subjectif, le sentiment de rejet ressenti par ces personnes au cours de leur scolarité concerne 49 % de l'échantillon. L'ensemble de ces données confirment que pour la population autochtone, l'analphabétisme n'est pas d'abord le fait d'une non scolarisation mais d'une scolarisation qui s'est soldée par l'échec et des apprentissages défectueux pour plus de la moitié des personnes, si pas pour plus des 3/4 au regard de certaines variables et ce, au niveau de l'enseignement primaire.

Dans cette enquête, une évaluation du phénomène de l'analphabétisme de retour (personnes ayant acquis des compétences durant leur scolarité et les ayant perdues par la suite, pour la raison principale d'une non utilisation de ces compétences dans leur vie d'adulte) a également été tentée. De manière générale, on constate une certaine correspondance entre le niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture en fin de scolarité primaire (et secondaire) et le niveau à l'entrée d'un cours d'alphabétisation. On constate en effet que ceux qui savaient bien lire (et écrire) à la sortie de l'enseignement primaire (et secondaire), à l'âge adulte savent lire un texte difficilement ou facilement. Ceux qui savaient un peu lire savent lire uniquement des mots simples ou un texte difficilement. Et ceux qui ne savaient pas du tout lire se situent entre ne rien savoir lire du tout et savoir lire un texte difficilement. En dehors de cette tendance générale, l'enquête donne un taux d'analphabétisme de retour de l'ordre de 13 % pour la lecture (davantage pour l'écriture qui serait moins utilisée que la lecture par des personnes peu scolarisées).

Ces données concernant l'analphabétisme de retour semblent indiquer que l'analphabétisme chez les adultes n'est que marginalement un analphabétisme de retour mais qu'il est prioritairement la conséquence de l'échec et du décrochage scolaire.

VECU SCOLAIRE ET SOCIO-FAMILIAL DES ANALPHABÈTES

Le sentiment de rejet ressenti par 49 % de l'échantillon au cours de leur scolarité est en fait le révélateur de la discrimination vécue lorsqu'ils étaient enfants: "Comme dès le début de l'année, j'étais en retard, ils m'ont mis au dernier banc". "Les professeurs se désintéressaient car je n'apprenais pas bien". "Certains instituteurs se sont consciemment moqués de moi devant la classe". "Quand on me posait une question et que je ne savais pas répondre, j'étais mis à la porte". L'école sépare: il y a ceux qui apprennent et ceux qui n'apprennent pas. Il s'agit parfois d'un jugement sans appel: "Ils pensaient que je n'étais bon à rien. On me mettait zéro sur ma feuille avant que je n'écrive".

La discrimination, c'est mettre en évidence (par l'utilisation de l'espace, de la parole, par les punitions) un enfant aux yeux des autres. C'est un peu comme si on voulait protéger les 'bons élèves' de la contagion et réprimer les 'mauvais' pour leur faire prendre conscience de leur écart par rapport à la norme.

Sur cette discrimination fondée sur les apprentissages se surimpose une autre discrimination basée sur les différences sociales: "Pour une question financière, les riches étaient toujours privilégiés, ils étaient installés devant la classe, les autres derrière entendaient moins bien".

Si la discrimination scolaire se manifeste le plus souvent au niveau des pratiques d'enseignement, elle se reproduit aussi au niveau des relations entre élèves, comme si l'école opérait un marquage: "A cause de l'esprit de compétition, les autres élèves ne me prenaient pas avec eux parce que je n'avais pas d'allure sérieuse".

On rejoint ici au niveau micro-sociologique l'analyse macro-sociologique de A. Van Haecht:

"La raison d'être principale du champ scolaire est l'attribution de titres, forcément discriminants sauf à perdre toute valeur dans le champ économique qui le surdétermine. Mais, de ce fait, il se révèle aussi désespéré que le travail de Sisyphe puisque sa finalité reste de produire de l'inégalité, sans quoi le champ économique se chargerait lui-même de hiérarchiser les capacités".¹¹

En arrière-fond de cette discrimination, la rupture culturelle du milieu scolaire par rapport à l'environnement socio-familial de l'enfant. Et cela à un triple niveau:

- a) dans le rapport au travail
- b) dans le rapport aux loisirs
- c) dans le rapport au savoir.

a) Le rapport au travail.

Un certain nombre de familles sont apparues comme organisées et focalisées autour de moyens propres à assurer la survie, c'est-à-dire le travail: "Mon père, il rentrait à 9 heures le soir. Il transportait du bois avec des charrettes. Il ne gagnait pas beaucoup et pour gagner un peu plus, il devait travailler à la maison: il faisait des chaises en paille. C'était tout le temps travailler, travailler, etc."

Les enfants ont été parfois mis à contribution: "Je devais travailler dur le soir à la maison. Je ne pouvais pas faire mes devoirs. Je dormais en classe". Le travail des parents prenait en tout cas dans leur univers une place compétitive par rapport à celle de l'école: "J'étais plus dans le jardin qu'à l'école parce que je m'intéressais plus pour le jardin (travail au jardin). Quand je demandais à mes parents de rester un jour à la maison, ils disaient: "Eh bien, oui, reste seulement un jour à la maison".

b) Le rapport aux loisirs.

En contrepartie de la focalisation de la vie quotidienne autour des nécessités vitales, le temps libre est alors utilisé à la récupération de la force de travail dans des activités collectives et de détente: "Quand mes parents n'avaient rien à faire, ils s'asseyaient dans un fauteuil. A la kermesse, à la foire, ils allaient une fois au café".

Les activités de loisirs des enfants se sont organisées selon les mêmes schémas: "On s'amusait quand on était petit. Je me rappelle que j'allais dans les remises avec les copains, on écoutait la radio... On s'amusait avec des choses très simples".

c) Le rapport au savoir.

Le travail manuel exercé par ces familles ne requérait pas ou peu le recours à l'écrit: "Mon père était un travailleur manuel. Il n'avait pas tellement besoin de choses écrites sur papier. Ma mère non plus".

La lecture en tant que plaisir ne semblait pas non plus valorisée: "Mes parents étaient faibles en lecture et écriture. Ils ne lisaient pas de livres". De même les activités scolaires n'étaient pas valorisées aux yeux des enfants: "Je n'étais pas intéressé par l'école. Je trouvais que c'était trop bête. Je préférais travailler que d'aller à l'école".

Les activités intellectuelles n'avaient pas d'utilité claire pour ces enfants: la lecture restait une technique, un apprentissage fastidieux. Il a donc fallu attendre le choc avec la vie sociale ou avec le travail pour qu'advienne la prise de conscience de la nécessité et de l'utilité de maîtriser la lecture et l'écriture: "Je ne me suis pas rendu compte du manque de savoir lire et écrire avant 14 ans. A ce moment, j'avais un job, distribuer les journaux. Je ne savais pas lire le nom des rues".

Conséquence du fossé culturel entre l'école et la famille, cette dernière n'est pas intervenue auprès de l'école pour une meilleure prise en charge de la scolarité des enfants: "Je ne pense pas qu'il y avait des contacts avec l'école. Ils n'étaient pas si rapides avec ces choses. Ils pensaient: "Ca va bien aller, il s'en tirera".

Conséquence: les stratégies pour éviter l'écrit, les comportements de repli et d'agressivité. Ne se sentant soutenu ni par l'école ni par la famille, et confronté à des situations de lecture face auxquelles il éprouvait des difficultés, l'enfant a tenté de les éviter en mettant en place des stratégies alternatives: tricher, chahuter, s'absenter, etc.: "Quand ça ne m'intéressait pas, j'apprenais pas. Je m'en foutais. Alors on me mettait dehors". "Je brossais l'école parce que je ne savais pas suivre".

Toutes ces réactions ne sont pas des réactions défensives superficielles. Elles sont la conséquence d'un processus qui s'est mis en place et qui a fini par provoquer un blocage. Ce blocage s'est accompagné d'un refoulement qui est resté intérieur (repli sur soi) ou qui s'est extériorisé par l'agressivité.

L'analphabète se sentant inférieur aux autres, impuissant, humilié, a cherché alors une autre définition de lui-même. La situation, devenue insoutenable, a explosé: "C'est à l'école qu'on vous verse cette agressivité dedans. L'humiliation de ne pas savoir lire et écrire, on veut la vaincre par l'agressivité. Tu ne veux pas mais tu n'as pas d'autre alternative car tu te sens impuissant".

Ne pouvant accéder au savoir, discriminé par le pouvoir scolaire, l'enfant a rejeté ce double rapport par des voies non reconnues (agres-

sivité et repli sur soi) car les voies reconnues (apprendre et obtenir un diplôme) lui étaient devenues inaccessibles. Tout apprentissage devient dès lors impossible: le fossé s'est creusé, la seule relation qui persiste est une relation conflictuelle entre un pouvoir légitime et un contre-pouvoir illégitime et répréhensible.

Les trajectoires reprennent la même problématique mais sous un éclairage longitudinal.¹² La première, que nous reprenons ici, met davantage l'accent sur la rupture culturelle entre la famille et l'école.

"Petit, j'avais une santé fragile et on m'a placé dans des sanatoriums, des cures de plein air. Chaque fois, je changeais d'école. A force d'être malade et de changer d'école, je n'ai pas su apprendre comme un autre.

En classe, les cancre étaient devant et les bons derrière. Ce que j'ai appris, je l'ai bien appris mais je n'ai pas su apprendre comme un autre parce que je n'ai pas été assez à l'école. Je manquais aussi l'école parce que je devais travailler. A ce moment-là, ma mère avait 500 F de pension. Elle payait 800 F de loyer pour une maison. Alors, j'ai été dans les chemins de fer, dans les anciennes mines ramasser le cuivre, les boulons de chemin de fer et les porter à la ferraille. Et avec ça, on avait à manger et on savait payer le restant du loyer. Il a toujours fallu se débrouiller. A l'âge de 7 ans, je portais déjà le lait aux mineurs dans les charbonnages. A la Noël ou à la Nouvelle Année, quand tout le monde était près de son sapin ou à manger du gâteau, moi je tapais aux portes pour souhaiter la Bonne et Heureuse Année et recevoir 5 ou 10 F pour acheter un pantalon, ce que ma mère ne savait pas me payer.

A la maison, j'ai toujours été le petit malade et le petit cancre. J'étais rebuté un peu pour les autres, même pour des cousins. Parce que j'étais un cancre. J'avais plus facile à monter sur un arbre, à faire tomber les pommes d'un arbre qu'à apprendre à lire. A force d'être cancre, on vous rebute de beaucoup de façons: on croit que vous dites des mensonges, que vous êtes un être malfaisant.

Quand je n'allais pas travailler et que je faisais l'école buissonnière, que je préférais aller marauder, là, c'était la claue, je recevais des coups de tisonnier sur mon dos.

En sixième primaire, j'avais un professeur qui était vraiment très sévère et très compréhensif. Il m'a dit: "Il vaut mieux être un bon ouvrier qu'un mauvais avocat". Comme je n'apprenais pas, on m'a mis une pelle en main. Alors, j'ai commencé à faire le jardin pour toute une école. J'ai retiré les pierres. J'avais planté des pommes de terre.

Quand je suis venu à Bruxelles, le professeur m'a jeté une cigarette à la figure. Moi, je lui ai craché à la figure. On m'a mis dehors de l'école. On m'a empêché d'aller en voyage scolaire. C'est comme ça que j'ai commencé à quitter complètement l'école. C'était encore une école primaire".

La deuxième trajectoire est plus centrée sur la discrimination scolaire:

"J'étais en première année et en deuxième année, c'était la même chose. Je n'ai rien appris. La demoiselle, elle dormait tout le temps et elle lisait la gazette. On m'appelait le 'spaghetti'... J'étais dans un coin, je ne faisais jamais rien. J'étais toujours le dernier de la classe. Il y avait 20 élèves et pour lire, elle commençait toujours par le même. Il y avait trois rangées et moi, j'étais le dernier. Chaque fois que c'était à mon tour, c'était la récréation. Donc je n'apprenais rien. Elle ne venait jamais chez moi me dire: "Il faut faire comme ça ou comme ça". Je ne savais même pas écrire mon nom, ni rien du tout. Tous mes copains, c'était des types qui étaient mal habillés, donc des enfants d'ouvriers. Ceux-là, c'était la même chose, ils ne savaient pas lire non plus.

C'est parce qu'il y avait du favoritisme dans cette classe. C'était une demoiselle, alors, tous ceux qui étaient bien habillés, ils étaient tous devant. Tous ceux qui étaient mal habillés, ils étaient derrière. Et, comme moi, j'étais un des premiers Italiens dans sa classe, j'étais le spaghetti. Alors, je devais aller vider la poubelle, aller chercher son journal et des trucs comme ça. Au commencement, je ne comprenais pas pourquoi elle ne m'apprenait pas, mais, à la fin, on a l'habitude, c'est un roulement, on ne fait même plus attention, on jouait aux billes et on rigolait".

3.3. Sous-scolarisation et échec scolaire

D'une part, le taux de scolarisation n'a cessé d'augmenter, effet non seulement des mesures dans le champ scolaire, dont la plus importante est la loi de 1914 sur l'instruction obligatoire,¹³ mais aussi des facteurs économiques, sociaux et idéologiques. Mais d'autre part, l'école continue à jouer un rôle de différentiation, de sélection et d'exclusion que l'on peut mesurer à travers la problématique de l'échec scolaire. Nous nous limiterons, dans les paragraphes qui suivent à l'enseignement maternel et primaire (y compris l'enseignement spécial) car ils concernent en priorité les apprentissages de base.

3.3.1. *L'enseignement maternel*

La fréquentation de l'école maternelle n'est pas obligatoire en Belgique. Si un nombre croissant d'enfants fréquentent l'école maternelle (on est passé de 66,8 % en 1961 d'enfants âgés de 2 à 5 ans à 80 % en 1987),¹⁴ l'intensité et la régularité de fréquentation s'affaiblissent parallèlement à la position occupée par les familles dans la hiérarchie sociale. Ce sont ainsi les enfants turcs et maghrébins, et dans une moindre mesure les enfants belges dont le père (ou la mère) est ouvrier non qualifié et les enfants immigrés d'un pays européen, qui fréquentent le moins et le moins régulièrement l'école maternelle.¹⁵

Au sein de la population immigrée, ce sont les enfants des familles qui maîtrisent le moins bien la langue du pays d'accueil qui proportionnellement fréquentent le moins l'école maternelle. Dès le plus jeune âge, on observe donc une différence de scolarisation qui va, en partie, se répercuter sur la suite du cursus scolaire. Car l'école maternelle est de plus en plus considérée comme une étape préparatoire à la scolarisation primaire. L'idée d'une politique de renforcement des conditionnements opératoires ou comportementaux des enfants dès leur plus jeune âge s'infiltré de manière constante, diffuse ou explicite, au sein de l'école maternelle. Cette stratégie d'anticipation scolaire a tendance à accentuer les mécanismes de sélection précoce et à introduire la notion d'échec scolaire dès l'école maternelle.¹⁶

Si l'on considère l'impact de la scolarisation maternelle sur l'échec en première année primaire, on constate que la fréquentation

de l'école maternelle réduit l'écart entre les milieux sociaux favorisés (belges et immigrés) et défavorisés mais ne l'annule pas.

Pour les enfants immigrés en particulier (turcs et maghrébins), l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est une des conditions (nécessaire mais non suffisante) de la réussite en première primaire. Lorsque la connaissance des familles est médiocre ou quasi nulle, l'apport de l'école maternelle apparaît considérable, même s'il ne parvient pas à toucher la totalité des enfants avec la même intensité. Ainsi, même après une fréquentation de 2 ou 3 ans, 50 à 60 % de ces enfants n'ont pas accédé à un niveau de connaissance de la langue jugé suffisant.

Outre la maîtrise de la langue, d'autres facteurs déterminent le rapport des milieux défavorisés à l'école maternelle:

- l'ambivalence du rôle attribué à l'école par la famille: lieu de gardiennage et éventuellement de préparation à l'école primaire en même temps que menace pour les valeurs familiales ou peur de la 'stigmatisation';
- la discordance de points de vue sur la petite enfance: priorité accordée au groupe d'appartenance où l'enfant n'a pas de rôle particulier plutôt qu'au développement et à la promotion individuelle précoce. Chez certaines familles belges, projection imaginaire sans possibilité de concrétisation de promotion sociale par le biais de l'enfant;
- le rapport au langage dans lequel est impliqué la richesse et l'étendue des expériences qui conditionnent son acquisition élémentaire, la place et le rôle réservés aux enfants dans le réseau des interactions familiales, le rapport au monde (instrumental ou discursif) que le contexte familial encourage, etc.;
- le décalage entre les normes et valeurs comportementales en vigueur à l'école et dans la famille (discipline/libre épanouissement, travail/jeu, etc.).

Selon une enquête réalisée en 1986 par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège,¹⁷ les parents de milieu modeste ont une approche plutôt 'scolaire' de la lecture en tant que condition indispensable à la réussite des apprentissages ultérieurs et privilégient une conception de l'école maternelle en tant que responsable d'apprentissages avant tout cognitifs, préparant à l'école primaire. Eux-mêmes ont des lectures moins fréquentes et moins diversifiées que les parents d'autres milieux plus favorisés. De manière générale, ces parents se sentent mal à l'aise ou insécurisés face au monde scolaire (les enseig-

nants savent mieux ce qu'il faut à l'enfant), attitude, relèvent les auteurs, qui est parfois interprétée comme une signe de désintérêt par les institutrices ("Pour certains parents, l'école doit tout faire").¹⁸

L'école maternelle joue par rapport au cursus scolaire des enfants de milieux défavorisés un rôle ambivalent. Soit elle augmente les chances de réussite, soit au contraire elle induit une 'stigmatisation' et une 'sélection précoce' pour certains enfants. Même en ayant fréquenté l'école maternelle, tous les enfants n'abordent pas l'école primaire de manière égalitaire.

3.3.2. *L'enseignement primaire*

En Belgique, nous ne disposons pas d'indicateur précis du niveau de connaissances acquises lors de la scolarité primaire. Les taux de retards scolaires constituent une approche partielle et imprécise des difficultés d'apprentissage.

"Pour l'année 1983-84 on constate que 22,63 % des élèves de sixième primaire de la région wallonne ont un an de retard. Pour la même année, 9,37 % des jeunes de 13 ans et plus sont encore en primaire et ont donc deux ans de retard. En Flandre, les retards sont moins importants: 12,7 % ont un an de retard et 1,8 % deux ans ou plus".¹⁹

Ces chiffres indiquent un taux important d'échecs en cours de scolarité primaire (de l'ordre d'un tiers en Wallonie et d'un septième en Flandre),²⁰ même si ce taux n'a cessé de baisser au cours de ces dernières années. Ainsi, par exemple, pour le régime francophone, on est passé de 44,70 % d'élèves en retard en 6e primaire pour l'année scolaire 1960-61, à 32,86 % pour l'année 1982-83.²¹ Plus particulièrement, 56 % des échecs surviennent en première ou deuxième année primaire et 17 % des élèves de deuxième primaire ont déjà au moins un an de retard,²² alors que les deux premières années sont consacrées en grande partie à l'apprentissage de la lecture.

L'échec scolaire ne se distribue évidemment pas au hasard. Il est fortement lié à la profession du chef de ménage, indicateur du milieu socio-culturel d'origine. Concernant la Communauté française, les données pour l'année scolaire 1983-84 sont présentées dans le tableau 3.5.²³

Profession de chef de ménage	total	1ère ann.	2ème ann.	3ème ann.	4ème ann.	5ème ann.	6ème ann.
Cadre sup. public	2,7	3.14	4.76	3.02	1.31	4.19	2.24
Cadre sup. privé	3.18	4.35	3.16	3.19	3.04	3.91	1.44
Profession juridique	2.11	3.57	2.99	0.62	3.68	0.74	0.85
Profession médicale	1.78	2.93	0.77	2.23	1.46	2.22	1.01
Personnel enseignant	2.91	4.61	2.30	2.91	2.15	3.98	1.52
Cadre moyen	4.31	6.08	3.99	3.75	4.09	5.17	2.76
Cadre inférieur	5.76	8.85	5.67	5.55	4.96	6.58	2.67
Agriculteur, pêcheur	5.96	9.22	7.10	7.26	5.01	4.90	2.93
Ouvrier qualifié	9.43	15.44	10.00	9.28	7.62	9.27	4.06
Ouvrier non qualifié	12.46	21.68	12.22	12.60	9.50	11.08	4.84
Détaillant, artisan	7.66	12.32	8.40	7.83	6.14	7.57	4.00
Profession artistique	4.48	8.41	3.52	3.96	2.58	6.76	1.02
Sans profession ou profession mal définie	7.62	8.02	8.04	8.88	7.82	8.32	3.85
TOTAUX	7.60	11.13	7.80	7.82	6.49	7.74	3.41

Tableau 3.5. Répartition des élèves redoublant par année d'études et selon la profession du chef de ménage (en %)

"La lecture de ce tableau indique que les enfants d'ouvriers non qualifiés connaissent le taux de retard le plus élevé en fin de première primaire. Celui-ci est de 21,68 % soit quasi le double de la moyenne, toutes catégories sociales confondues (11,13 %) et il est plus de 7 fois plus élevé que le taux le plus bas obtenu par les enfants dont les parents exercent une profession médicale (2,93 %). Pour la région flamande, on dispose des résultats d'une enquête effectuée en 1976 auprès de 4.326 écoliers par le C.S.P.O. (voir tableau 3.6.).²⁴ La présentation des résultats n'est pas la même que celle utilisée par le Ministère de l'Éducation nationale francophone, mais il apparaît avec évidence que les doubleurs appartiennent en majorité à la catégorie socio-professionnelle la plus faible (ouvrier non qualifié)".²⁵

Catégorie socio-professionnelle	1ère ann.	2ème an.	3ème ann.	4ème ann.	5ème ann.	6ème ann.
Prof. liberale et cadre supérieur indépendant	-	1.5	7.5	4.7	2.7	10.5
ouvrier qualifié	15.8	13.4	25.0	16.3	17.8	9.2
ouvrier non-qualifié	26.3	26.9	12.5	25.6	31.5	27.6
inconnu	41.4	35.8	37.5	39.5	38.4	30.3
total	10.6	14.9	12.5	13.9	2.8	13.1
total	100	100	100	100	100	100

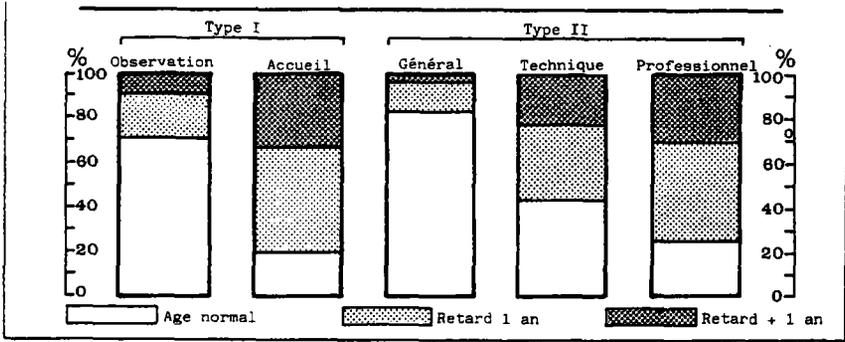
Tableau 3.6. Répartition des élèves redoublant par année d'études et selon la profession du chef de ménage (en %) - Flandre 1976

L'échec scolaire est non seulement un indicateur (partiel) des difficultés d'apprentissage mais hypothèque également la poursuite du cursus scolaire dans l'enseignement secondaire. "Dans le contexte socio-économique actuel, les études primaires ne peuvent plus être considérées comme un cycle d'enseignement finalisé. Cette formation n'a pas de pertinence économique; elle n'est que l'étape précédant l'enseignement secondaire".²⁶ Ainsi, les sections d'accueil de l'enseignement général, qui donnent habituellement accès à l'enseignement professionnel, et l'enseignement professionnel accueillent en Communauté française les élèves en retard à concurrence de 80 % de leur effectif total (voir graphique 3.1.).

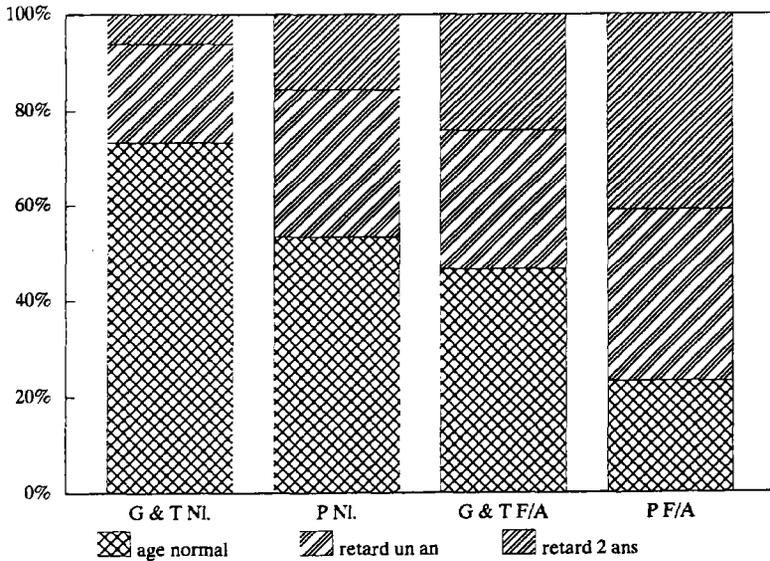
En Flandre, l'échec scolaire étant moins important, le phénomène est moins marqué. La tendance est cependant la même: 47 % des effectifs de l'enseignement professionnel sont composés de jeunes en retard pour seulement 27 % pour l'enseignement générale et technique confondus (voir graphique 3.2.).

Ces données se surimposent évidemment aux données concernant l'appartenance à un milieu social: ce sont les jeunes issus des milieux défavorisés qui accumulent les retards et qui par conséquent sont davantage orientés vers les sections professionnelles.

Graphique 3.1. Retard scolaire dans l'enseignement secondaire²⁷



Graphique 3.2. Taux de retard en troisième année secondaire²⁸



G: Général; T: Technique; P: Professionnel
 NI: langue nééri; F/A: langue franç. & allem.

En bout de course, l'enseignement contribue à reproduire la stratification sociale et cela parfois dès l'enseignement maternel. Qualitativement, on peut relever plusieurs facteurs propres aux interactions qui se produisent dans le champ scolaire:²⁹

- les interactions dysfonctionnelles: les enfants dont les modèles culturels sont les plus éloignés de ceux de l'école saisissent mal la logique de l'instituteur, le sens des exercices proposés, les normes scolaires, etc.;
- la dévalorisation des enfants et des parents des milieux populaires au regard de la stratification et de la hiérarchisation scolaire;
- l'intériorisation par les enfants des appréciations négatives des enseignants et le développement d'un sentiment d'infériorité et d'impuissance devant les difficultés scolaires;
- les processus de déculturation par la confrontation à la 'Culture' qui nie la culture propre des enfants de milieux populaires;
- l'occultation des acquis sociaux par la non prise en compte des compétences des enfants d'origine populaire.

3.3.3. *L'enseignement spécial*

Une partie des enfants en situation d'échec est orientée vers l'enseignement spécial. Dans l'ensemble du pays, 3,7 % des élèves de l'enseignement primaire se trouvaient en enseignement spécial en 1987-88.³⁰

"Il serait normal que des enfants jugés inaptes à suivre l'enseignement ordinaire et fréquentant des écoles où ils sont encadrés par un plus grand nombre d'enseignants se trouvent dans des conditions plus favorables à l'apprentissage. On pourrait croire qu'après un passage plus ou moins long dans l'enseignement spécial, bon nombre d'enfants sont jugés aptes à suivre à nouveau l'enseignement ordinaire. En réalité, la plupart de ces enfants restent dans l'enseignement spécial et ne le quittent que pour l'école professionnelle ou l'atelier protégé".³¹

"Les élèves issus des catégories socio-professionnelles 'défavorisées' sont majoritaires et sur-représentés dans l'enseignement spécial (77 % de la population de l'enseignement spécial maternel, primaire et secondaire)".³²

Ce sont donc les mêmes enfants qui sont susceptibles d'être en échec et d'être orientés vers l'enseignement spécial. On peut se poser la

question: Quel rôle joue l'enseignement spécial? Deuxième chance? Remédiation? Voie de garage? Force est de constater que les écrits sur l'enseignement spécial font défaut et qu'on ne peut guère dépasser le stade du questionnement.

3.3.4. *Conclusion: Echec scolaire, sous-scolarisation et discrimination éducative*

Dans ce paragraphe nous avons fourni un certain nombre de données concernant l'échec scolaire au niveau de l'enseignement maternel et primaire, y compris l'enseignement spécial. Il va de soi que des mécanismes sociaux de sélection jouent également un rôle dans l'enseignement secondaire et supérieur; par exemple, la représentation excessive de certaines couches sociales dans l'enseignement technique et professionnel, les parcours scolaires très divers selon l'origine sociale et la sous-représentation des enfants d'ouvriers dans l'enseignement supérieur. L'échec scolaire dans l'enseignement secondaire se traduit par des phénomènes tels que le décrochage prématuré, le retard scolaire important, l'absentéisme, le ras-le-bol de l'école etc. Beaucoup d'enfants d'ouvriers ressentent l'école négativement.

Il existe plusieurs conceptions concernant les mécanismes concrets qui engendrent l'inégalité sociale et l'exclusion dans la pratique scolaire. Certains ont ainsi étudié les micro-interactions entre élèves et professeurs et ont insisté sur le rôle néfaste d'étiquetages précoces et de stigmatisation par les professeurs de certaines catégories d'élèves et des 'self-fulfilling prophecies' qui en étaient la conséquence. Les élèves vont en effet se sentir 'ratés' et inférieurs et se comporter comme tels lorsqu'ils sont étiquetés ainsi par l'environnement scolaire. D'autres chercheurs ont davantage mis l'accent sur les contradictions culturelles présentes dans le monde scolaire entre la culture dominante des élites, telle qu'elle figure dans les curricula et dans diverses valeurs et normes, d'une part, et les cultures de certains groupes défavorisés, d'autre part. Certains groupes d'enfants sont en effet confrontés à un grand fossé culturel entre l'école et le milieu familial. Citons par exemple les recherches bien connues de Willis et de ses successeurs au sujet de la 'contre-culture scolaire' de groupes de jeunes d'origine ouvrière. Il y a en effet parmi certains groupes sociaux un rejet de la culture scolaire et donc également de l'idée selon laquelle

l'on pourrait améliorer sa situation de vie par l'école. Les parents ouvriers ont moins tendance à investir dans le parcours scolaire de leurs enfants que les couches sociales plus élevées et les enfants eux-mêmes manient d'autres valeurs et normes que celles préconisées par l'école. Des recherches au sujet de l'absentéisme, du décrochage et du ras-le-bol scolaire ont également mis en lumière l'importance de cette appréciation négative de l'enseignement.

Ces derniers éléments indiquent que ce n'est pas l'école en tant que telle qui doit être tenue pour responsable de l'échec scolaire et de l'analphabétisme. C'est dans ce sens que le problème de l'analphabétisme et de ses causes scolaires doit lui-même être placé dans un contexte plus large d'inégalité des chances et d'exclusion. Les données, bien que, concernant l'échec scolaire permettent d'interpréter le problème de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme comme étant un problème social qui n'est lui-même pas un phénomène isolé, mais fait partie d'un processus plus général d'exclusion et de marginalisation.³³ L'échec scolaire, dont l'analphabétisme peut être la conséquence, fait partie d'une exclusion sociale générale, qui comprend également une participation défectueuse ou une marginalisation dans la sphère du travail, des revenus, du logement, de la santé, etc. Les analphabètes ne sont pas répartis uniformément dans toutes les couches de la population, mais font en effet souvent partie de ceux qui, à divers niveaux, sont défavorisés et confrontés à de graves problèmes sociaux. L'analphabétisme résulte de l'interaction complexe de divers mécanismes d'exclusion et de marginalisation et il renforce ceux-ci à son tour.

3.4. La lecture, quel apprentissage pour quelle société?

L'échec scolaire en début de scolarité est un indicateur des difficultés d'apprentissage de la lecture. Depuis plusieurs décennies, les statistiques officielles montrent que près de la moitié des élèves de première année primaire éprouvent les plus grosses difficultés dès qu'ils abordent l'apprentissage de la lecture, difficultés que bon nombre d'entre eux ne surmonteront jamais tout à fait.³⁴

On constate que dès la rentrée à l'école primaire, parfois même avant, certains enfants apprennent à lire 'naturellement', quelle que soit la méthode enseignée. C'est le fait des enfants qui ont acquis au

préalable, la plupart du temps dans leur milieu familial, la conviction que le texte écrit est porteur d'un message intéressant. Par contre,

"lorsqu'on observe des enfants en difficulté prolongée - enfants redoublants, enfants en classe d'adaptation ou en rééducation logopédique, enfants fréquentant un enseignement spécial de remédiation -, on constate que beaucoup d'entre eux ne perçoivent pas l'intérêt et l'utilité de la lecture: s'informer, se distraire, enrichir son expérience. Pour ces enfants, la lecture ne paraît pas avoir de valeur en soi, elle est simplement une 'activité scolaire'".³⁵

3.4.1. *L'apprentissage de la lecture à l'école*

LES METHODES

Une première cause des difficultés d'apprentissage de la lecture semble tenir aux méthodes utilisées par la majorité des enseignants.

"Traditionnellement, les pratiques scolaires en matière d'apprentissage de la lecture s'inscrivent dans deux grands courants: le courant synthétique d'une part, représenté par les méthodes alphabétique, syllabique, phonétique, gestuelle (cette dernière étant une méthode syllabique avec support kinesthétique) et d'autre part, le courant analytique qui s'actualise dans la méthode globale et la méthode naturelle. (Cette distinction est fondée sur l'origine des écrits proposés aux enfants: dans la méthode globale, le maître choisit en fonction de son projet; dans la méthode naturelle, l'apprentissage est fondé sur la transcription des énoncés oraux des élèves). A côté de cela, il existe nombre de méthodes mixtes intégrant ou amalgamant, de manière plus ou moins heureuse, les deux grandes approches".³⁶

Dans les méthodes de type synthétique, la combinatoire et la correspondance graphie/phonie sont enseignées dès les premiers jours de l'apprentissage. Selon L. Detiège,³⁷ si dans les autres méthodes, l'acquisition de cette double compétence pourra être plus ou moins retardée, la plupart des méthodes visent cependant le déchiffrement oralisé et utilisent, pour ce faire, des écrits adaptés, plus ou moins significatifs du point de vue de l'information apportée. Sur ce dernier

point, les méthodes analytiques (globale et naturelle) ne se distinguent qu'en apparence des autres.

En effet, s'il est vrai que les écrits proposés aux enfants sont moins tributaires d'une progression méthodologique et ont dès lors plus de 'sens', leur contenu ne présente guère d'intérêt pour le lecteur quant à l'information véhiculée. Lire et relire un texte dont on connaît la teneur (parce qu'on a participé à sa rédaction par exemple) ne peut être considéré comme un acte de lecture authentique.

La complémentarité des approches synthétique et analytique apparaît dans le modèle suivant:³⁸

<————— la lecture —————>

Déchiffrement
(oralisant chez
le débutant),
identification
et assemblage
de lettres

Reconstitution orale
des mots (souvent
intérieurisée)

Compréhension
(sens de l'écrit)

Selon l'enquête réalisée par l'Université de Liège, les méthodes utilisées en première primaire restent effectivement, dans la très grande majorité des cas, fondées, au moins en partie, sur des démarches 'classiques' de déchiffrage (voir tableau 3.7.).³⁹

Or, comme l'observe J. Foucambert,

"pour bien réussir l'opération qui consiste pour l'enfant à détacher dans un mot les groupes de lettres qui correspondent aux phonèmes, à rapprocher la suite de sons ainsi entendue d'une forme orale connue parmi toutes celles qui lui ressemblent, et ne pas, en ayant tout cela, avoir oublié les mots précédents qui ont, eux aussi, été compris par ce processus, il faut un entraînement important et des qualités d'âme étonnantes".⁴⁰

Gestuelle	28 %
Syllabique ou synthétique	8 %
Globale	10 %
Mixte	32 %
Combinaison de plusieurs méthodes	19 %
Autres	3 %

Tableau 3.7. *Méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées en première primaire*

"Cette triple prouesse perceptive, langagière, mentale exigée des enfants et qui n'est pas la lecture est sans doute la cause principale des difficultés rencontrées par les enfants de première année. Le drame est que si les maîtres consacrent beaucoup de temps et d'énergie à faire établir et mémoriser les tables de correspondance, rien ou presque n'est organisé pour passer du déchiffrement à la lecture".⁴¹

La conviction, tacite ou explicite, des enseignants est qu'une fois les mécanismes de déchiffrement mis en place, ces mécanismes pourront ensuite être appliqués, spontanément par l'enfant à tout matériel écrit quel qu'il soit. Il ne paraît dès lors pas indispensable de se poser des questions telles que:

- l'enfant est-il capable de choisir ses lectures? Si ce n'est pas le cas, comment l'y amener?
- de quoi se compose la gamme de textes écrits que l'école propose? Cette gamme permet-elle à l'enfant d'opérer des choix? Lui permet-elle aussi de s'initier aux diverses fonctions de la lecture?

Face aux difficultés d'apprentissage, ce ne sont ni les méthodes ni les supports qui sont remis en question. L'intervention consiste le plus souvent à mettre en place des techniques structurées de renforcement des apprentissages, techniques qui se situent toujours au niveau du déchiffrement et non de l'accès au sens.

Les données relevées par l'enquête précédemment citée⁴² nous donnent des informations sur les représentations des enfants face à la

lecture. Ainsi, 16 % des enfants en fin de première primaire disent ne pas savoir lire ou seulement certaines choses.⁴³ Plus d'un élève sur dix de cette même année ne sait pas à quoi lui sert (servira) de savoir lire et plus d'un enfant sur trois fait référence à une motivation extrinsèque à la compétence de lecteur (réussite scolaire et/ou sociale). Il reste finalement moins de la moitié des élèves pour évoquer les fonctions intrinsèques à l'acte de lire (s'informer, communiquer et avoir du plaisir).⁴⁴ En outre, 17 % des enfants de première année ne semblent pas avoir établi de relation entre les activités qui leur sont proposées à l'école et l'apprentissage de la lecture. En effet, ces enfants ne considèrent pas l'école comme lieu d'apprentissage du langage écrit, alors que, depuis un an au moins et quotidiennement la majeure partie des activités qui leur sont proposées concernent cet apprentissage.⁴⁵

Et les auteurs de constater, à l'instar de G. & E. Chaveau,⁴⁶ qu'"au début de l'école primaire seule une fraction d'élèves possède une 'conscience de l'écrit' suffisante pour tirer profit des méthodes d'enseignement de la lecture". G. & E. Chaveau soulignent également combien les différences entre enfants varient énormément en fonction de leur origine socio-culturelle. Ils mettent aussi en évidence la grande diversité des performances lexiques à l'intérieur d'un même groupe socio-économique. Pour eux, "cette hétérogénéité est liée en grande partie à celle des pratiques culturelles du milieu familial".⁴⁷

Ces enfants en difficultés qui deviendront des adultes non lecteurs seront totalement désarmés pour aborder des écrits authentiques. Ils ne seront pas à même de développer des projets personnels de lecture et de faire varier leurs stratégies en fonction de la nature et de la présentation du texte qu'ils abordent.

LA RELATION FRONTALE

Un deuxième facteur en jeu dans les difficultés éprouvées par les enfants au niveau de la lecture a trait au type de rapport entre l'enseignant et le groupe classe. "L'enseignement de la lecture est généralement dispensé à l'ensemble de la classe. L'instituteur enseigne simultanément la même chose et de la même manière à tous les élèves d'une même classe".⁴⁸

Ce type d'enseignement frontal ne permet en rien de différencier l'enseignement en fonction des intérêts, des acquis, des difficultés rencontrées par chaque élève, etc. Un élève en décrochage par rapport

à l'ensemble de la classe risque de l'être pour longtemps. S'il redouble, il repartira à zéro et sera confronté aux mêmes méthodes, bien souvent aux mêmes écrits, et risque par conséquent de buter sur les mêmes difficultés, s'il n'est pas déjà démotivé depuis longtemps.

LES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT

Un troisième facteur que nous évoquerons - et nous nous arrêterons là même si nous sommes loin d'être sûrs d'avoir fait le tour de la question - concerne la manière dont l'élève perçoit les attentes de l'enseignant.

"Rosenthal et son équipe ont démontré que les 'attentes' des éducateurs formateurs constituaient un facteur décisif dans la réussite des enfants. Autrement dit que les enfants percevaient très clairement et très vite si les maîtres avaient confiance en eux, dans leurs possibilités à tous. Les attentes positives amènent en général de bons résultats. Et inversement".⁴⁹

Bien sûr des pratiques alternatives existent mais il s'agit encore de pratiques isolées de tel enseignant ou de telle école. Il nous semblait ici indispensable de mettre en relief les pratiques les plus courantes qui ne sont pas étrangères à l'analphabétisme des adultes de demain.

3.4.2. *La lecturisation, un problème de société*

L'école n'est pas seule responsable. La lecture est un acte social, tributaire des rapports sociaux. L'école est traversée par ces mêmes rapports sociaux. Selon J. Foucambert:

"Il ne faut pas s'étonner qu'un système social qui s'organise sur le fait que 70 % des gens laissent leur cerveau au vestiaire, ne puissent retrouver que 30 % de lecteurs. Autrement dit, il n'y a pas de mystère sur le pourcentage de lecteurs dans les pays industrialisés, il est lié aux statuts sociaux, aux rapports sociaux et à ce qu'on attend des gens. (...) Le mode industriel s'est développé depuis un siècle sur un modèle économique qui s'appuie sur l'organisation du travail du type 'taylorisme'. Le taylorisme affirme que le bon travailleur, c'est celui qui laisse son cerveau au vestiaire. Quelqu'un à qui on demande d'exécuter et pas du tout de modéliser. Et pour être sûr qu'il ne modélise

pas, on fragmente le travail. Il ne faut pas s'étonner que cette personne oublie de décrocher son cerveau et de le remettre en place pour consommer. D'autant plus que la société ne cherche pas non plus à ce que le consommateur modélise et théorise. Un bon consommateur, c'est aussi celui qui laisse son cerveau au vestiaire, et un bon électeur, quand on voit le niveau des campagnes électorales, c'est aussi celui qui laisse son cerveau au vestiaire".⁵⁰

Selon lui, l'école est aussi une copie du modèle Taylor.

"L'enfant doit aussi laisser son cerveau au vestiaire. Je cite souvent cette plaisanterie caractéristique du même qui fait sa rentrée de classe en première année. Le soir, il rentre chez lui et son père O.S. lui dit: "Ça a marché, le travail?" Et le gosse répond: "Oui, ça a marché. C'était bien mais c'est pas fini. Faut que j'y retourne demain". C'est typique que l'enfant est à l'école complètement étranger au projet éducatif. Il ne comprend pas ce qu'est lire, ni comment on apprend à lire. On lui demande d'être un bon exécutant d'un travail qui est apprendre, mais pas de prendre du pouvoir dessus. Quand on regarde comment fonctionne l'école, on est dans une démarche 'taylorienne' c'est-à-dire que ne peuvent apprendre à l'école que les enfants qui vivent cette relation de pouvoir sur les choses en dehors d'elle. L'école est donc ségrégative".⁵¹

3.5. Problématiser l'analphabétisme

3.5.1. De l'échec individuel vers un problème de société.

Malgré l'instruction obligatoire et l'augmentation importante du taux de scolarisation, de larges couches sociales aussi bien en Belgique que dans les autres pays d'Europe occidentale et du monde industrialisé semblent éprouver de graves problèmes en lecture et en écriture. Des mécanismes complexes d'échec scolaire et d'exclusion éducative sont, tout en étant des composantes d'un phénomène de marginalisation souvent bien plus général, responsables du fait qu'une part importante de la population ait des difficultés à lire et à écrire.

Il n'est pas si simple de décrire le phénomène de l'analphabétisme. En se basant sur la définition d'analphabétisme fonctionnel de l'Unesco, Alfabetisering Vlaanderen utilise la description suivante:

"Les analphabètes sont des gens qui se sentent bloqués ou limités dans leur fonctionnement social parce qu'ils estiment ne pas - ou ne pas suffisamment - pouvoir lire et écrire".⁵²

L'important dans cette description est le fait, d'une part, que lire et écrire ne sont pas considérés comme des aptitudes techniques, mais sont pris dans leur sens fonctionnel pour la participation sociale, et d'autre part que l'aspect subjectif du vécu est pris en compte.

En effet, avoir du mal à lire et écrire place les gens devant une série de problèmes et entrave sérieusement leurs possibilités de participation sociale. Dans le monde du travail les analphabètes se retrouvent souvent à des places non-qualifiées et peu appréciées. Des postes de travail où la maîtrise de la lecture et de l'écriture n'est pas considérée comme un prérequis se font rares. Les analphabètes sont quasi complètement exclus des possibilités de promotion et de mobilité. La participation des analphabètes aux activités récréatives et culturelles est également fortement entravée et la participation aux activités politiques est très limitée. En effet les processus de communication dans notre société font appel dans une large mesure à la lecture et à l'écriture. L'isolement, l'exclusion des processus sociaux, la dépendance, le fait de se sentir inférieur, etc., conséquences pour le fonctionnement individuel, sont lourds. Les analphabètes sont plongés dans ce que Paolo Freire a appelé la 'culture du silence'.

L'ambiance tabou dans laquelle l'analphabétisme a été plongé pendant longtemps, a eu comme conséquence que le fait de ne pas pouvoir lire ni écrire fut considéré en premier lieu comme un échec individuel, un défaut ou un handicap, dû à un trouble individuel. Dans tous les récits d'analphabètes, la honte se retrouve très clairement, et les efforts et l'inventivité avec lesquelles ils ont essayé de cacher leur 'défaut' au monde extérieur, y réussissant souvent, est frappante. De telles stratégies pour se camoufler, s'échapper et survivre, ainsi que la peur d'être un jour démasqués, mettent la vie quotidienne des analphabètes fortement sous pression.

Ce n'est que très récemment que l'analphabétisme n'a plus été considéré en premier lieu comme une conséquence d'un échec individuel et a retenu toute l'attention en tant que problème social.

3.5.2. *Reconnaissance publique de l'analphabétisme*

En Belgique, ce ne sont pas les autorités qui ont reconnu le problème de l'analphabétisme mais bien les groupes d'alphabétisation eux-mêmes. C'était dans la pratique du travail social, socio-culturel, de la lutte contre la pauvreté et des initiatives de travail communautaire et autres, que les travailleurs sur le terrain se heurtèrent au problème de l'analphabétisme moderne. Ce sont aussi ces groupes sur le terrain qui attirèrent l'attention publique dans les années 80.

Comme nous le verrons dans les chapitres 5 et 6, les mouvements d'alphabétisation en Flandres, à Bruxelles et en Wallonie ont largement fait appel aux media pour sensibiliser le public, (notamment à partir de 1982 autour la Journée Internationale de l'Alphabétisation le 8 septembre) et pour engager participants et bénévoles. Tout comme dans d'autres pays, la question de l'analphabétisme devint donc préoccupation publique par l'intermédiaire des media, ce qui provoqua pour ainsi dire un effet de choc. Cet effet de choc a sans aucun doute contribué à une meilleure sensibilisation à l'analphabétisme et influencé favorablement la perception du problème. L'analphabétisme fut extrait des sphères tabou et reconnu publiquement. Les media réussirent à susciter une recherche de consensus à propos de la problématique de l'analphabétisme et de la nécessité de trouver des solutions efficaces. Ce consensus émanait, et c'est le cas aujourd'hui encore, aussi bien du public au sens large que des responsables politiques de tendances diverses. L'intérêt suscité par les media eut également un effet considérable sur la mobilisation et le recrutement. A la fois les analphabètes, qui voyaient leur problème auparavant purement individuel être reconnu publiquement, furent amenés à l'exposer au grand jour sans sentiment de culpabilité, et à chercher une solution, et dans le même temps, les bénévoles se voyaient interpellés pour contribuer à la résolution d'un nouveau problème social brûlant.

La sensibilité des média pour le travail d'alphabétisation qui s'accompagne parfois d'une dramatisation du problème, comporte aussi des risques: les bénévoles peuvent par exemple être actifs pour des motifs à caractère fortement caritatif, le problème de l'analphabétisme peut être exagérément grossi, le sentiment de culpabilité chez les analphabètes peut aussi être renforcé parce que le fait de ne pas pouvoir lire ni écrire est définitivement rendu public et parce que des formes d'analphabétisme ou de semi-analphabétisme, qui avant étaient

en veilles et peu problématiques, seraient désormais problématiques.³³

Deuxièmement, l'intérêt public croissant pour l'analphabétisme fut également le fruit d'une conjoncture sociale spécifique. La fin des années 70 et le début des années 80 se caractérisèrent par une sensibilité et un intérêt croissants pour la problématique de la sous-scolarité et du retard éducatif en général. Ceci ressortit entre autres de l'apparition d'autres initiatives comparables au mouvement d'alphabétisation, telles que l'Enseignement de la Deuxième Chance (à partir de 1980), *Opnieuw Gaan Leren* (à partir de 1979), et l'initiative *Omschakelen* (à partir de 1979), etc. Dans un sens, un certain nombre de processus dans divers secteurs naquirent de ces initiatives et d'autres encore, notamment la critique de l'enseignement institutionnel et le développement de concepts et formes éducatifs alternatifs, la critique radicalisée du travail social institutionnel et l'apparition de nouvelles conceptions en matière d'inégalité des chances, de travail de conscientisation et d'émancipation, enfin des tendances de même nature dans le secteur socio-culturel, telles que le travail de formation politique ou la radicalisation de notions tournant autour du concept d'éducation permanente. Dans différents secteurs, on a en d'autres termes pu noter une radicalisation qui amena un intérêt croissant pour des gens qui pouvaient être considérés comme les 'victimes' d'un système social injuste par essence, et pour des formes de travail émancipateur et conscientisant, qui pouvaient être mises en oeuvre pour le combattre. L'attention portée aux sous-scolarisés en général et à l'analphabétisme en particulier, se situe très clairement dans le champ d'intersection de ces processus. A la naissance de projets locaux d'alphabétisation, on distingue d'ailleurs des liens avec des organisations et institutions où de telles conceptions radicalisées avaient cours.

L'intérêt croissant pour l'analphabétisme d'un public sensibilisé par les médias ainsi que par d'autres pressions émanant de divers terrains, mit dans le courant des années 80 le problème de l'analphabétisme à l'ordre du jour au niveau politique. L'analphabétisme et la sous-scolarité furent à plusieurs reprises considérés comme des priorités politiques sur le plan de l'enseignement, de l'éducation des adultes, du travail social et socio-culturel, mais ces affirmations n'ont pas encore suscité d'appui concret.

Il ne faut pas, à cet égard, perdre de vue le contexte social dans lequel le politique s'intéressa, ne fût-ce qu'en paroles, à l'analphabétis-

me et à la sous-scolarité. La problématisation politique de l'analphabétisme s'inséra dans une conjoncture de chômage de masse et de critiques portant sur les manquements du système éducatif en matière de qualification professionnelle. L'inquiétude des autorités en matière éducative portait d'une part, sur la mauvaise adéquation de l'enseignement au marché de l'emploi, et d'autre part, sur le décrochage scolaire prématuré et les phénomènes de cultures anti-scolaires et de ras-le-bol scolaire parmi certaines catégories de jeunes. Il ne fait pratiquement aucun doute que l'intérêt au niveau politique pour l'éducation de base en général et pour le travail d'alphabétisation en particulier ait été inspiré, sinon explicitement, du moins implicitement par des motifs économiques ou d'emploi. Une meilleure formation (et/ou recyclage) des catégories de population sous-scolarisées et une solution (peu onéreuse) aux problèmes de marginalisation éducative ont été considérées comme pouvant avoir des effets bénéfiques sur le plan de la lutte contre le chômage et de la réintégration de groupes à problèmes sur le marché de l'emploi.

NOTES

1. Lire et Ecrire. 1984. *Pour une campagne d'alphabétisation dans la Communauté française de Belgique*. Bruxelles, pp. 6-8.

2. Chiffre dont on aurait dû, théoriquement, retrancher les enfants.

3. Sources: Résolution sur la lutte contre l'analphabétisme. Exposé des motifs. In: *Journal Officiel des Communautés européennes*, 14 juin 1982 - N° C 149/86; Lorenzetto, A. 1980. *Rapport sur les problèmes d'alphabétisation dans une Communauté élargie*, Berlin: Séminaire C.C.E.-CEDEFOP, 14-17/10/1980; UNESCO. *Annuaire 1981*.

4. Les seuls données que nous donnent les recensements concernent l'obtention de diplômes ou certificats.

5. Voir: ALBSU. 1987. *Literacy, numeracy and adults*. London; Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme & Informétrie. 1988. *Etude quantitative sur l'illettrisme*. Paris: Direction de l'Action Sociale du Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité, Conseil en Communication; Creative Group. 1987. *Literacy in Canada, a Research Report*. Ottawa: Southam News. Selon ces enquêtes, les taux d'analphabétisme fonctionnel varient de 9 à 24 % suivant les critères utilisés pour définir le seuil d'analphabétisme. La situation socio-économique étant comparable, il est hautement probable que ces taux soient transposables à la situation belge. Voir aussi: Kenis, D. 1987. *Zijn de behoeften aan basiseducatie wel gekend?* In: *Vorming Vlaanderen*. Vol. 3: 1, pp. 39-57.

6. Goffinet, S., Loontjens, A., Loebenstein, A., Kestelyn, C. 1986. *Les itinéraires d'analphabétisme*. Recherche pour la Commission des Communautés Européennes. Bruxelles-Luxembourg: Lire et Ecrire, Office des publications officielles des Communautés européennes.

7. Nous ne prétendons pas à une représentativité scientifique de l'échantillon. Nous n'avons aucune garantie que les analphabètes suivant un cours d'alphabétisation soient représentatifs de l'ensemble du public concerné. Nous avons même des doutes qu'il en soit ainsi. Nous faisons volontiers l'hypothèse que ce sont les individus les mieux intégrés socialement qui ressentent le plus vivement la nécessité de s'alphabétiser et que ce sont eux qui font le plus facilement une démarche dont les freins sociaux et psychologiques sont d'autant plus forts que l'individu est davantage opprimé. Les difficultés scolaires dont nous tentons de faire écho ici risquent par conséquent d'être sous-évaluées.

8. Ces dernières données ne concernent malheureusement pas que la Belgique mais l'ensemble de l'échantillon (des croisements avec 3 variables n'ont pas été réalisés dans cette enquête). Ils sont cependant assez proches de la situation belge vu que l'échantillon était composé majoritairement de Belges (41 %) et que pour les résultats dont il est question ici la Belgique se situe dans une position fort proche de la moyenne.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

11. Van Haecht, A. 1985. *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, p. 265.

12. Goffinet, S. e.a. 1986. *Les itinéraires d'analphabétisme*, annexe 7, extraits des itinéraires 1 et 2. Les faits relatés se passent fin des années 1950 - début des années 1960.

13. Et plus récemment en ce qui concerne l'enseignement secondaire la loi de 1983 sur la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Voir paragraphe 4.3.3.

14. Institut national de Statistiques. Ces pourcentages sont sous-évalués car il faudrait théoriquement exclure des données utilisées les enfants âgés de 2 ans à 2 ans et demi, ce qui n'a pas été possible.

15. Bastenier, A., Dasseto, F., Scheuer, B. 1985. *Mômes d'immigrés en maternelle*. Louvain-la-Neuve: Groupe d'Etude des Migrations et des Relations Interethniques/UCL & CIACO. Ces données et celles qui suivent sont établies sur base d'une enquête réalisée auprès des instituteurs d'un échantillon représentatif d'élèves fréquentant la première année primaire en 1983-84 dans un établissement situé dans la Communauté française de Belgique. Nous n'avons pas connaissance d'une enquête équivalente pour la Communauté flamande mais nous faisons l'hypothèse que les données sont sensiblement les mêmes.

16. A titre d'exemple, lors d'un goûter de fin d'année en 3e maternelle auquel étaient invités les parents, une maman s'est entendu dire: "La petite Audrey est peut-être légèrement dyslexique mais on pourra se prononcer plus clairement plus tard. Si elle ne sait pas écrire son nom en écriture normalisée à Noël, c'est qu'elle est en difficulté". In: *Echec à l'échec, périodique de la Confédération Générale des Enseignants*. Vol. 58. 1988, p. 3.

17. Delhaxe, A. & Massoz, D. 1989. *La place de la lecture dans la vie des jeunes enfants*. Bruxelles: Direction générale des Etudes du Ministère de l'Education nationale. Cette enquête a été réalisée en 1986 auprès de l'ensemble des écoles de l'Etat de la partie francophone du pays.

18. *Ibid.*, pp. 33-73.
19. Fondation Roi Baudouin, 1987. *Instruire et former pour lutter contre la pauvreté*. Pauvreté et précarité n° 4. Bruxelles.
20. Nous ne connaissons pas les raisons de cet écart.
21. Etudes et documents de la Direction générales des Etudes, Services Statistiques et Programmation. 1985. *Evolution des effectifs. Analyses*, Vol. 8, p. 6. Nous ne tenons pas compte des données après 1983 qui marquent encore une baisse (on arrive à 30,80 % en 1983-84) car on ne peut évaluer l'interférence de la loi de 1983 qui n'autorise plus un enfant de plus de 13 ans à rester en primaire.
22. Etudes et documents. 1985. *Evolution des effectifs*, pp. 6 et 8.
23. Etudes et documents. 1984. *Enseignements maternel et primaire ordinaires*, Vol. 2, p. 3.
24. Centrum voor Sociaal en Psycho-Pedagogisch Onderzoek, Heverlee. Voir: Verbrugghe, B & Du Laing, L. e.a. 1977. De democratisering van het onderwijs, het nuchtere ontwakken uit een al te mooie wensdroom. *De Gids op Maatschappelijk Gebied*. Vol. 68: 6-7, pp. 491-514, cité par: Wielemans, W. 1984. *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*. Leuven: Acco, p. 267.
25. Fondation Roi Baudouin. 1987. *Instruire et former*. p. 19.
26. *Ibid*, p. 20.
27. Etudes et documents. 1985. *Evolution des effectifs. Analyses*, Vol. 8, p. 19.
28. Graphique réalisé à partir d'un tableau tiré de: Fondation Roi Baudouin. 1987. *Instruire et former*, p. 23.
29. Fondation Roi Baudouin. 1988. *Enfance et exclusion*. Bruxelles, pp. 45-48.
30. Institut National de Statistiques.
31. Blondin, C., De Landsheere, V., Dethoux, M., Dethier, A., Lejong, M., Massoz, D. 1985. *Des chercheurs vont à l'école*. Liège: Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, p. 45.
32. Fondation Roi Baudouin. 1988. *Enfance et exclusion*, p. 31.

33. Voir la synthèse dans: Koning Boudewijnstichting. 1987. *Onderwijs en vorming als hefboomen voor armoedebestrijding* (= Armoede en bestaansonzekerheid 4.). Brussel; Baert, H. 1988. Analfabeten en armoede: over anonimiteit en achterstelling. *Werf* Vol. 6: 34, pp. 6-11; Verdurmen, H. 1989. Laaggeschoolde volwassenen en deelname aan onderwijs en vorming. In: *Gids Sociaal-Cultureel Werk*. A.IV.1.d., afl. 24.
34. Detiege, L. 1989. La pédagogie de la lecture. In: *Lire*, Vol. 9, p. 26.
35. Lepot, C. & Polet, C. *La lecture intentionnelle à l'école*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Commission de Rénovation de l'Enseignement fondamental, Publication n° 5, p. 6.
36. Detiege, L. 1989. *La pédagogie de la lecture*, pp. 23-24.
37. *Ibid.*, p. 25.
38. *Ibid.*
39. Delhaxhe, A. & Massoz, D. 1989. *La place de la lecture*, p. 130.
40. Foucambert, J. 1976. *La manière d'être lecteur*. Bruxelles: O.C.D.L.-SERMAP.
41. Detiege, L. 1989. *La pédagogie de la lecture*, p. 32.
42. Delhaxhe, A. & Massoz, D. 1989. *La place de la lecture*.
43. *Ibid.*, pp. 188-191.
44. *Ibid.*, pp. 201-210.
45. *Ibid.*, pp. 193-196.
46. Chaveau, G & E. 1985. Les processus d'acquisition ou d'échec au cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, p. 8.
47. *Ibid.*, p. 9.
48. Janssens, A. & De Corte, F. 1989. Pédagogie différenciée de la lecture dans les petites classes: bilan de l'utilisation d'une mallette pédagogique pour l'enseignement de la lecture en Flandre. In: *Lire*. Vol. 9, p. 10.
49. Lisenborghs, J. 1989. Pouvoir apprendre. Les attentes ou Pygmalion à l'école? In: *Contradictions*. Vol. 57, p. 162.

50. Foucambert, J. 1988. *La lecture n'est en crise que croissance*. Conférence donnée à Bruxelles en novembre 1988.

51. *Ibid.*

52. Adriaensens, E. 1990. De problematiek van het analfabetisme. In: H. Baert & I. Ponjaert (red.). *Wij nemen de handschoen op!. 1990 Internationaal Jaar van de strijd tegen het analfabetisme*. Dendermonde: Alfabetisering Vlaanderen & Koning Boudewijnstichting, p. 7.

53. Van Damme, D. 1987. Contradicties van alfabetisering. Historische en vormingspolitieke bedenkingen bij een actueel "probleem". In: *Comenius*. Vol.7: 25, pp. 3-26, voir pp. 6-7.

4. POLITIQUES DES POUVOIRS PUBLICS

4.1. Introduction

La reconnaissance publique, et aussi petit à petit politique, de la problématique de l'analphabétisme, de la sous-scolarisation et de l'échec scolaire au sens large, a poussé les autorités à prendre toute une série de mesures politiques limitées portant sur l'éducation de base, bien qu'elles ne fussent pas explicitement en rapport avec l'analphabétisme au sens étroit du terme. Avant de donner une description de la croissance du mouvement d'alphabétisation proprement dit, nous allons brièvement passer en revue ces différentes mesures. Il est nécessaire pour une bonne compréhension de la problématique de bien saisir la nature et les développements récents de l'Etat providence belge.

4.2. Caractéristiques principales et évolution récente de l'Etat providence et de la politique sociale en Belgique

Tout comme dans la plupart des pays d'Europe occidentale, un certain nombre de politiques sociales ont été instaurés en tant que mesures d'Etat, et institutionnalisés. En Belgique, l'Etat est donc devenu un 'Etat providence', qui se porte garant d'une certaine prospérité et d'un bien-être social de la population et doit apporter une solution équitable aux problèmes sociaux. Si on se place dans une perspective internationale, la Belgique se situe parmi les pays qui consacrent, toutes proportions gardées, une grande partie du produit national et des dépenses publiques à des fins sociales.¹ Par exemple dans le domaine des revenus, des soins de santé, du logement, de l'enseignement, du bien public, etc, l'Etat garantit la réalisation, ne fut-ce que minimale, d'un certain nombre de droits sociaux fondamentaux. Sur cette base, tous les membres de la communauté peuvent avoir accès à certains biens publics ou avoir recours à des interventions spécifiques afin de remédier à une situation problématique donnée. A cet effet, un vaste régime de mesures et pratiques institutionnelles a été mis en place.

Il ne faut pas nécessairement que l'Etat s'occupe lui-même de l'organisation de ces mesures et biens sociaux. En Belgique, la part de politisation dans le milieu des institutions sociales de la société est très grande. Beaucoup de mesures sociales sont pour ainsi dire le fruit d'une sous-traitance accordée à des organisations orientées politiquement, qui jouissent cependant d'un large soutien financier de l'Etat, notamment dans le domaine de l'enseignement, des soins de santé, de l'aide sociale, de l'éducation des adultes, etc. Dans l'ensemble du secteur social en Belgique, on trouve ainsi un mélange profond de moyens publics et d'initiatives privées. Contrairement aux Pays-Bas, par exemple, la pilarisation en Belgique ne semble pas encore en voie de régression. Ceci a des conséquences, tant en ce qui concerne la nature de la politique sociale menée dans ce pays, que pour la sensibilité moindre à la crise de l'Etat providence belge dans les années 80.² Par ailleurs, le rôle de l'initiative privée dans le secteur social est considérable: ce n'est pas l'Etat lui-même qui prendra l'initiative de nouvelles mesures face aux nouveaux défis sociaux qui se présentent. C'est l'initiative privée subsidiée, c'est-à-dire le travail fourni par les différentes tendances, qui prend en charge les nouveaux problèmes sociaux, avant qu'ils ne deviennent éventuellement du ressort de l'Etat. Les initiatives qui souhaitent aborder un problème social en dehors du cadre de ce milieu envahi par la politisation, se voient souvent confrontées à de graves problèmes. Dans les chapitres 5 et 6, nous montrerons clairement comment ceci a également joué en défaveur du travail d'alphabétisation.

On peut considérer que, jusqu'à la fin des années 70, le consensus politique au sujet de l'instauration de l'Etat providence était assez fort en Belgique. Bien qu'ayant d'autres buts socio-politiques, les diverses forces sociales et formations politiques étaient unies dans l'édification d'un Etat belge qui prenait des responsabilités et des engagements financiers en matière de politique des revenus, assistance, enseignement, soins de santé, aide sociale, politique de logement et autres. La répartition de la prospérité, la justice sociale et la démocratisation des chances furent pendant les années 60 et 70 les axes socio-politiques prioritaires dans de nombreux domaines de l'Etat providence. Beaucoup de mesures et politiques sociales publiques virent le jour à cette période et sont teintés d'un optimisme socio-politique caractéristique de cette époque. Cependant, des études montrent que ce rôle de re-répartition n'est pas aussi présent en pratique qu'on ne pourrait

le supposer. Une étude de H. Deleeck, entre autres, a montré que ce sont relativement les couches sociales supérieures qui sont les plus grands bénéficiaires d'un certain nombre de mesures sociales et que les inégalités sociales verticales dans la société ne s'en trouvent pas fondamentalement modifiées.³ Une constatation qui a connu une large notoriété sous le nom d'«effet Mathieu».

Depuis la fin des années 70 et surtout au cours des années 80, la politique sociale en Belgique a pris une direction libérale conservatrice. En effet, des gouvernements formés par coalition de chrétiens-démocrates avec des libéraux - au pouvoir en Belgique de 1981 à 1987 - ont limité à nouveau les dépenses et les mesures sociales. Tout comme dans la plupart des autres pays d'Europe occidentale, le consensus politique au sujet de l'Etat providence s'est défait progressivement et ce fut le début d'une période de régression. Les critiques émises par les libéraux conservateurs à l'encontre de l'Etat providence portaient sur son coût insurmontable et le manque de contrôle dans une situation de crise économique et fiscale. Des critiques plus virulentes encore furent émises au sujet du recours non justifié à des politiques sociales de la part d'un certain nombre de groupes sociaux et à propos des conséquences économiques néfastes d'un certain nombre de mesures sociales, par exemple sur le plan de la motivation professionnelle et de la diminution des responsabilités individuelles. Les fonctions de l'Etat providence devaient donc être limitées, le marché et la famille rétablis dans leur fonction de lieux de reproduction sociale. On parla de promouvoir une solidarité primaire et des slogans comme privatisation et dérégulation devinrent monnaie courante parmi les politiciens.

Dans les années 80, toute une série de mesures sociales furent donc limitées, restreintes et rendues plus sélectives. Bien que la diminution globale des dépenses sociales de l'Etat fût plutôt modeste en termes réels, la régression de l'Etat providence eut des conséquences sociales importantes, en ce qui concerne les conditions de vie de nombreux groupes sociaux. Ceci se produisit juste au moment où il devint évident que l'Etat providence n'avait pas pu résoudre toute une série de problèmes. Par exemple, depuis la deuxième moitié des années 70, la problématique de la pauvreté, occasionnelle ou pas, et l'exclusion sociale, était fortement passée à l'avant-plan.⁴ Il apparaît que certaines de catégories sociales étaient confrontées à un nombre importante de problèmes se renforçant mutuellement à différents niveaux et ne semblaient pas pouvoir y faire face ou faire valoir leurs droits sociaux

et politiques pour y remédier. On verra que l'analphabétisme fait souvent partie de cette accumulation de problèmes.

La régression de l'Etat providence et la détérioration des conditions de vie de nombre de groupes défavorisés ont abouti dans les années 80 à une politique mettant l'accent sur un contrôle social accru, plutôt que sur une volonté d'attaquer les problèmes sociaux efficacement. Non seulement il manquait, et il manque toujours aujourd'hui, souvent la marge budgétaire pour réaliser des réformes profondes en matière de politique sociale, mais souvent la volonté politique était, et est encore, absente pour attaquer à la base toute une série de problèmes sociaux. Ces dernières années, on peut noter en Belgique un début de changement dans ce domaine, avec la recrudescence de la volonté de combattre la pauvreté et l'exclusion sociale, du moins dans le discours. Plus loin dans ce livre, nous verrons que le développement du travail d'alphabétisation en Belgique a fortement été déterminé par cette évolution générale de l'Etat providence et de la politique sociale. Examinons à présent quelles sont les mesures prises récemment par les autorités qui touchent l'alphabétisation, sinon directement du moins indirectement.

4.3. Développements de la politique d'enseignement

4.3.1. *Démocratisation et mesures portant sur l'exclusion scolaire*

Tout comme dans d'autres pays d'Europe occidentale, le monde de l'enseignement en Belgique a fortement été remué dans les années 60 et 70 par l'idée de démocratisation de l'enseignement et de chances égales pour les enfants de milieux ouvriers. Dans leur description de la percée de cette préoccupation politico-éducative pendant la période de 1953 à 1975, Vandekerckhove et Huyse partent de l'idée que la nécessité de démocratisation recouvrait un nombre d'objectifs divers, comme par exemple l'allègement des difficultés matérielles d'une catégorie d'étudiants, la création d'une réserve intellectuelle servant le développement économique de la Belgique, la valorisation de talents non utilisés, de meilleures opportunités de développement de la personnalité et enfin, l'atténuation des inégalités sociales via l'enseignement.⁵ Les auteurs remarquent que l'idée de l'enseignement comme

remède contre les inégalités sociales dans les discussions portant sur la démocratisation n'a pas conquis de position dominante. Dans ces discussions, la composante égalitaire est très peu présente du fait des différences politico-idéologiques et de la polarisation du milieu éducatif. Finalement, les conclusions auxquelles sont arrivées les recherches scientifiques et sociologiques à propos de l'inégalité des chances dans l'enseignement, n'ont jamais réussi à éveiller beaucoup d'intérêt de la part des politiciens.⁶

Cependant, durant cette période, un certain nombre de mesures timides ont quand même été prises pour stimuler la participation des enfants d'ouvriers à l'enseignement, et remédier aux éventuels cas de retard. A cet effet, la politique éducative était surtout centrée sur l'accessibilité à l'enseignement secondaire et supérieur. L'attention portait essentiellement sur l'élimination de toute une série d'obstacles financiers grâce au soutien accordé aux étudiants doués mais ne disposant pas de grands moyens, afin qu'ils puissent poursuivre leurs études, et, par le Pacte Scolaire de 1959, en rendant l'enseignement secondaire gratuit et accessible. La politique éducative se préoccupait moins d'une réorientation de contenu de l'enseignement. La démocratisation devait en fait venir de l'enseignement rénové, introduit en 1971. Le rénové avait de ce point de vue un certain nombre d'objectifs intéressants:

- démocratisation des élites en permettant à plus de jeunes issus de milieux défavorisés de gagner les échelons élevés du cursus scolaire;
- unification de l'enseignement secondaire postposant le choix définitif vers l'âge de 15-16 ans, possibilité de réorientation entre les diverses filières qui s'ouvrent par un tronc commun;
- recours à des méthodes actives centrées sur la personnalité de l'élève dont on veut stimuler les intérêts et aptitudes, techniques d'évaluation continue et qualitative, individualisation du cursus scolaire, etc.

La loi de 1971 permettait la réforme mais préservait le choix de l'enseignement traditionnel, à l'exception du réseau de l'Etat où le rénové fut obligatoire à partir de l'année scolaire 1978-79. Le choix du rénové s'étendit progressivement à un nombre de plus en plus important d'écoles (de 79 % en 1979-80, il est passé à 93 % en 1986-87).

Dans l'enseignement primaire aussi, on prit à cette époque toute une série d'initiatives visant à rénover l'enseignement, qui voulaient notamment s'attaquer au problème des inégalités sociales existantes ou résultant de l'enseignement lui-même. Le but des classes d'adaptation,

créées en 1971, était d'aider par des leçons de rattrapage les élèves qui, dotés d'un niveau normal d'aptitudes intellectuelles, risquaient un échec par suite de difficultés d'études ou de circonstances accidentelles (maladie, déménagement de la famille, etc.).

Dans la même ligne de rénovation de l'enseignement primaire, on trouve l'expérience du cycle 5-8, essentiellement dans les écoles francophones. Ce cycle 5-8, mis sur pied afin d'assouplir le passage de l'école gardienne à l'école primaire et de limiter le nombre d'échecs pendant les premières années d'école, avait pour objectifs:

- de permettre à l'enfant d'évoluer sa vie en fonction d'une progression personnelle;
- d'introduire de la souplesse dans les apprentissages, c'est-à-dire permettre à l'enfant plus jeune de découvrir spontanément au travers de l'aîné une progression vers un comportement plus élaboré et, à l'aîné de renforcer ses acquisitions par la nécessité d'expliquer au plus jeune;
- de susciter des interactions plus riches au sein du groupe hétérogène et d'amener l'enfant à se débrouiller au sein du groupe;
- de réaliser ensemble des projets pour résoudre des problèmes communs ou devenus communs;
- d'utiliser les acquis scolaires dans des situations fonctionnelles.

Des études firent ressortir que les résultats de cette expérience étaient globalement positifs: il y avait moins de retards au début de la troisième année, mais les inégalités sociales n'étaient pas complètement éliminées.

4.3.2. *Restrictions budgétaires et retour à une politique éducative libérale*

Depuis le début des années 1980, on observe un mouvement de retour vers une conception libérale, sous les gouvernements chrétiens-libéraux au pouvoir entre 1981 et 1987, qui a été accompagné d'une diminution du budget de l'Education nationale de l'ordre de 10 %. Cette politique s'est notamment traduite par un mouvement de recul des politiques des années précédentes. Ainsi, les classes d'adaptation ont été supprimées fin 1986. Le cycle 5/8 n'a pas dépassé le stade expérimental. Si 4 % des écoles primaires fonctionnaient de cette manière en 1984-85, elles ne représentaient plus que 2 % l'année

suyvante. Des évaluations mettant en valeur les réalisations positives de cette expérience avaient cependant été publiées par le Ministère de l'Education nationale.⁷

L'enseignement rénové a subi un renversement de ses orientations qui l'ont dénaturé: retour à la cotation chiffrée minimisant l'évaluation qualitative, réinstauration d'examens au détriment de l'évaluation continuée, retour à des programmes d'histoire et de français axé sur la transmission de connaissances, resserrement des possibilités de création et/ou de maintien d'option, etc. En Flandre, le mouvement de rénovation a été arrêté effectivement par l'introduction en 1989 d'un modèle unitaire, contenant des éléments du Type I (rénové) et de Type II (enseignement secondaire traditionnel).

En 1986, un arrêté royal visant une réduction budgétaire organise la rationalisation et la programmation de la Promotion sociale.⁸ Cet arrêté met en danger certaines sections ou certains centres. Un autre arrêté royal lui fait suite et institue un droit d'inscription dans ce type d'enseignement.

Selon A. Van Haecht, "l'obligation de freiner les dépenses publiques pour une cause qui ne suscite plus guère de zèle et de ferveur encouragerait la tendance au retour vers des structures et des pratiques scolaires moins fondées et surtout moins coûteuses (...). On est finalement en droit de se demander si le contexte économique n'a pas servi quelque peu d'alibi aux partisans d'une action scolaire élitaire, qui ont alors découvert et nourri la thématique de la 'crise de l'égalitarisme'" ⁹.

En même temps que la diminution du rôle joué par l'Etat providence et sous la couverture de limitations budgétaires, on mit un terme à une politique éducative plus ou moins démocratique, ce qui, dans la pratique, mit aussi en péril les mesures visant à remédier à l'échec et au retard scolaires. Toutefois, il est à noter que l'enseignement primaire, spécial et professionnel fut relativement moins touché par les restrictions budgétaires, mais, dans l'ensemble, le souci de donner des chances égales aux groupes sociaux défavorisés perdit du terrain auprès des responsables politiques.

4.3.3. *L'allongement de l'instruction obligatoire*

Ce revirement de la politique éducative dans les années 80 (situation d'ailleurs commune à la plupart des pays d'Europe occidentale), n'entraîna pas de diminution d'intérêt, contrairement à ce que l'on pourrait croire, pour les problèmes de retard scolaire et du manque de scolarité, bien au contraire. Le centre d'intérêt se déplaça lentement mais sûrement, de la démocratisation et des 'chances égales' vers le contrôle social et économique des problèmes de retard éducatif.

Une des mesures principales dans cette perspective fut à coup sûr l'allongement de l'instruction obligatoire. La loi du 29 juin 1983 a allongé l'instruction obligatoire de 14 à 18 ans. Bien qu'il se profilait déjà depuis longtemps à l'horizon, cet allongement doit être replacé dans le contexte du chômage de masse parmi les jeunes peu scolarisés et de l'attention croissante pour la problématique de l'abandon prématuré de l'école et de lassitude vis-à-vis des études. En gardant les jeunes plus longtemps à l'école, on voulut les tenir à l'écart de la rue et du marché de l'emploi, et en même temps, leur donner une meilleure formation, en termes de meilleure adaptation aux exigences professionnelles. La loi instaura une forme d'enseignement mixte alternant travail et instruction pour les jeunes à partir de 16 ans. Certaines formules portaient exclusivement sur cet aspect, comme la formation des classes moyennes, le contrat d'apprentissage industriel et également, le plan éducatif à temps partiel dans les Centres d'Enseignement à Horaire Réduit (CEHR).

L'évaluation des formes d'instruction à temps partiel s'avéra après quelques années plutôt négative: c'est surtout le taux peu élevé de mise au travail qui fut néfaste à cette expérience. Pour insuffler une nouvelle vie à l'idée d'instruction alternée, le Ministère de l'Education flamande, en collaboration avec les entreprises, mit au point en 1985-86 le projet "Instruction obligatoire alternée pour apprenants à temps partiel", projet qui reçut le soutien du Fonds Social Européen. Dans ce projet, le rôle des entreprises devint plus important: le travail lui-même était censé apporter l'aspect formation, en échange de quoi les entreprises recevaient des subsides à l'éducation.

A travers ce projet et d'autres encore, les autorités essayèrent avant tout de combattre le chômage des jeunes, et plus spécifiquement, parmi les peu scolarisés. L'intérêt pour le phénomène de sous-scolari-

sation fut donc surtout socio-économique et orienté vers le marché de l'emploi.¹⁰

4.3.4. *Les Zones d'Education Prioritaires, politique alibi d'un retour du coeur ?*

La fin de l'année 1987 a été marquée par un retour des socialistes au pouvoir sous un gouvernement socialiste-chrétien. La victoire électorale des socialistes a été précédée d'une campagne dont le slogan était: "Le retour du coeur". Depuis un petit temps déjà, l'idée faisait son chemin qu'il fallait compenser les désavantages des milieux sociaux défavorisés par une action pédagogique spécifique 'discriminant positivement' les enfants issus de ces milieux.

C'est l'idée de Zones d'Education prioritaire (ZEP) qui, à l'instar de ce qui s'est fait fin des années 1970 en Grande-Bretagne (Educational Priority Areas) et dans les années 1980 en France sous le même nom de Zones d'Education prioritaire, a été reprise par le ministre francophone de l'éducation en 1988. L'idée de zone d'éducation prioritaire implique:

- d'une part la détermination de zones défavorisées sur base de critères scolaires (taux de fréquentation, retards scolaires, abandons en cours de scolarité, ...) et de critères socio-économiques (composition socio-professionnelle des familles, situation de l'emploi, caractéristiques de l'habitat, pourcentage de familles immigrées, ...);
- d'autre part, le développement de projets éducatifs qui abordent l'apprentissage par le biais de disciplines non scolaires et par une ouverture sur l'extérieur. L'école doit prendre en compte le milieu de l'enfant et différencier la pédagogie. Elle doit modifier les conditions d'apprentissage et d'enseignement et les interactions qu'elles supposent entre l'école et son environnement social. Les enfants, se sentant valorisés et responsabilisés, pourraient ainsi surmonter leur refus de l'école et entrer dans une dynamique de réussite.

En 1988, une commission de travail a été chargée de déterminer les critères de définition des zones. Ces travaux ont abouti à choisir 6 zones à titre expérimental. Les écoles situées dans ces zones ont été invitées à rentrer des projets. Vingt-six projets ont été sélectionnés. Ceux-ci devaient démarrer à la rentrée scolaire de septembre 1989. A Bruxelles, 43 emplois ont été détachés dans les 39 écoles participant

aux 10 projets sélectionnés. En Wallonie, les 16 projets attendent toujours des moyens pour fonctionner...

La manière dont la politique Z.E.P. a été mise en place, au delà du discours d'intention, risque d'hypothéquer d'emblée ses chances de réussite. Ces facteurs à risque sont notamment les suivants:

- le choix des zones n'a pas été transparent; ce ne sont pas les zones les plus défavorisées qui ont nécessairement été retenues;
- ce sont les écoles qui ont été chargées d'élaborer les projets; les dimensions fondamentales d'ouverture de l'école, d'interaction avec l'environnement social et de collaboration avec différents acteurs éducatifs n'ont pas été mises en avant;
- rentrer un projet de zone d'éducation prioritaire est apparu à beaucoup d'écoles d'abord comme un créneau financier intéressant, susceptible de compenser les nombreuses restrictions dont l'enseignement a fait l'objet;
- l'ensemble de la procédure a été réalisée dans l'urgence, sans possibilité de maturation des projets, avec un risque important d'aboutir au développement de pédagogies plus compensatoires qu'alternatives;
- les moyens, quant à eux, sont dérisoires, quand ils ne sont pas inexistantes.

La mise en place des Z.E.P. risque d'être davantage une diversion par rapport aux problèmes de l'échec scolaire, un alibi plutôt qu'une réelle politique de 'discrimination positive'. Cela est d'autant plus regrettable qu'un certain nombre de projets de 'partenariat de quartier' conçus dans l'esprit Z.E.P. avaient vu le jour dès 1986 avant même que l'idée ne soit reprise au niveau politique.¹¹ Les principes en étaient les suivants:

- ouverture de l'école sur le quartier, afin que le vécu de tous les enfants soit pris en compte dans un processus éducatif;
- projet pédagogique de prévention-remédiation au décrochage scolaire formulé par l'école et auquel des partenaires extrascolaires étaient associés;
- discrimination positive en termes de moyens et d'encadrement des enfants issus de milieux défavorisés;
- concertation entre tous les partenaires concernés par l'éducation.

Et les réalisations:

- alphabétisation des mères
- écoles de devoirs
- accueil des parents dans les classes

- atelier 'bibliothèque'
- atelier 'musique interculturelle'
- atelier 'éducation à la santé'
- journal inter-écoles
- aménagement d'espaces de jeux et de loisirs
- fêtes et animations de quartier
- etc.

Certains de ces projets se sont retrouvés hors des zones sélectionnées en 1989 par la Commission désignée par le Ministre - et donc sans possibilité de bénéficier des moyens alloués aux projets retenus - alors qu'ils concernaient des quartiers très défavorisés. De manière générale, l'expérience acquise à travers le développement de ces projets n'a pas été prise en compte dans les lieux où la politique Z.E.P. a été élaborée alors qu'il y avait toute opportunité de tirer des enseignements de ces expériences pilotes.

4.4. Politiques d'éducation permanente

Les sous-scolarisés peuvent aussi avoir recours, après ou en dehors de l'enseignement formel, à des possibilités de formation et d'instruction. La plupart de ces structures ne sont pas explicitement axées sur les peu scolarisés, et encore moins sur les analphabètes, mais elles sont suffisamment importantes pour être soulignées. Du fait de la découverte de la réalité sociale du retard éducatif, nombre de ces structures se sont de plus en plus orientées en pratique vers les peu scolarisés. De plus, on verra par la suite qu'il existe une tendance à intégrer le travail d'alphabétisation dans des structures existantes plutôt que de l'organiser de façon strictement distincte.

L'offre en matière d'initiatives d'instruction et de formation pour peu scolarisés hors du cadre de l'enseignement formel, est très hétérogène et disséminée. En partie, ces initiatives se situent dans le contexte de l'enseignement pour adultes, en partie dans celui du travail de formation socio-culturelle, ou aussi dans le travail d'aide sociale, de formation et (ré)orientation professionnelles. De plus, sous ce rapport, de fortes différences existent entre les deux Communautés, étant donné qu'une grande partie de ces compétences sont depuis longtemps du ressort des communautés. Dans ce paragraphe, nous parlerons brièvement de ces différentes structures.

4.4.1. *L'éducation permanente*

La formation socio-culturelle pour adultes telle qu'elle s'est développée historiquement en Belgique dans diverses organisations et institutions n'était pas vraiment conçue pour des personnes peu qualifiées. Cela n'a pas empêché que certaines initiatives pour personnes peu qualifiées et plus spécifiquement des programmes d'alphabétisation, se sont réalisées dans le cadre de l'éducation permanente. Dans le cadre des mesures politiques récentes à l'égard des personnes peu qualifiées une place très importante est réservée au secteur socio-culturel. Dans ce paragraphe nous voudrions par conséquent tracer une esquisse de ce champ de travail et commenter brièvement la politique menée par les deux Communautés.

Dans le deuxième chapitre nous avons exposé l'évolution historique et les caractéristiques fondamentales de la formation socio-culturelle pour adultes en Belgique. Le compartimentage et le rôle toujours plus grand des autorités en étaient les lignes de force. Au niveau de la politique, on peut considérer l'arrêté royal de 1967 comme la fin des évolutions de l'après-guerre et de la période antérieure à la communautarisation. En même temps, c'est la première initiative législative importante pour le secteur.¹² Cet arrêté royal libéral a assuré la subvention des organisations dans le secteur socio-culturel compte tenu d'un nombre minimal de critères. Cela n'a pas seulement mené à la reconnaissance légale des grandes organisations existantes mais également à une croissance permanente du nombre d'organisations reconnues. Il n'était pas rare qu'il s'agisse, pour ces nouvelles organisations, d'initiatives de base qui mèneraient à une nouvelle dynamique dans le secteur socio-culturel dans le cadre des mouvements de contestation et dans le cadre également de la naissance du secteur alternatif, politisé. Ces initiatives ont radicalisé les idées sur l'éducation permanente. Pour l'histoire de l'alphabétisation et de l'éducation de base cette dynamique est extrêmement importante.

Pour que les autorités puissent jouer un rôle plus actif, il fallait que la Belgique devenait un Etat fédéral, ce qui fut réalisé par les modifications de la Constitution de 1970 et 1980. Depuis lors, ce sont les autorités communautaires qui sont habilitées à mener la politique socio-culturelle. Vu les divergences, nous décrirons les développements après l'autonomie culturelle séparément pour chaque communauté.

LA COMMUNAUTE FLAMANDE

L'installation du Conseil Culturel en 1971 et la pacification des contradictions idéologiques et philosophiques suite à la Loi sur le Pacte Culturel de 1973 et le décret analogue de 1974 ont créé les conditions propices pour une politique plus forte dans le secteur socio-culturel. Peu de temps après la fondation du Conseil Culturel, furent définis de nouveaux instruments de politique et de nouvelles modalités pour l'éducation permanente. Le Hoge Raad voor Volksontwikkeling a préparé de nouveaux décrets dans lesquels de nouvelles conditions de reconnaissance et de subvention seront fixées pour les projets à venir.¹³

Le décret de 1975 garantissait aux associations une sécurité plus grande et des possibilités de professionnalisation. On tint surtout compte des desiderata des grandes associations, structurées au niveau national et fortement enracinées en Flandre par le biais d'un grand nombre de sections locales, soutenues par des volontaires. Le décret a confirmé la position dominante des associations catholiques dans ce type de projets.

Un autre décret fut mis au point concernant le travail dans des institutions d'éducation permanente, dans les universités populaires et dans les centres de formation. Les institutions ne sont pas des organisations d'adhérents, ils offrent divers programmes éducatifs pour un public plus ou moins anonyme. Le décret de 1978 en a fixé les conditions de reconnaissance et de subvention. D'un côté le décret a fourni un cadre pour les institutions d'éducation des adultes qui étaient créés dans les années 60 et 70 et qui se situaient très souvent dans le secteur de l'éducation politisée; d'autre part ce décret a également provoqué la croissance de ce genre d'institutions. Un certain nombre d'organisations qui n'étaient pas connues en premier lieu comme des institutions d'éducation ont profité des nouvelles possibilités de subvention offertes par ce décret. Le décret pour les institutions n'a pas été exécuté complètement dans les années 80 entre autre à cause des limitations budgétaires. Evidemment, cela a freiné le développement d'un certain type de travail qui s'occupait précisément durant cette période de nouvelles tâches éducatives. Les institutions de formation politique ont obtenu leur propre décret en 1985 sous l'impulsion des partis politiques.

Un décret très important concernait les organisations de coordination, les 'coupoles'. En fait, ces coupoles n'existaient pas auparavant

mais elles ont été créées par les autorités elles-mêmes. L'intervention toujours plus grande de l'Etat dans le secteur culturel, de même que la volonté politique de conserver la 'liberté subsidiée' et la volonté également de renoncer au contrôle quant au contenu du travail, ont créé le besoin d'organismes intermédiaires qui pourraient assumer le travail préparatoire et qui pourraient être les interlocuteurs des pouvoirs publics. Chaque couple organise et défend les intérêts d'un certain nombre d'organisations socio-culturelles reconnues. Le structure politique se reflète dans l'organisation des couples. Il y a également un couple pluraliste, plus rénovatrice, la Bond van Vormings- en Ontwikkelingsorganisaties (BVVO). La naissance des couples a consolidé la 'pilarisation' dans le secteur socio-culturel, même si différentes couples ont fait un important travail novateur d'enrichissement et développement.

Dix ans après le premier décret, nombre d'organisations n'étaient pas encore classées dans un des décrets; elles étaient toujours reconnues sur la base de l'arrêté royal de 1967. Il était difficile de classer ce groupe d'organisations dans un seul décret à part, non seulement à cause de leur hétérogénéité, mais aussi parce que les pouvoirs publics souhaitaient que ce "Cinquième Décret" rende possible une politique de priorité vis-à-vis de certains problèmes et de certains groupes cibles. Ces objectifs divergents et les discussions complexes qui en résultèrent ont donné lieu à un décret assez incohérent "concernant le travail de développement néerlandophone pour adultes et les problèmes de groupes cibles spécifiques", le 'Cinquième Décret'. Ce décret fixe la reconnaissance et la subvention, aussi bien des organisations de service socio-culturel que du travail avec des groupes cibles spécifiques ou des projets qui s'occupent de thèmes spécifiques, comme la problématique de la paix. Ce décret est très important parce qu'il a reconnu et donné un coup de pouce au travail éducatif avec les sous-scolarisés. Ces dernières étaient considérées comme un des groupes cibles spécifiques prioritaires et de nombreuses organisations et initiatives qui travaillaient dans ce domaine, y compris les projets d'alphabétisation, ont été subventionnées à partir de 1986 par ce Cinquième Décret. Le point chaud demeurait le caractère incohérent et complexe du décret qui en plus devait être exécuté avec un budget restreint, pour ne pas dire insuffisant.¹⁴ Dans le chapitre sur l'alphabétisation en Flandre, nous reviendrons plus amplement sur la signification du Cinquième Décret.

Avec ces décrets, le 'trèfle à quatre feuilles' des décrets sur le travail socio-culturel est devenu réalisé. Or, très vite il s'est avéré que l'espace financier pour la subvention de toutes les associations et initiatives qui se sont présentées était trop restreint. On a dû incorporer des limitations, parfois au détriment des développements novateurs dans le secteur. Vers la fin des années '80, il s'est avéré également que certaines formations politiques étaient partisans d'un changement dans la politique des pouvoirs publics à l'égard des associations. La politique socio-culturelle est toujours restée une politique de subvention; les possibilités pour mener une politique culturelle et éducative cohérente et novatrice étaient somme toute toujours limitées. La politique socio-culturelle a consolidé les clivages politiques et culturels existants, plutôt que d'inciter à la rénovation. Concrètement, cette politique tenait surtout compte des besoins des grandes organisations, pour la plupart catholiques. En fin de compte, certaines formes de travail ne se retrouvaient pas dans le cadre qui venait d'être créé. C'était le cas notamment pour l'alphabétisation et pour l'éducation de base. Nous donnerons un aperçu du développement de l'éducation de base en Flandre plus loin.

De sérieux efforts ont été faits dans deux domaines de la politique socio-culturelle afin d'arriver à une politique plus systématique: les bibliothèques publiques et les centres culturels. Le décret des bibliothèques de 1978 a donné lieu à une profonde restructuration du secteur. Désormais toutes les communes devaient disposer d'une Bibliothèque Publique Locale (BPL). Seul un nombre très restreint de bibliothèques privées continuaient à avoir droit à une subvention. Bien que l'exécution du décret ait été tout de suite mise en question par les mesures d'économie, il a stimulé tout de même le développement des réseaux des bibliothèques. En conférant un caractère public aux bibliothèques et en les ancrant solidement dans les structures locales, les bibliothèques sont devenues un élément fondamental de l'infrastructure éducative et culturelle. La bibliothèque publique joue également un rôle très important dans le domaine de l'éducation de base et de l'alphabétisation.

L'arrêté royal de 1965, le décret de 1973 et l'arrêté royal de 1975 considèrent les centres culturels comme des institutions publiques. Ils sont mis en place par les autorités locales mais subventionnés par la Communauté flamande. Les centres culturels sont nés du besoin d'une infrastructure culturelle, apparu dans les années 60 et 70, suite au

développement du secteur socio-culturel. Au début c'étaient surtout des institutions réceptives qui hébergaient des organisations et des manifestations culturelles. Peu à peu ils sont devenus des institutions polyvalentes qui ont une fonction-clé dans l'éducation permanente. Dans certains cas ils fonctionnent également comme levier pour des processus de changements locaux. Certains centres culturels proposent donc une offre éducative très variée pour un public très large, dans la plupart des cas dans le domaine des aptitudes élémentaires et de la formation générale; parfois aussi dans le domaine de l'éducation de base des personnes peu qualifiées.

LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Dans la Communauté française également, la vie associative a connu un large développement vers la fin des années 60. Ce foisonnement d'associations correspond au développement de la 'société des loisirs' et à la contestation née dans la foulée de 1968. Nombreuses sont les associations qui se sont données des objectifs politiques, voire utopiques - notamment celui de donner le pouvoir à la base, à la base populaire s'entend - en dehors du champ des clivages politiques traditionnels (libéral, chrétien et socialiste).

Ce développement considérable des organismes d'éducation permanente a conduit à de nouvelles interventions des pouvoirs publics, principalement l'arrêté royal de 1971 et le décret de 1976. Selon E. Grosjean, "on constate que c'est à cette période que les pouvoirs publics ont consenti les efforts les plus marquants pour établir ou renforcer le dialogue (avec le secteur associatif), pour augmenter l'aide financière accordée aux associations et pour associer celles-ci à l'élaboration de leurs politiques. C'est que, d'une part, la croissance économique le permettait mais surtout que les pouvoirs publics comptaient sur les associations pour récupérer la contestation - prise de parole déroutante de la jeunesse et remises en question perturbantes que 'l'imagination au pouvoir' engendrait dans l'ensemble du corps social - (...) ou à tout le moins la canaliser dans les voies d'intégration positive au développement socio-culturel".¹⁵

L'arrêté royal de 1971 établissait les conditions d'agrément et de subventionnement de tout l'éventail des activités socioculturelles "de l'occupation des loisirs actifs ou récréatifs, en passant par la démocratisation de la culture (diffusion, vulgarisation scientifique, ...) jusqu'aux

secteurs de l'action militante socio-politique et de l'expérimentation sociale". Par cet arrêté royal, "le domaine politique faisait son entrée dans le champ de l'éducation permanente; de même, la formation faisait son apparition dans l'énumération des moyens d'action".¹⁶

C'est surtout le décret de 1976 qui a permis le large développement du secteur de l'éducation permanente proprement dite.¹⁷ Ce décret s'inscrit dans la ligne de la politique culturelle développée auparavant, c'est-à-dire la valorisation des organisations volontaires ainsi que la reconnaissance de leur diversité idéologique.

Un de ses grands apports est cependant de définir la fonction des organisations d'éducation permanente et de préciser les objectifs à poursuivre, à savoir d'assurer et de développer principalement chez les adultes "l'appropriation d'outils d'analyse et d'action dans une perspective de participation et de changement social". Cette appropriation doit viser la promotion collective et non la promotion individuelle comme le fait la promotion sociale.¹⁸ Ce faisant, l'Etat rejette une 'conception paternaliste de la culture' de type 'démocratisation de la culture' - entendons de la culture bourgeoise - pour le remplacer par une conception de type 'démocratie culturelle':

"La démocratie culturelle repose sur le principe que l'individu, dans l'action solidaire, doit pouvoir développer en toute liberté l'ensemble de ses potentialités; elle affirme pour tous les hommes des droits égaux et tend à créer pour chacun les conditions matérielles et spirituelles de l'exercice de ses droits; elle vise à réaliser l'équilibre entre l'épanouissement individuel dans la liberté et la conscience active de l'individu à sa communauté et à l'humanité toute entière".¹⁹

Un deuxième grand apport du décret de 1976 est qu'il définit le public visé : l'éducation permanente doit "s'adresser et s'adapter par priorité au public du milieu populaire"²⁰ en réalisant son action au départ de l'analyse avec ses membres de leurs conditions de vie et des facteurs déterminant plus particulièrement leur situation".

Ces précisions ont pour but de concentrer sur les milieux populaires "des moyens économiques supplémentaires qui permettront aux organisations des travailleurs de faire face aux inégalités culturelles". Elles apparaissent dans la législation à un moment où les responsables à tendance progressiste faisaient un bilan amer de la politique culturelle menée jusque là:

"(...) les efforts de ceux qui, épris de justice sociale, ont tenté de réaliser l'égalité des chances avec l'accès aux études et de faire accéder le peuple à la culture, ont échoué de façon indiscutable (...)"²¹

"(...) je dois admettre que la politique culturelle que j'ai menée, même celle qui s'appelait éducation populaire, a favorisé - exclusivement, en fait - ces déjà favorisés de l'école. Je ne l'ai pas vu (...). J'ai laissé les crédits 'populaires' se faire dévorer ailleurs (...)"²²

Selon A. Van Haecht, "on ne peut manquer d'être frappé par l'analogie existant entre l'évolution qui se produisait durant ces années 1970 dans le domaine culturel et celle qu'était en train de connaître l'école, sous l'effet sans doute d'un même courant de remise en question, de la Culture bourgeoise dans un cas, du Savoir dans l'autre cas"²³

Tout comme on a parlé, au niveau scolaire, de 'discrimination positive' à partir des années 1970, certains auteurs utilisent le même concept à propos du décret de 1976 : "(...) Cela établit le principe JUSTE de la discrimination positive en faveur des organisations regroupant les travailleuses, les travailleurs, les ménagères, les immigrés, les employés subalternes qui subissent le plus les inégalités collectives culturelles (...). Il est indispensable de bien comprendre le sens de ce principe de discrimination positive qui, prenant appui sur les droits reconnus en droit et en fait à tous, veut orienter des moyens spécifiques vers des situations préexistantes d'inégalités. Dans une réalité idéale, ces moyens permettent de compenser ce que n'ont pas reçu tous ceux qui ont subi l'échec scolaire et qui ont été coincés dans leur développement culturel. Ce principe de discrimination positive est valable tant au plan collectif qu'au plan individuel (...)"²⁴

On observe ainsi un déplacement de la problématique de la démocratisation de l'enseignement vers la formation des adultes. Centrer la politique de l'éducation permanente sur un public populaire - au sens large - constitue donc une nouvelle tentative en direction de l'égalisation des chances et de la régression de la sélection sociale qu'opère l'école.

Enfin, si le décret reste souple au niveau des méthodes pédagogiques, dans l'esprit de beaucoup de promoteurs de projets, l'éducation permanente doit permettre de travailler dans une atmosphère déscolarisée: adaptation des méthodes en fonction du public en formation, relations pédagogiques basées sur le dialogue, participation des

personnes en formation à la définition du contenu et à l'évaluation de la formation, etc. A titre d'exemple:

"Ceci suppose ensuite une rupture avec les conceptions, les méthodes et les aptitudes autoritaires, et l'instauration d'une pédagogie du contrat et d'une participation aussi intense que possible des intéressés à la gestion de leur institution".²⁵

4.4.2. *Congé-éducation et enseignement de promotion sociale*

L'une des plus anciennes structures de formation post-scolaire est l'enseignement de promotion sociale. En 1963, une réglementation légale prévoyait pour la première fois d'indemniser les travailleurs qui participaient à des stages ou suivaient des cours du soir ou du dimanche pour parfaire leur formation professionnelle. Par la loi de 1973, on accorda des crédits d'heures aux travailleurs, et grâce à cela, ils pouvaient suivre un enseignement de promotion sociale sans perte de salaire. Cette réglementation fut largement améliorée avec la loi de 1985 concernant le congé-éducation payé. Cette loi octroie à tous les travailleurs à temps plein dans le secteur privé la possibilité de prendre un congé-éducation afin de suivre certaines formations reconnues légalement. Ces formations sont soit d'ordre culturel général, soit spécialisées professionnellement. Bien que la réglementation du congé-éducation soit encore assez limitative et fortement influencée par les différences d'intérêt entre employeurs et employés, elle est selon certains la première pierre d'une réglementation plus globale qui devrait garantir à tous les citoyens le droit social fondamental à la formation permanente. La question reste ouverte de savoir si cette réglementation répond aux besoins éducatifs des peu scolarisés. Les ouvriers peu qualifiés peuvent grâce à elle améliorer sans aucun doute leur situation professionnelle, mais on ne peut pas encore parler de véritable intérêt politique pour les besoins des peu scolarisés. Cette possibilité ne reste accessible qu'à une petite minorité d'entre eux.²⁶

Un grand nombre de gens qui ont recours au congé-éducation payé, suivent un enseignement de promotion sociale. Cet enseignement offre un large éventail de cours de perfectionnement ou de recyclage de divers niveaux, souvent prodigué par des institutions éducatives qui donnent aussi un enseignement secondaire du jour. Il s'agit aussi bien de formations professionnelles techniques, avec les mêmes options

possibles que dans l'enseignement du jour, que de cours de langues ou de cours généraux, qui sont organisés essentiellement par des instances privées et des associations socio-culturelles. On peut aussi distinguer les matières finalisées de celles s'intégrant dans une formation continue. Pris dans son ensemble, l'enseignement de promotion sociale offre un large éventail de possibilités, qui non seulement remplissent une fonction de perfectionnement professionnel, mais aussi de formation générale et finalement d'enseignement 'de la deuxième chance'. C'est surtout dans cette dernière fonction, qui s'est développée en Flandre, que cet enseignement offre des possibilités aux peu scolarisés, dans une moindre mesure cependant pour les analphabètes complets.

Ces derniers temps, l'enseignement de promotion sociale évolue de plus en plus vers un système modulaire à unités capitalisables. La formation est alors divisée en modules, parmi lesquels l'apprenant fait son choix selon ses propres besoins et possibilités. Tout indique que c'est entre autres grâce à cette évolution que l'enseignement de promotion sociale connaît en ce moment une forte expansion.

On ne sait pas grand'chose quant à la nature du public qui suit l'enseignement de promotion sociale.²⁷ La question des possibilités qu'offre cette voie pour les sous-scolarisés reste donc ouverte. Suite à l'arrêté royal de 1986 organisant la rationalisation et la programmation de l'enseignement de promotion sociale, des collaborations entre la promotion sociale et l'éducation permanente sont devenues possibles. Ces collaborations peuvent se faire, soit dans le cadre d'une formation courte ou d'une section existante, soit dans le cadre de la création d'une nouvelle section. Par cette collaboration, l'association d'Éducation permanente peut amener une partie du public (ou l'entièreté s'il s'agit de la création d'une nouvelle section) et prendre en charge une partie de la formation. Par cet arrêté, ce à quoi on assiste n'est pas une ouverture de la promotion sociale pour intégrer un niveau de base dans les filières de formation qu'elle organise. Il s'agit plutôt des conséquences de restrictions budgétaires dont la promotion sociale fait l'objet et face auxquelles elle peut avoir intérêt à collaborer avec d'autres centres de formation, tels les centres d'alphabetisation. Les opportunités sont cependant limitées.

4.4.3. *L'enseignement de la deuxième chance*

L'enseignement de la deuxième chance s'adresse plus encore que la promotion sociale aux gens qui ont interrompu leurs études et qui maintenant ont besoin d'une formation de base. C'est surtout en Flandre que l'idée de créer des opportunités de formation et d'enseignement pour des adultes peu qualifiés a été développée. C'est un groupe de femmes qui a lancé le premier projet à Louvain en 1980. Ces femmes se sont inspirées des 'lycées pour des mères' aux Pays-Bas. L'initiative a servi d'exemple à plusieurs autres villes flamandes. Une filière de formation générale de base a été mise en place. Cependant il faut dire que le projet s'est développé au cours des années 80 vers un type d'enseignement axé sur l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire; il prépare les candidats aux examens de l'enseignement secondaire du Jury Central. Le souci d'éducation émancipatoire est tout de même accentué par les projets 'enseignement de la deuxième chance': le processus d'apprentissage tient compte dans une forte mesure des besoins spécifiques des participants et des divergences qui existent entre eux. Il faut fournir aux participants les moyens de continuer à se développer et à s'émanciper. La gestion participative des initiatives et le caractère clairement pluraliste expriment le même souci.

A l'heure actuelle, des programmes visant l'obtention du diplôme sont organisés à 8 endroits différents en Flandre pour environ 500 participants chaque année. Les conditions de travail pour l'organisation et pour le financement sont très différentes. Trois initiatives ont été insérées dans l'enseignement de promotion sociale, d'autres sont assurées par des institutions socio-culturelles et une initiative est intégrée dans l'éducation de base. Le Ministère de l'Éducation a également mis à disposition un certain nombre de Cadres Spéciaux Temporaires. Il n'y a pas encore de modalités définitives pour ce type de travail mais il semble que l'enseignement flamand de la deuxième chance sera organisé en partie au sein de l'enseignement de promotion et en partie au sein de l'éducation de base.²⁸

Peu d'informations existent sur les participants, mais les données - partiellement vieilles - du centre de Louvain démontrent que les femmes sont largement majoritaires. En général, le degré de scolarité ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur.

En Communauté française, pour les sous-scolarisés seule la possibilité de passer le Certificat d'Etude de Base (niveau primaire) ou le Jury Central (niveau secondaire) existe. Depuis l'arrêté royal du 15 juin 1984, toute personne de plus de 11 ans qui réussit un examen "ad hoc" peut obtenir le Certificat d'Etudes de Base (CEB). Le contenu de cet examen est largement laissé à l'initiative de l'Inspecteur cantonal qui l'organise. La possession du CEB est indispensable pour obtenir de l'Etat un emploi ou pour participer au programme de résorption du chômage. L'intérêt des adultes à se présenter au CEB peut être multiple: pour dépasser l'échec scolaire, pour certifier la formation (on sait où on veut aboutir et on peut mesurer si on y est arrivé), pour l'utilité au niveau de l'emploi, etc. Il est préparé dans certains Centres de Formation à Horaire Réduit (CEHR), dans certaines associations d'Education permanente dans le cadre de cours d'alphabétisation ou de post-alphabétisation, etc. L'examen pour le Jury Central peut être préparé par le biais de l'enseignement par correspondance, dans des écoles privées ou dans certaines associations d'éducation permanente.

4.4.4. *La formation et l'insertion professionnelle*

En éducation de base pour les adultes, l'attention des pouvoirs publics s'est déplacée au cours des années '80 vers des programmes et des initiatives axés sur la formation et l'insertion professionnelle. Dans le cadre de la politique sociale et de la politique de l'emploi, les personnes sous-scolarisées avaient été définies comme prioritaires. Et à l'intérieur de divers projets l'accent a toujours porté sur le caractère fonctionnel de la formation. C'est probablement dû aussi aux nouvelles possibilités de subvention qui se sont présentées pour ce type de travail. Nous mentionnons ici quelques-uns des programmes les plus importants. A l'intérieur des programmes de formation professionnelle de l'Office National de l'Emploi, ont été organisés à partir de 1984, des projets qui visaient particulièrement les personnes sous-scolarisées et les chômeurs chroniques (potentiels). Il faut ajouter également que le niveau des stages organisés par l'ONEM a été considérablement relevé et que la sélection est devenue plus sévère. En Flandre on parle de "schakelprojecten". En Wallonie on a mis en place des centres pour la formation de base des chômeurs sous-qualifiés: les Centres d'Oriente-tion Socio-professionnelle. Dans les deux cas l'accent est mis sur

l'acquisition d'un certain nombre d'aptitudes de base, indispensables pour s'insérer (à nouveau) dans le marché du travail. En offrant une formation générale et technique, ces centres veulent améliorer la position des personnes concernées sur le marché du travail et établir une base pour des formations continuées.

Le Ministre de l'enseignement et de formation de la Communauté flamande, Th. Kelchtermans, a donné en 1987 une impulsion considérable aux projets de formation professionnelle pour des personnes sous-qualifiées. Il s'agissait à nouveau de projets de formation et d'éducation de base. A partir de 1989, le Ministre a également proposé des programmes de formation dans le cadre de l'action "Weer Werk". A côté de ces programmes, d'autres initiatives encore s'occupent de la formation et de l'insertion professionnelle des personnes sous-scolarisées. Ces initiatives se situent dans la cadre de l'éducation de base, rattachées au régime de l'embauche sociale par le CPAS ou dans le contexte du travail socio-culturel de quartier, du travail communautaire ou de la lutte contre la pauvreté. Malheureusement ces initiatives sont assez fragmentées et leur statut est plutôt confus. Les conditions de travail de nombre de ces initiatives sont loin d'être favorables: elles sont subventionnées par différents organismes et reposent sur des emplois précaires. Il faut dire aussi qu'en Flandre la réglementation globale de l'éducation de base est encore très vague pour ces projets.

En Communauté française, deux décrets datant de 1987 attirent notre attention. Le premier concerne le Travail des Entreprises d'Apprentissage Professionnel. Dans ces EAP on donne une formation générale et professionnelle à de jeunes marginaux sous-qualifiés en les intégrant pendant deux ans dans une situation réelle de travail. Le deuxième décret concerne la reconnaissance des associations qui offrent une formation professionnelle continue. Ce décret a permis à de nombreuses associations qui s'occupent de personnes peu qualifiées et de chômeurs de se faire reconnaître comme ateliers de formation. Il s'agit aussi du premier texte légal reconnaissant l'alphabétisation. Selon le texte de ce décret, "l'agrément est accordé par priorité à des projets ayant pour objet des activités durables socio-professionnelles ou de formation professionnelles continuées, justifiées par des besoins socio-économiques liés au développement de l'emploi". Il vise ainsi la (ré)intégration professionnelle de personnes marginalisées par la crise,

c'est-à-dire les jeunes en difficultés, les analphabètes, les détenus, les demandeurs d'emploi insuffisamment formés.

Le décret marque le retour au libéralisme dans la politique des pouvoirs publics en matière d'éducation des adultes. Primo, il s'agit de rentabiliser le secteur socio-culturel.

"C'est que d'une part, les associations socio-culturelles ne peuvent plus compter sur une redistribution gratuite de surplus de croissance qui n'existe plus. Et que d'autre part, une affirmation est née du caractère structurel de la crise selon laquelle l'investissement socio-culturel doit être lui-même facteur de relance d'une économie correspondant mieux aux nouvelles finalités sociales".²⁹

Secundo, il s'agit de limiter le soutien aux grandes associations d'éducation permanente à une survie élémentaire et de redorer le blason de l'intervention des pouvoirs publics en allouant les subsides ainsi libérés à des projets visant directement l'emploi, facilitant l'atténuation des problèmes de qualification individuelle plutôt que ceux de la crise structurelle.

"En extrayant une dimension, l'insertion professionnelle, tout en sachant qu'il y a une carence d'offres d'emploi, c'est-à-dire les conditions nécessaires à l'insertion professionnelle, on est en train de vider de sa substance ce qui faisait l'originalité et la richesse du décret de 1976 sur l'Education permanente, mais aussi d'hypothéquer les probabilités réelles de l'insertion sociale. En effet, en segmentant les dimensions de l'insertion, le professionnel, par rapport au culturel par exemple, on présuppose que la formation est le seul salut au chômage et que ce dernier ne trouve sa cause que dans le manque de qualification".³⁰

Plus particulièrement, le décret risque notamment d'induire une vision réductrice de l'alphabétisation à sa dimension d'aide à l'insertion professionnelle. Or, l'alphabétisation n'a que peu d'incidence sur l'insertion professionnelle qui, en période de crise, est davantage un problème de surqualification ou du moins de haute qualification. Bien plus, lier alphabétisation et insertion professionnelle risquerait, si on privilégie l'efficacité à ce niveau, de favoriser l'alphabétisation de l'élite des analphabètes, ceux qui sont les moins "désinsérés" socialement et dont l'analphabétisme relève davantage de la remise à niveau en français que de l'alphabétisation proprement dite. Travailler de la sorte reviendrait à détourner fondamentalement l'alphabétisation de

ses finalités. Tout le travail souterrain réalisé en alphabétisation semble être quelque peu en deça du type de reconnaissance promue par le décret. Ainsi, par exemple, "constituer un groupe de femmes immigrées qui doivent commencer, si elles sont marocaines ou turques, par réfléchir ensemble, cela demande peut-être un an de démarches pour former une entité de 15 personnes".³¹ Et ce n'est qu'alors qu'émerge chez certaines une demande d'alphabétisation.

4.4.5. *L'éducation de base*

Nous avons fait remarquer à plusieurs reprises que dès la fin des années '70, un grand nombre d'organisations et initiatives dans le domaine socio-culturel et sur le terrain de l'éducation permanente ont pris conscience de la réalité de la sous-scolarisation et ont considéré comme leur tâche, le développement des programmes spécifiques pour ces groupes problématiques. Dans les paragraphes précédents, nous avons déjà commenté quelques-uns de ces projets et programmes et dans les chapitres 5 et 6, nous traiterons plus à fond de l'alphabétisation en elle-même. Le propos du présent paragraphe est d'esquisser le développement d'un concept et d'un champ d'action qui peut être considéré comme une sorte d'organe coordinateur, à savoir l'éducation de base pour adultes. Au cours des années '80 et à l'instar de développements dans certains pays voisins, ce concept est également apparu en Belgique, plus particulièrement en Flandre, afin de structurer et d'intégrer les différentes initiatives pour adultes sous-scolarisés. Ainsi l'éducation de base est devenue un élément de premier ordre dans l'éducation permanente. Dans ce paragraphe, nous allons situer le concept de l'éducation de base et décrire succinctement certaines initiatives;³² au chapitre 6, nous commenterons plus en détail la question du rapport spécifique de l'alphabétisation flamande vis-à-vis de l'éducation de base.³³

Malgré la scolarité obligatoire, encore beaucoup d'adultes ne disposent pas des aptitudes de base permettant de fonctionner normalement dans la société. Les initiatives habituelles d'éducation et de formation ne répondent que fragmentairement aux besoins spécifiques de formations de ces personnes: la reconnaissance de cette réalité sociale et éducative constitue le point de départ de l'éducation de base. Celle-ci s'engage dans une lutte contre la marginalisation éducative et

se présente comme un ensemble d'initiatives où les sous-scolarisés peuvent trouver une réponse adéquate à leurs besoins. L'offre dans le domaine de l'éducation de base est axée (ou devrait être axée) vers trois buts:³⁴

- l'élargissement des compétences générales de communication telles que la lecture, l'écriture, le calcul et l'application adéquate de connaissances fondamentales;
- le développement de compétences qui permettent de prendre sa propre vie en main, par exemple en rapport avec la santé, l'éducation, le maniement de l'argent, etc. afin d'augmenter l'indépendance et l'autonomie;
- l'acquisition des compétences nécessaires afin de pouvoir participer à la vie économique, s'intégrer au marché du travail et assurer sa propre subsistance.

L'éducation de base ne constitue donc pas purement un palliatif aux carences scolaires. Elle est plus large que l'alphabétisation, bien que celle-ci en soit une partie essentielle. Etant orientée vers des compétences fonctionnelles élémentaires au sens large, l'éducation de base est un concept qui veut englober un certain nombre d'initiatives.

Nous avons déjà remarqué (au paragraphe 3.5.2.) que le développement de l'alphabétisation en Belgique ne fut pas un phénomène isolé. Sur d'autres terrains également se manifestaient de nombreuses initiatives pour les sous-scolarisés et les adultes ayant des problèmes au niveau des compétences élémentaires. A côté de l'alphabétisation, l'action en Flandre est axée sur des cours de langues et autres initiatives éducatives pour les immigrés, l'enseignement de la deuxième chance, les formations et projets d'enseignements de l'ONEM, l'initiative Omschakelen pour femmes, les projets Opnieuw Gaan Leren et d'autres initiatives subventionnées dans le cadre du Cinquième Décret.³⁵ Certaines associations et organisations socio-culturelles ont également développé leurs propres programmes tels que les programmes "Doe mee" de la FOC. Il existe sans aucun doute encore d'autres initiatives, entre autres dans les domaines de l'animation socio-éducative et de la lutte contre la pauvreté. Les fonds pour la lutte contre la pauvreté mis à la disposition des communes en 1989-1990 par exemple ont mené au développement d'un grand nombre d'initiatives locales.

En Flandre, environ 10.000 personnes participeraient à l'heure actuelle à tous ces projets et initiatives (plus de 200 au total). A partir

de 1983, le terme "éducation de base pour adultes" est progressivement entré dans l'usage pour indiquer l'ensemble de ces programmes éducatifs, principalement destinés à combattre la fragmentation et l'absence de planification et de développement professionnel. Néanmoins, le développement d'une politique intégrée pour l'éducation de base en Flandre ne fut pas chose facile. Déjà en 1980, le BVVO englobant beaucoup d'organisations socio-culturelles progressistes organisa un congrès innovateur où le principe de l'éducation permanente fut rendu opérationnel en termes de développement d'un réseau d'institutions éducatives à l'usage des défavorisés. La Conférence Européenne sur l'éducation de base tenue en 1983 en Ecosse a contribué elle-aussi à mettre le mouvement en train. Sur le plan international, les développements aux Pays-Bas et en Grande-Bretagne ont eu un effet stimulant sur la coopération. Cette coopération fut consacrée en 1984 avec la création de la Platformoverleg Basiseducatie. Cette plateforme aspirait à une reconnaissance sociale des phénomènes de la sous-scolarisation et de l'éducation de base et voulait stimuler la concertation entre les différentes initiatives. On s'est également engagé à faire accepter progressivement auprès des autorités l'idée d'une politique intégrée en matière d'éducation de base.

L'expérience Basiseducatie entamée en 1985 constitua un pas important en avant.³⁶ Un mémoire rédigé par la VCVO et la Platformoverleg Basiseducatie fut reçu favorablement par M. K. Poma, Ministre de la Culture à l'époque, et après une période de préparation sur le terrain, l'expérience prit cours le 1er septembre 1985. Les fonds nécessaires furent octroyés afin de développer une offre étendue et variée pour une période de 3 ans en 5 endroits de Flandre,³⁷ en coopération avec les initiatives déjà en place, les organisations socio-culturelles et l'administration communale. En rassemblant et en développant les points de vue, la compétence et l'expérience de terrain, on se proposa de jeter les fondements d'une ligne d'action fiable pour le secteur de l'éducation de base. L'expérience fut suivie et soutenue par une commission d'experts au sein de la VCVO.

Bien que les conditions organisationnelles, financières et d'infrastructures n'étaient pas toujours optimales, l'expérience Basiseducatie a joué un rôle innovateur et initiateur important. Les conclusions de cette expérience détermineront sans aucun doute le développement de l'Education de base en Flandre pour les années à venir. Les

conclusions et recommandations principales de l'expérience peuvent être résumées de la manière suivante:³⁸

- D'un côté, l'éducation de base doit se légitimer en partant du principe politico-culturel de l'éducation permanente. Ce principe s'inspire de l'idée que le système d'éducation doit offrir des possibilités d'apprentissage et de formation accessibles à tous, pour toute la vie et dans toute une gamme de situations et d'institutions. De l'autre côté, l'éducation de base doit s'affirmer en affichant le droit à l'apprentissage comme un droit social fondamental. Cela signifie que les adultes sous-scolarisés peuvent revendiquer le droit à l'éducation de base, étant donné que le système d'enseignement a failli à son devoir envers eux.
- Il faut créer des initiatives spécifiques au niveau local et régional (dont le seuil d'accès est peu élevé), organisées d'après un modèle pluraliste, dirigées vers le groupe cible et avec un concept pédagogique propre, à savoir les Centres pour l'Education de base. - Ces centres doivent offrir un éventail d'activités et de programmes équilibrés et cohérents, correspondant à la demande et être en mesure de répondre de façon adéquate à toutes les questions en matière d'apprentissage émanant des adultes sous-scolarisés. Autrement dit, il serait nécessaire de surpasser les divisions entre les différents types de travail. Cette offre comporte cinq pistes, qui peuvent néanmoins s'intégrer dans le même programme, à savoir:
 - compétences linguistiques et en calcul;
 - connaissance et compétences sociales;
 - orientation sociale;
 - orientation et enchaînement en matière d'études supplémentaires: profession ou travail;
 - assistance en matière d'options.
- L'éducation de base doit partir d'un concept pédagogique propre, dont les éléments principaux sont:
 - une programmation ouverte;
 - une utilisation des questions d'apprentissages des participants comme point de départ;
 - une action thématique axée sur l'expérience;
 - une intégration de la matière dans la vie quotidienne des participants afin que la formation contribue à l'autonomie et à l'émancipation des personnes en question;
 - une intégration de l'enseignement et de la formation.

Finalement, l'expérience a donné lieu à des conclusions et recommandations d'actions concernant l'organisation de l'éducation de base, le rôle des initiatives socio-culturelles déjà en place et leur nécessaire soutien.

La réalisation d'une réelle politique pour l'éducation de base conformément à ces directives ne s'est pourtant pas avérée sans problèmes. Premièrement, au moment où l'expérience Basiseducatie a pris fin et dans l'attente d'un règlement définitif, il a fallu prendre toute une série de mesures transitoires afin de pouvoir continuer les projets expérimentaux existants. Ce processus fut caractérisé par des tiraillements entre les cabinets de la Culture et de l'Enseignement et les mesures transitoires n'ont pas été favorables aux projets et au soutien de la VCVO. En plus, l'intégration de l'expérience dans le Cinquième Décret à partir de 1986 a mis les projets expérimentaux dans une position concurrentielle vis-à-vis des projets et initiatives subventionnés depuis plus longtemps déjà par le Décret. Les années 1988-1989, caractérisées par le manque de clarté, la longue attente et l'insécurité, se sont révélées pleines d'angoisse pour le jeune secteur de l'éducation de base. Aussi, pour les initiatives et organisations dont l'alphabétisation, subventionnées par d'autres décrets que le Cinquième Décret et qui à terme comptaient être intégrées dans l'éducation de base, ce furent des années pénibles.

Un règlement définitif fut différé à plusieurs reprises à cause de limites budgétaires au sein de l'Exécutif flamand mais aussi parce que l'éducation de base était devenue l'enjeu de dissensions politiques et de dynamiques de 'pilarisation' et de 'dépilarisation'.³⁹ Il se manifesta entre autres une opposition entre l'option d'établir des centres pluralistes dont les pouvoirs locaux seraient largement responsables, option qui concordait aux résultats de l'expérience et bénéficierait du soutien politique du BVVO⁴⁰ et d'une fraction du SP - et l'option - soutenue par une partie du bloc catholique - d'accorder un rôle prédominant aux organisations déjà existantes. Les adversaires de cette dernière option craignaient qu'elle n'entraîne l'intégration de l'éducation de base dans le jeu de la 'pilarisation' et estimaient que cette option ne contenait pas assez de garanties pour un développement adéquat et professionnel de l'action.

Nous n'allons pas entrer ici dans le détail du long cheminement conduisant à un règlement définitif pour l'éducation de base. Nous nous limiterons aux éléments primordiaux.⁴¹ Le transfert largement

commenté de l'éducation de base de la compétence du Ministre de la Culture à celle du Ministre de l'Enseignement et de la Formation, D. Coens, fut en tout cas un pas décisif. Initialement, cette mesure ne concernait que les projets expérimentaux, mais à partir de 1990, les organisations furent elles aussi transférées au Cinquième Décret. Au départ, le règlement administratif et financier de ce transfert n'apparaissait pas clairement. Il a fallu attendre jusqu'au début 1990 pour que le Ministre présente une proposition concernant l'éducation de base en Flandre. Cette proposition envisagea la reconnaissance d'un maximum de 46 centres d'éducation de base. Par analogie avec la division des Centres de Formation à temps partiel, 23 centres appartiendraient au réseau catholique et 23 autres au réseau officiel. Les centres seraient gérés en tant qu'ASBL avec un apport important de la part d'organisations privées du secteur socio-culturel et social. La sous-traitance de programmes à des organisations externes était également prévue. Cette proposition a été mal reçue par beaucoup d'intéressés sur le terrain qui n'acceptaient pas la tendance à la "pilarisation" de l'éducation de base, la division idéologique, l'absence des administrations locales et les risques qu'impliquait la sous-traitance de programmes à d'autres organisations pour le développement professionnel du réseau.

En avril 1990, une nouvelle proposition fut déposée auprès de l'Exécutif Flamand, tenant compte des critiques inattendues et passionnées qui avaient été formulées par le propre arrière-banc du Ministre de l'Enseignement. La proposition correspondait plus aux recommandations de l'expérience. Les Centres d'Education de Base deviendraient des ASBL où seraient représentés la formation socio-culturelle, l'enseignement de promotion sociale et la formation professionnelle; les autorités communales et les CPAS participeraient également à la gestion des centres. En plus, la création d'un Vlaams Ondersteuningscentrum et d'un Conseil pour l'éducation de base était prévus. Après approbation par l'Exécutif flamand, ce règlement devrait entrer en vigueur en automne 1990.

A l'heure actuelle, la position de l'alphabétisation envers ces Centres n'est pas claire. Tout porte à croire que, après concertation au niveau local, la plupart des projets d'alphabétisation seront intégrés dans un Centre, ce qui signifierait la fin virtuelle de l'autonomie de ce mouvement. Nous y reviendrons dans le chapitre 6 sur l'alphabétisation en Flandre.

4.5. Conclusion: l'alphabétisation comme responsabilité publique?

Dans ce chapitre, nous avons examiné de plus près quelques mesures politiques qui ne sont pas directement liées à l'alphabétisation mais plutôt à la problématique de l'échec scolaire et de la sous-scolarisation. Par leur hétérogénéité et leur complexité, ces mesures ne constituent pas une politique, elles procurent toutefois un nombre de services éducatifs à l'usage des sous-scolarisés et analphabètes. Les dispositifs mis en place peuvent également être utiles aux initiatives d'alphabétisation afin d'entamer des relations de coopération. Reste néanmoins l'impression générale que les autorités n'ont pris un certain nombre de mesures que sous la pression des organisations de base et qu'elles ont surtout orienté leur politique vers la solution des aspects préjudiciables du point de vue économique, par exemple sur le plan de la formation et de l'insertion professionnelle. Seules quelques-unes de ces mesures contiennent des éléments faisant preuve d'une préoccupation réelle pour les besoins des sous-scolarisés et de la volonté d'une approche émancipatrice.

Dans les chapitres suivants, nous pourrons constater que l'alphabétisation dans les deux communautés ne fut pas l'initiative des autorités politiques, mais résulte des efforts soutenus des mouvements d'alphabétisation aidés par un grand nombre de bénévoles. Nous verrons également que, sans doute dans un contexte de récession économique et de limitations budgétaires, le soutien financier de la part des autorités a souvent été maigre, en dépit de toutes les déclarations d'appui moral.

NOTES

1. Berghman, J. & Vranken, J. 1984. De Belgische variant: enkele krachtlijnen. In: Vranken, J. & Henderickx, E. (eds.), *Zorgen om de verzorgingsstaat. Een sociologische analyse*. Leuven-Amersfoort: ACCO, pp. 53-97.
2. Billiet, J. & Huuse, L. 1984. Verzorgingsstaat en verzuiling: een dubbelzinnige relatie. In: *Ibidem*, pp. 129-151.
3. Voir entre autre: Deleeck, H. e.a. 1983. *Het Mattheüseffect. De ongelijke verdeling der sociale overheidsuitgaven*. Deurne.
4. Voir: Baert, H. 1981. Kansarmoede en kansarmen in het licht van vormingskansen. In: Leirman, W. & Vandemeulebroecke, L. (eds.) *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek*. Leuven: Helicon, pp.177-195; Id. & De Jong, W. 1984. Maatschappelijke achterstelling en beleid. In: Ten Brummeler, L. & Faché, W. (eds.), *Welzijnsbeleid van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: Vuga, pp. 226-242.
5. Vandekerckhove, L. & Huuse, L. 1977. *In de buitenbaan. Arbeiderskinderen, universitair onderwijs en sociale ongelijkheid*. Antwerpen-Amsterdam: SWU, p. 32; voir aussi: Mortier, J. & Verhoeven, J. 1983. Onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in België. *Tijdschrift voor Sociologie* Vol 4: 1-2, pp. 130-143.
6. *Ibid.*, pp. 138-140.
7. Ministère de l'Education nationale. 1981. *Le cycle 5/8. Où en est-on?* Bruxelles: Commission de rénovation de l'enseignement fondamental, no. 1, et Id. *Le groupe-ment vertical dans le cycle 5/8*, no. 7.
8. Voir paragraphe 4.4.2.
9. Van Haecht, A. 1985. *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles: Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 310 et 327.
10. Dewaele, A. e.a. 1985. *Tussen school- en werkbank. Deeltijds teren bij 15-18 jarigen*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid; Douterlungne, M. 1987. Initiatieven voor laaggeschoolde jongeren in de overgang van school naar werk. *Vorming Vlaanderen* Vol. 3: 2/3, pp. 137-154.
11. Voir notamment: An. 1988. Oser les ZEP. In: *Defipresse* (périodique de l'asbl DEFIS), no. 50.

12. Boey, J. 1984. Het volksontwikkelingswerk: organisaties erkend op basis van het KB van 1967. In: *Gids sociaal-cultureel werk*. Afl. 11. B.I.4.a.
13. Voir: Boey, J. 1984. Het decretaire werk ten aanzien van het sociaal-cultureel werk met volwassenen. In: *Gids sociaal-cultureel werk*. Afl. 9. A.VII.4., et les différents articles dans ce travail sur les décrets. Aussi: VCVO. 1988. *Het sociaal-cultureel werk in Vlaanderen. Kaart van het sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen in Vlaanderen*. Brussel.
14. Bosselaers, L. 1985. Het vijfde decreet: een verkenning. *Vorming Vlaanderen* Vol. 1:1, pp. 27-31; Govaerts, W. & Storme, A. 1985. Kritische kanttekeningen bij het vijfde decreet. *Ibid.*, pp. 14-26.
15. Grosjean, E. 1987. Vie associative et développement culturel. In: Fondation Marcel Hicter (ed.). *Des associations. Espaces pour une citoyenneté européenne*. Bruxelles: Editions PAC & Vie Ouvrière, pp. 102, 112.
16. Nossent, J.-P. 1979. Le décret du 8 avril 1976. In: Poncin-Legrand, A., Deprez, M., Féaux, V., Nossent, J.-P. *L'éducation permanente en Belgique*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Cahier JEB 2/1979, pp. 117-118.
17. *Ibid.*, pp. 119-127.
18. Voir paragraphe 4.4.2.
19. Hicter, M. *Pour une démocratie culturelle*. Liège: Thone, p. 337.
20. C'est-à-dire composé à 80 % de personnes n'étant pas porteuses d'un diplôme de l'enseignement supérieur ni étudiantes dans ce type d'enseignement.
21. Hicter, M. *Pour une démocratie culturelle*, p. 327.
22. *Ibid.*, p. 333.
23. Van Haecht, A. 1985. *L'enseignement renoué*, p. 225.
24. Liénard, G. 1987. L'éducation permanente: mouvements associatifs et politique culturelle. In: Fondation Marcel Hicter (ed.). *Des associations*, pp. 72-74.
25. Demunter, P., Quévit, A., Verniers, C. 1976. *Université ouverte. Leçon des expériences pilotes*. Étude de la Fondation générale de la culture. Bruxelles: Cahiers JEB 7/76, p. 23.

26. Poncin-Legrand, A. 1979. La formation permanente des travailleurs. In: Id. e.a. *L'Education permanente en Belgique*. Bruxelles: Cahiers JEB/2, pp. 15-73; Bosselaers, L. 1986. De wetgeving op het betaald educatief verlof. In: *Gids Sociaal-cultureel Werk*. Afl. 16. B.V.7.a.; Lotens, W. 1986. Het onderwijs voor sociale promotie. In: *Gids Sociaal-cultureel Werk*. Afl. 16. B.V.4.a.
27. Pour quelques renseignements sur la Flandre, voir: Verdurmen, H. 1989. Laaggeschoolde volwassenen en deelname aan onderwijs en vorming. In: *Gids Sociaal-cultureel Werk*. Afl. 24. A.IV.1.d.
28. Lapaire, N. & De Witte, J. 1986. Gezocht... een dagschool voor volwassenen. In: *Gids Sociaal-cultureel Werk*. Afl. 12. B.I.14.a.; Bonte, E. 1985. Tweedekansonderwijs. In: *Onderwijsgids*. Afl. 6. Deel I/3.
29. Grosjean, E. 1987. Vie associative et développement culturel. In: Fondation Marcel Hicter (ed.). *Des associations*, pp. 122-123.
30. An. 1987. Le décret. In: *Defipresse* (publication de l'asbl DEFIS). Vol. 42, p. 9.
31. Liénard, G. 1987. L'Education permanente: mouvements associatifs et politique culturelle. In: Fondation Marcel Hicter (ed). *Des associations*, p. 79.
32. Hinnekint, H. 1983 Basiseducatie voor volwassenen. In: *Gids Sociaal-cultureel Werk*. Afl. 6. A.VIII.5.; Verdurmen, H. (red.) 1987. *Basiseducatie in Vlaanderen en Nederland. Verslagboek Vlaams-Nederlandse Studieconferentie Malle, 16-17 december 1986*. Brussel: VCVO; Hinnekint, H. 1987. Armoede, bestaansonzekerheid en basiseducatie voor volwassenen. In: Koning Boudewijnstichting. *Onderwijs en vorming als hefboomen voor armoedebestrijding*. Brussel: KBS, pp. 73-92; Verdurmen, H. 1989. *Opnieuw leren kan. Een kennismaking met de basiseducatie voor volwassenen in Vlaanderen*. Brussel: VCVO.
33. Voir paragraphe ?.
34. Hinnekint, H. 1987. Armoede, bestaansonzekerheid en basiseducatie voor volwassenen, pp. 77-78, avec référence à: Noor, A. 1982. Managing adult literacy training. In: *Perspectives*. Vol. 12: 2.
35. Voir: Verdurmen, H. 1989. *Opnieuw leren kan*.
36. Verdurmen, H. 1986. Een experiment Basiseducatie in Vlaanderen. In: *Vorming Vlaanderen*. Vol 1: 3/4, pp. 9-30. In deze publikatie zijn als documenten ook opgenomen: 'Experimenteerplan basiseducatie', 'Experimenten basiseducatie - bestuursformule - personeel', en 'Onderzoeksplan basiseducatie'. Aussi: Verdurmen, H. 1989, *Opnieuw leren kan*, pp. 41-49.

37. Notamment Louvain, Anvers, Termonde, Genk/Heusden-Zolder et le Westhoek. Ce choix permettait à la fois de relier la commune (ville vs. commune rurale) et l'organisation et l'insertion sociale des projets (initiative communal ou provincial vs. initiative privé avec le support des grandes associations existantes).

38. VCVO. 1989. *Eindrapport Experiment Basededucatie. Synthesegedeelte*. Brussel.

39. Pour les points de discussion les plus importants, voir: Corijn, E. 1988. Beleidsvoorstellen voor de basededucatie, knelpunten en mogelijkheden. In: *Vorming Vlaanderen*. Vol. 4: 1, pp. 21-30; et le table ronde de 27 avril 1988, publié dans: Vandenacker, M. (red.) 1988. Rondetafelgesprek over een beleid voor de basededucatie. In: *Vorming Vlaanderen*. Vol. 3: 6, pp. 345-372.

40. Publiée dans: Ontwerp dekreet basededucatie voor volwassenen. In: *Koepel V*. Vol. 15: 1, pp. 16-30.

41. Verdurmen, H. 1987. Naar een beleidsregeling voor de basededucatie in Vlaanderen. In: *Vorming Vlaanderen*. Vol. 3: 2/3, pp. 165-181; De Vos, H. 1988. Toekomst voor de basededucatie? In: *Koepel V*. Vol. 15: 1, pp. 15-15; Id. 1990. Stroomversnelling in de basededucatie? In: *Koepel V*. Vol. 17: 1, pp. 23-25.

5. L'ALPHABÉTISATION DANS LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

5.1. Introduction

Formation de base pour des adultes éprouvant des difficultés en lecture et écriture, l'alphabétisation fait partie du paysage de la formation en Communauté française. Elle n'est pas née d'une volonté politique de prendre en charge cette problématique mais d'une action du terrain associatif en contact avec des personnes éprouvant ce type de difficultés. Par la suite, ces associations, sur base de leur action, se sont fait reconnaître et ont obtenu des subsides de fonctionnement et du personnel. Les moyens alloués ne couvrent cependant que de manière très partielle l'ensemble des activités d'alphabétisation.

L'Education nationale, communautarisée depuis janvier 1989, est restée extérieure à ce développement et c'est l'Education permanente et le département des Affaires sociales de la Communauté française qui sont les auteurs de cette reconnaissance et les pouvoirs subsidiaires.

5.2. L'alphabétisation, composante de l'éducation permanente

Si dans certains mouvements volontaires prenant en charge l'éducation populaire, on s'est préoccupé de l'éducation élémentaire (dont la lecture, l'écriture et le calcul), cela remonte à la période précédente 1914. Et encore, même à cette époque, cette préoccupation semblait très peu présente, sans doute parce que ces mouvements s'étaient donné d'autres objectifs que ceux de l'école primaire ou des écoles d'adultes. Il s'agissait davantage d'attirer et d'encadrer les individus (principalement les ouvriers) dans des lieux dispensant un savoir à caractère nettement idéologique (de la morale à la philosophie politique).

Après 1914, après la loi sur la scolarité obligatoire, il semblait évident pour tous, y compris apparemment pour les mouvements d'éducation populaire, que l'école primaire donnait à tous les connaissances de base. Il a fallu attendre la fin des années 1960 pour que cette

conviction soit remise en question et que se développe l'alphabétisation des adultes.

Activité d'éducation permanente, l'alphabétisation ne vise pas uniquement l'acquisition de compétences langagières (maîtrise de la langue orale, savoir lire et écrire) mais aussi la participation aux réseaux de communication sociale (en particulier ceux qui fonctionnent par l'écrit) et le pouvoir que confère cette participation. Cela nécessite un travail global de sensibilisation, de motivation, de développement des capacités individuelles et collectives qui aboutit à un changement des rapports des personnes et des groupes à la société globale.

Ce témoignage d'une jeune femme berbère l'exprime très clairement:

"J'ai grandi au Maroc, à Targuist, dans les montagnes du Rif. Je suis la plus jeune d'une famille de quatre enfants. Je ne suis jamais allée à l'école. A la campagne où je vivais, les filles n'allaient pas à l'école. A l'âge de 13 ans, je suis venue en Belgique rejoindre mon mari. (...) J'étais encore une enfant qui devait apprendre. (...) Je ne parlais pas un mot de français et j'étais loin de ma famille.

Les premières années furent très pénibles. Loin des secours de ma famille, j'étais obligée de subir tout ce que mon mari ou d'autres personnes disaient. Je n'avais pas le choix. En cas de dispute ou de conflit, je ne pouvais faire appel à mon père. Alors, je devais me taire. La seule chose que je répétais: "Je retourne au Maroc, je ne reste pas ici". Mais j'étais incapable de retourner seule. Alors, je restais et j'acceptais tout. (...)

C'est au Gaffi¹ que j'ai appris le français. Les premières années, je ne venais pas régulièrement. Au début j'y allais avec ma belle-mère et si elle n'y allait pas, je n'osais pas y aller. (...) Petit à petit, la confiance est venue... Mais cela a pris très longtemps...

Au Gaffi, j'apprenais à lire, à écrire, à calculer. J'assistais aussi à des rencontres sur des sujets tels que: notre corps, le permis de travail, la mutuelle, les allocations familiales, le bébé est une personne, etc...

Ainsi, petit à petit, j'entrais dans un monde nouveau. Je commençais aussi à parler avec les gens. D'abord au Gaffi, lieu de femmes, femmes comme moi, femmes de la cam-

pagne vivant plus ou moins la même chose que moi. Je devenais plus sûre de moi et je commençais à parler avec la famille, les amies, d'autres personnes. J'intervenais dans les discussions, je savais aussi des choses.

C'est vrai qu'Agnès du Gaffi m'a énormément encouragée parce que ce n'était pas facile. Parfois, je me demandais si c'était bien que le Gaffi m'ait ouvert la porte de ma maison... Cette naissance à ce nouveau monde n'allait pas de soi. Mais Agnès a toujours trouvé le bon mot au bon moment pour me relancer. Maintenant, je veux savoir, savoir de plus en plus. Mes yeux s'ouvrent et je suis prise dans une boulimie de connaître, de découvrir... Je me jette dans l'instruction, apprendre à lire, écrire, apprendre à comprendre l'histoire, l'actualité, apprendre enfin à découvrir mon propre corps. (...)

Depuis que je viens au Gaffi, j'écoute la radio et la télé autrement... Avant, j'entendais le bruit, des voix sans vraiment comprendre. Maintenant, je comprends et si je ne comprends pas, je pose des questions pour en savoir plus.

Depuis que je parle bien le français, je me sens chez moi en Belgique. Je comprends les gens et je n'ai plus peur. Je suis devenue aussi une autre femme... Maintenant, j'ose parler avec mon mari, j'ai mon point de vue.

(...) Mon mari a découvert une nouvelle femme, je ne suis plus l'enfant qu'il a épousée, mais une femme adulte, sûre d'elle, responsable. Une femme qu'il ne connaissait pas... Mais qu'il aime bien. (...)

Depuis que je vais à l'école, je comprends mieux les enfants. Je sais que ce n'est pas facile d'aller à l'école, d'apprendre, d'étudier. Je comprends mieux et je peux les aider. Je participe aux réunions des parents à l'école. J'encourage mes enfants à faire des études... Je veux que ma fille continue l'école. (...)"²

De même, avec la population belge issue de milieux (très) défavorisés, un long travail souterrain est nécessaire, l'alphabétisation est une démarche qui ne va pas de soi. Elle nécessite au préalable toute une phase de déculpabilisation qui est d'autant plus longue que les personnes se sentent rejetées et exclues. Ce travail aboutit à la fois à un

changement des rapports au sein du groupe mais aussi au reste de la société.

En témoigne ce long travail d'approche et de mise en confiance qu'ont mené des volontaires du mouvement ATD Quart-Monde dans le quartier de la Samaritaine à Bruxelles. L'alphabétisation n'a été possible (et ne constituait un objectif pour ATD) que dans le rassemblement de cette population pour la conquête de ses droits fondamentaux.

UNE POPULATION HONTEUSE

"Déjà au Moyen Age, le quartier de la Samaritaine était connu pour sa misère ; il a la réputation d'être malfamé, les scènes de violence sont fréquentes, l'habitat y est encore fort dégradé. (...) Les maisons sont louées par 'quartiers garnis'. Au-dessus du café 'Mascotte' on loue des lits à la nuit. (...)

Une trentaine de personnes semblent domiciliées dans le café lui-même. Quelques unes y résident effectivement. (...)

La plupart des habitués habitent dans les environs immédiats réputés pour leur misère au sein du quartier populaire des Marolles. (...)

Les personnes que nous rencontrons sont, pour la plupart, sans travail. Certaines parviennent à en obtenir, pour un temps souvent bref et sans aucune sécurité: plongeur de restaurant, ouvrier forain pendant la saison d'été; d'autres exercent de petits métiers indépendants: la ferraille, la découpe du bois de récupération pour le chauffage; d'autres encore sont engagés au noir pour un travail ponctuel par de petits entrepreneurs (décharge d'un camion de sable pendant un après-midi, transport de gravas, abattage d'une cheminée, etc...), pour un salaire dérisoire. (...)

Bien que cette population soit presque exclusivement d'origine belge, plus de la moitié ne sait ni lire ni écrire. Quelques uns ne savent même pas signer leur nom. (...)

Nous rencontrons d'abord Jean-Paul par l'intermédiaire d'un Comité de Quartier, et nous lui faisons part de notre intention d'être présents au sein de la population la plus pauvre du quartier.³

Jean-Paul nous introduit alors dans le café 'Chez Mascotte'. (...) La honte est très prégnante, et dans un premier temps, la plupart insistent sur ce qui les distingue des autres, soit en fabulant à propos de leur histoire, leurs relations, soit en amplifiant les critiques que la société porte à l'égard de leurs compagnons: "C'est la première fois que je suis ici, je n'ai rien à voir avec les autres, ce sont des buveurs, des bons à rien. Moi, j'ai un fils qui est architecte... j'ai un cousin qui est général". (...) Très rapidement, la population a exprimé cette honte de manière plus explicite: "Ils nous prennent pour des pestiférés, nous sommes des rebus de la société, nous sommes considérés comme de la merde, on dit qu'on est des cloches". (...)

UN RASSEMBLEMENT AXÉ SUR DES DROITS FONDAMENTAUX

Tout en s'entraînant quotidiennement, les gens ne pouvaient afficher aucune solidarité de groupe. Il nous fallait donc susciter un axe autour duquel la population pouvait se rassembler. Dès février 1977, l'occasion nous est donnée par Alfred et Jean-Paul, à l'occasion de deux événements mineurs, dont l'importance ne nous apparaîtra que plus tard. Au cours d'une discussion, Alfred (40 ans) nous interrompt:

- "J'ai reçu un papier du Tribunal de la Jeunesse pour ma petite fille, mais je veux pas aller".

- "Pourquoi ?"

- "Avec ma tête, ils vont se foutre de moi !" (...)

Le groupe entier insiste pour qu'Alfred se présente à l'audience. Mais en vain, la honte et la peur l'emportent. Alfred fera défaut. (...)

Une seconde anecdote prendra également une signification particulière. Jean-Paul émarge à l'assistance publique depuis plusieurs années. Il est qualifié d'assisté chronique'. (...)

Jean-Paul s'était installé dans ce type de relation. Bien qu'il se plaignît comme les autres de l'accueil méfiant, voire hostile, dont il se sentait l'objet à l'assistance publique, il se refusait malgré notre insistance à faire valoir son droit au minimum de moyens d'existence. (...)

Finalement, à la fin de février 1977, Jean-Paul prend le risque de solliciter son droit, parce qu'il se sent soutenu par un groupe. Le minimex lui sera accordé. (...)

En revendiquant le premier un droit, il avait ouvert une brèche pour le groupe tout entier qui, en quelque sorte, l'avait implicitement délégué en l'encourageant. (...)

LE DROIT AU SAVOIR

Dès les premières réunions de janvier 1977, il était pris note des paroles de la population: lorsqu'une certaine confiance s'est établie, les notes furent prises au cours même des réunions hebdomadaires, et le résumé était lu à la population la semaine suivante.

Cette lecture publique valorisait la population en lui restituant ses notes et, par delà, l'histoire de son combat. Elle soulignait implicitement la nécessité de maîtriser la lecture et l'écriture pour mener un combat. (...)

Cette 'mise en scène' avait un caractère hautement symbolique pour cette population, dont près de la moitié des membres étaient illettrés. On se taisait pendant la lecture du résumé et le volume du juke-box était même souvent diminué. (...)

Au fur et à mesure que le groupe réalisait l'importance de sa parole, dont jusque-là personne n'avait tenu compte, les membres illettrés aspiraient à maîtriser l'écriture. Ils dictaient aux autres les rapports ou les réflexions qu'ils voulaient transmettre au groupe et qu'ils craignaient d'oublier.

Ces écrits étaient, à la demande de leurs auteurs, lus publiquement aux réunions du groupe.

Parallèlement, la cellule affinait le type de délégation qu'elle entendait envoyer auprès des Comités de quartier. Il fallait qu'il y ait au minimum deux personnes, dont une

au moins sache lire et écrire, afin de pouvoir faire un rapport complet au groupe par la suite.

Lorsque quelqu'un se trouvait en prison ou en sanatorium, il devenait naturel de lui écrire et de lui adresser un exemplaire des résumés de réunion. Ceux qui lisaient apportaient régulièrement des articles de journaux qui avaient trait aux thèmes des discussions, ou qui présentaient un rapport avec leur vécu.

Bref, la lecture et l'écriture apparaissaient de plus en plus comme un moyen privilégié pour mener le combat contre l'exclusion.

En septembre 1977, Jean-Paul nous dit à l'issue d'une réunion de quartier: "Je voudrais me former comme délégué du Quart-Monde, je voudrais apprendre à lire et à écrire". (...)

En février 1978, la branche belge du Mouvement ATD Quart-Monde prend l'initiative d'ouvrir une école d'alphabétisation pour adultes.

La cellule Samaritaine y envoie deux délégués: Jean-Paul et Patrice ; elle se cotise pour payer le montant symbolique du cours (100 FB par mois). Les cours sont organisés deux fois par semaine et la cellule encourage ses délégués à y participer régulièrement.

Jean-Paul a 38 ans. Il est l'aîné d'une famille pauvre d'origine bruxelloise et n'a pratiquement pas connu son père: "Quand j'étais petit, je faisais souvent les poubelles pour aider ma mère qui n'avait pas assez pour nous donner à manger. Alors, j'allais pas à l'école. Alors, j'étais dans une classe spéciale. Je devais juste trier des images dans une caisse. Je n'apprenais pas une lettre. A 12 ans, j'ai été placé. Je n'avais plus de tendresse, c'est comme ça que j'ai pas pu apprendre à lire et à écrire. Puis, on m'a mis chez des fermiers, là je devais travailler, mais on ne m'a pas appris à lire et à écrire..."

Patrice provient d'une famille de ferrailleurs, et son passé familial est moins connu. Il a été élevé pendant plusieurs années par sa grand-mère. Il nous dit avoir été pris par la police parce qu'il avait volé des navets et des pommes de

terre dans un champ voisin, parce qu'il n'y avait pas assez à manger chez lui.

Le minimex obtenu par Jean-Paul l'année précédente n'était pas remis en question par l'assistance publique, et lui assurait une certaine sécurité qui a incontestablement rendu possible un projet à long terme. La situation de Patrice est plus floue, il est lui-même ferrailleur indépendant et ses revenus sont très irréguliers. Souvent, il ne sait pas de quoi sera fait le lendemain. (...)

Jean-Paul et Patrice précisait les motivations de leur apprentissage au cours des réunions: "J'ai pris ma dignité en apprenant à lire, je vais à l'école pour être délégué".

Patrice disait: "Dans le temps, lire c'était pas une nécessité pour vivre. Maintenant, il faut savoir lire. Avant j'avais honte, je devais demander à un copain pour lire ou écrire mes lettres".

La première lettre qu'il écrit dans sa vie est destinée à sa mère, qu'il n'a plus vue depuis plus d'un an et, ainsi qu'il l'écrit, l'acquisition du savoir brise le poids de la honte...

L'un et l'autre sont soutenus par le groupe. Jean-Paul remarque après quelques semaines:

- "Tout seul, je ne pourrais pas".

- "Tu dois continuer, sinon je ne te regarde plus", réplique Cyrille.

- "Je suis fière de toi parce que tu apprends", lui répond Nicole (une de celle qui maîtrisent le mieux l'écriture), en résumant la pensée de tout le groupe. (...)"⁴.

Au travers de ces deux exemples, l'alphabétisation apparaît comme un travail fondamental d'éducation permanente puisqu'il aboutit, et c'est le cas également quand un tel travail souterrain n'est pas nécessaire, à une transformation de l'image que le public se fait de lui-même et de ses rapports au monde.

5.3. Des premières expériences d'alphabétisation à la création d'une coordination⁵

L'alphabétisation débute, en Communauté française de Belgique, vers la fin des années 1960. Il s'agit à l'époque d'initiatives isolées de quelques associations qui touchent un public numériquement limité et constitué essentiellement de travailleurs immigrés. Citons, à titre d'exemples, l'Ecole d'Alphabétisation de Quaregnon, les initiatives du SPIA (Service Provincial d'Immigration et d'Accueil) à Liège, le Collectif d'alphabétisation et le CATI (Centre d'Alphabétisation pour Travailleurs Immigrés) à Bruxelles.

A l'origine de ces initiatives, des projets d'émancipation des travailleurs immigrés: plutôt que de les aider systématiquement dans leurs démarches administratives, mieux valait les aider à maîtriser la langue (orale et écrite) ou encore une des facettes d'un projet plus global d'animation socio-culturelle visant une prise de conscience socio-politique ou un épanouissement culturel et social des personnes et des groupes.

En 1977, première manifestation publique à Paris du mouvement ATD Quart-Monde dénonçant l'analphabétisme (des populations autochtones) et lançant le défi: "Notre objectif doit être que pour les 10 ans à venir il n'y ait plus d'illettrés parmi nous". Suite à cela, la branche belge du mouvement met sur pied une pratique d'alphabétisation, objectif particulier d'un projet global d'émancipation des familles sous-prolétaires que le mouvement tente de contacter et de rassembler. En 1982 paraît un livre qui témoigne de ces premières tentatives d'alphabétisation: *Les illettrés et nous, en Wallonie et à Bruxelles*.

En 1982 également paraît un document à l'initiative du Collectif d'alphabétisation qui avait au départ mené une réflexion sur l'utilisation du câble en matière d'alphabétisation: "Projet de Campagne d'Alphabétisation à Bruxelles". Ce document s'appuie sur le constat que l'analphabétisme est un problème de masse, un problème de marginalisation d'importantes couches sociales dans une société industrielle avancée.

Pour le Collectif l'idée d'une campagne d'alphabétisation s'impose donc comme une nécessité. L'objectif en est de "sensibiliser l'ensemble de la population à la problématique de l'analphabétisme (sensibiliser les futurs animateurs, déculpabiliser les analphabètes), puis de mettre en contact des milliers d'animateurs bénévoles avec des

milliers d'analphabètes, enfin de créer entre eux des liens de solidarité ("Que tous ceux qui savent apprennent à ceux qui ne savent pas").⁶

Les moyens privilégiés en sont la télévision comme agent de sensibilisation et de formation, un soutien pédagogique par des bénévoles ou des associations ainsi qu'un service 'SOS Analphabétisme' prenant en charge l'information, le secrétariat téléphonique, la formation des animateurs bénévoles et la publication de brochures d'accompagnement pédagogique. Enfin, un dispositif permanent d'évaluation devait faire le point sur l'avancement de la campagne et permettre de réorienter la pédagogie en fonction des résultats obtenus.

Dans le même temps, le Collectif d'Alphabétisation et d'autres groupes socio-culturels participent à la création de l'association bruxelloise DEFIS (Association pour le Développement, l'Emploi, la Formation et l'Insertion Sociale). Cette dernière souhaite d'emblée coordonner son action de lutte contre l'analphabétisme sur l'ensemble de la Communauté française avec, comme partenaires, trois autres associations régionales de formation d'adultes faiblement scolarisés: Canal Emploi à Liège, la FUNOC à Charleroi (Fondation pour l'Université Ouverte à Charleroi) et RTA (Radio Télévision Animation) à Namur. Ces associations s'étaient également rendu compte que parmi le public infra-scolarisé qu'elles formaient, certains relevaient davantage du niveau de l'alphabétisation que de la remise à niveau de connaissances qui était alors l'objet de leur action.

La coordination de ces quatre associations constitue une association de fait, Lire et Ecrire, dont le sigle apparaît pour la première fois le 8 septembre 1983 à l'occasion de la Journée Internationale de l'Alphabétisation et qui reprend pour l'ensemble de la Communauté française le projet élaboré par le Collectif d'Alphabétisation pour Bruxelles.

5.4. Développement d'une campagne de masse

5.4.1. Toucher les personnes analphabètes

Face à un besoin potentiel de 200 à 300.000 personnes analphabètes, c'est une véritable campagne de masse qui est lancée par Lire et Ecrire à l'instar de la campagne anglaise de 1975 mais avec des moyens nettement moindres. Des émissions d'information, des invitations aux

demandeurs de cours et aux formateurs bénévoles sont lancées. Le 8 septembre 1983, un central téléphonique reçoit les appels de 8 h à 24 h.⁷ Résultat: un total de 644 appels, soit 374 demandes de cours, 156 offres pour donner cours bénévolement et 114 demandes d'information. Cela correspond à un appel toutes les 90 secondes.⁸ Le 9 septembre, encore 496 appels sont enregistrés.

Pour les organisateurs de la Journée, c'était un véritable succès. Par cette manifestation, l'existence concrète de l'analphabétisme a pu être mise en lumière et ce, y compris parmi la population belge. Le 8 septembre, sur les 374 appels concernant des demandes de cours,⁹ 74 % émanaient de belges. De plus, cela permettait de mettre en évidence l'infra-scolarisation d'une partie de cette population ayant été soumise à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans.

Parmi les Belges ayant téléphoné, 8 % n'ont pas été scolarisés et 57 % n'ont pas terminé le cycle primaire. L'analphabétisme n'était donc pas seulement dû à l'oubli et au manque de pratique, ce que l'on appelle l'"analphabétisme de retour" ... et ne concernait pas seulement les personnes âgées puisque 81 % des appels étaient le fait de personnes de moins de 50 ans. En avril et en septembre 1984, de nouveaux appels d'offre sont lancés par la voie des médias mais dans une moindre mesure qu'en 1983. Moins de réponses aussi de la part du public cible.

Suite aux appels reçus, l'objectif était d'alphabétiser rapidement les demandeurs de cours grâce à l'aide bénévole des personnes qui s'étaient proposées comme formateurs soit en créant un peu partout de petites unités d'alphabétisation, un formateur bénévole prenant en charge un ou plusieurs apprenants, soit dans des lieux d'alphabétisation qui existaient déjà. Cela ne fut pas toujours possible: beaucoup de bénévoles se sont désistés.¹⁰ Il fallait former les autres et pouvoir faire correspondre offres et demandes. Or, dans certaines régions de la Communauté française il n'y avait pas encore de possibilité d'accueil et de manière générale l'alphabétisation restait cantonnée en milieu urbain. En outre, les bénévoles acceptaient difficilement de se déplacer. Néanmoins, un certain nombre d'initiatives ont vu le jour suite à ces journées de sensibilisation.

En 1985-86, Lire et Ecrire a voulu donner une plus grande envergure à la campagne en reproduisant et amplifiant ce qui s'était produit en 1983. Pour ce faire, elle avait obtenu davantage de moyens de la part des pouvoirs publics: 80 emplois CST pour une période d'un

an (Cadres spéciaux Temporaires) et un subside important de la part du Fonds Social Européen.

L'objectif était de développer le réseau pour que des cours s'organisent réellement un peu partout. Un peu auparavant, Lire et Ecrire avait suscité auprès de ses promoteurs, MOC et FGTB,¹¹ la prise en charge de la responsabilité de la campagne dans les quatre régions de la Communauté française qui n'étaient pas couvertes auparavant: le Brabant Wallon, la province du Luxembourg, le Hainaut Occidental et la région du Centre (Mons-La Louvière).

Les 80 personnes engagées avaient pour tâche de créer et d'animer des coordinations locales et régionales. Il s'agissait de créer les bases d'une structure d'accueil visant à pouvoir répondre aux demandes d'alphabétisation:

- contact avec les institutions ou personnes relais pour qu'elles sensibilisent le public qu'elles touchent;
- sensibilisation de l'opinion publique;
- recrutement des bénévoles;
- formation et encadrement des bénévoles;
- mise en contact des demandeurs de cours et des formateurs bénévoles.

Les personnes engagées ne l'étaient donc pas en tant que formateurs. La tâche de former les apprenants était dévolue comme précédemment à des personnes bénévoles.

Les demandes qui se sont manifestées en septembre 1985 suite à la Journée internationale de l'alphabétisation n'ont pas été à la hauteur des espérances: il y eut à peine 350 demandes de cours dans le mois et demi qui suivit cette journée.

D'octobre 1985 à mai 1986 (avec une interruption de décembre à mars), 20 émissions de 10 minutes 'Allo ? Bonjour !', inspirées de la série anglaise 'On the move' sont passées sur la RTBF chaîne de télévision publique, et un peu plus tard sur deux télévisions communautaires (Canal C à Namur et No Télé à Tournai). Il s'agissait de deux séries de 10 émissions réalisées sur un ton satyrico-comique et visant à l'information et à l'accrochage, soit:

- assurer le maintien de la motivation, jusqu'au passage à l'acte de s'inscrire dans un cours;
- encourager à poursuivre les cours;

- déculpabiliser les analphabètes et faire prendre conscience aux alphabétisés qu'il existe des personnes ne sachant ni lire ni écrire, que ces personnes ne sont pas particulièrement 'bêtes'.

Peu d'appels furent enregistrés suite à ces émissions (59 demandes de cours et 8 offres de services), résultat dû principalement aux heures de passage, le samedi matin à 10 H. Un autre aspect mis en évidence lors d'une évaluation qualitative,¹² visant à vérifier dans quelle mesure les objectifs d'information et de sensibilisation, de déculpabilisation et d'encouragement à suivre les cours étaient atteints, est que ce sont principalement les immigrés qui s'identifient à l'acteur 'analphabète' (malgré sa belgitude) alors que les Belges ont tendance à le rejeter car ils ne s'identifient pas à ce personnage qui prend avec bonne humeur ce qui lui arrive et ne ressent apparemment pas de culpabilité face à son analphabétisme.

Cette série marque la fin des émissions d'accrochage-recrètement par le biais de la télévision. D'une part, le phénomène de campagne de masse ne rencontrait pas tout le succès espéré suite aux résultats obtenus en 1983. Plutôt qu'une amplification, il y avait plutôt stagnation voire régression de la demande.

Cela s'explique en partie par les difficultés rencontrées lors de la diffusion. Contrairement à ce qui s'était passé en Grande-Bretagne,¹³ il s'est avéré extrêmement difficile d'obtenir, tant auprès de la chaîne de télévision publique que des télévisions communautaires, des diffusions à des heures de grande écoute et ce d'autant plus qu'il s'agissait non d'un passage ponctuel (comme à l'occasion du 8 septembre) mais d'une série à intégrer dans l'ensemble de la programmation. D'autres facteurs entraient en jeu puisqu'en Grande-Bretagne (où la diffusion avait été nettement mieux assurée), la demande, bien que beaucoup plus importante au départ, s'était également tassée après 3 ans.

"Il est une réalité inexorable lorsque l'on a recours à des médias: c'est que, dès les débuts, on recrute beaucoup de personnes. Par la suite, semble-t-il, le rythme de croissance n'est pas considérable. Au contraire, après un laps de temps assez court, il faut dépenser beaucoup plus d'énergie pour maintenir le nombre de participants au niveau initial, avoir recours à d'autres moyens pour les recruter".¹⁴

Une hypothèse serait que les analphabètes qui ont exprimé une demande d'alphabétisation suite à la campagne de masse diffusée par les médias ferait partie d'une élite qui dispose de compétences techni-

ques et de capacités d'expression sanctionnées par un niveau socio-professionnel qui favorise une prise de conscience des freins et des limites que lui impose son incapacité à maîtriser les codes de la communication écrite de la société ambiante.

"A l'expérience, on vérifia que les gens effectivement touchés étaient en fait pour la plupart déjà motivés, et qu'ils n'appartenaient guère aux fractions les plus défavorisées. Les autres, empêchés de se percevoir comme étudiants potentiels, se révèlent tout à fait imperméables à la procédure centralisatrice proposée (...). Elle opéra une discrimination entre une élite disposée à entrer dans un processus éducatif et la masse des laissés pour compte confrontés à d'autres urgences beaucoup plus immédiates".¹⁵

La réalité s'opposerait ainsi à la pensée des promoteurs, victimes selon les Anglais, d'un 'préjugé technocratique' qui veut que les illettrés soient immédiatement prêts à accourir en masse dès lors que l'on fait un minimum de publicité autour des mesures prises à leur intention.

De plus, on commençait à se rendre compte sur le terrain des effets produits par la campagne de masse. Lire et Ecrire a cru qu'avec le développement des coordinations locales et régionales, la demande pourrait être absorbée. Or, il s'est avéré qu'en suscitant en même temps offre et demande, un décalage temporel important se produisait entre le moment où la demande était exprimée et où une réponse pouvait y être apportée. C'est un aspect relativement important dans la mesure où "le seuil de rupture se manifeste souvent vers la troisième semaine: la multiplicité des intermédiaires et la longueur des délais intervenus entre le 'saut psychologique' du premier appel et le démarrage effectif des cours auront parfois excédé la patience des demandeurs et interposé un véritable barrage".¹⁶

Ceci joint aux difficultés de faire correspondre géographiquement offre et demande et à tout le problème inhérent au non professionnalisme des bénévoles a mis en évidence la fragilité de la campagne. A mesure que l'expérience avançait, on s'est rendu compte du caractère éphémère des structures mises en place et de la nécessité de les stabiliser afin d'en assurer la viabilité à moyen et long terme. Et ce d'autant plus que les postes de coordinateurs arrivés à échéance en été 1986 n'ont pas été renouvelés pour 1986-87.

5.4.2. *Recruter des formateurs bénévoles*

L'autre aspect de la campagne de masse lancée par Lire et Ecrire, le premier étant le recrutement des analphabètes, est le recours aux personnes bénévoles pour assurer le travail d'alphabétisation. Dans le projet initial, faire appel à des bénévoles signifiait développer un large courant de solidarité. Il s'agissait en fait de ce que d'autres¹⁷ appellent volontariat militant et qui se caractérise par une prise de conscience politique, l'engagement pour une cause, etc.

Dans la pratique, il s'est avéré que la plupart des personnes qui se sont proposées comme formateurs étaient de réels bénévoles,¹⁸ ce terme faisant référence à la charité et à la 'bonne volonté' héritées de l'Eglise instituée même si c'est sous un mode laïcisé. En matière d'alphabétisation, cela correspond à ce que J.P. Hautecoeur appelle le modèle 'humaniste' ou 'traditionnel': "Dans le modèle humaniste ou traditionnel, les illettrés étaient de pauvres isolés cumulant divers stigmates humiliants: idéologie et pratiques d'alphabétisation privilégiaient la relation totalisante, personnalisée, non professionnelle et chaude".¹⁹

En fonctionnant avec des bénévoles comme formateurs, certaines questions sont également apparues:

- turn-over élevé: une sélection 'naturelle' se fait après une première information ou une formation d'initiation. Ensuite, parmi les personnes s'engageant effectivement comme formateurs, la rotation est élevée;
- manque chronique de formateurs bénévoles: du fait du turn-over élevé mais aussi des difficultés à faire correspondre offre et demande (les bénévoles acceptent difficilement de se déplacer, ont des disponibilités restreintes point de vue horaire, ne veulent pas toujours travailler avec un certain public - handicapés, immigrés -, ...), on constate un manque chronique de formateurs bénévoles pouvant effectivement répondre aux demandes de cours d'alphabétisation;
- manque de compétences pédagogiques: peu de formateurs bénévoles ont une formation pédagogique adéquate: il ont dès lors tendance à reproduire les schémas classiques d'enseignement. Parmi les formateurs ayant une formation de pédagogue, particulièrement les enseignants retraités, le problème se rencontre aussi: ils ont tendance à avoir une pratique scolarisante. Et enfin, devant les difficultés au niveau pédagogique, certains formateurs se retranchent derrière le

relationnel: l'essentiel devient *uniquement* la bonne relation humaine avec l'apprenant. Un autre constat est que les formateurs bénévoles investissent peu dans les formations organisées, sont peu curieux de rechercher des documents pédagogiques nouveaux (même s'ils sont faciles d'accès) et ce d'autant plus, semblerait-il, que leur bagage pédagogique est faible ou non adapté;

- manque d'investissement au-delà du cours proprement dit: nous venons de le voir, les formateurs bénévoles participent peu aux formations organisées (davantage semblerait-il si elles sont organisées au niveau local, ou mieux au niveau de leur association, davantage aussi si elles sont axées sur la pratique de manière très concrète et répondent à une demande préalable). De plus, un certain nombre de formateurs bénévoles ne tiennent pas à rencontrer les autres formateurs qui travaillent dans un même lieu, voire avec le même groupe en vue de se coordonner entre eux et de discuter, par exemple, des problèmes rencontrés.

En fait, la plupart des bénévoles n'ont pas le profil des formateurs rémunérés qui au sein du secteur socio-culturel sont amenés à faire ce genre de travail et qui sont par conséquent habitués à s'organiser, programmer des réunions, discuter objectifs et méthodes, et sont ouverts aux différences sociales et culturelles. Les bénévoles qui ont ce profil sont en général soit 'des volontaires militants' soit des 'volontaires professionnels'. "Il s'agit de personnes qui se positionnent comme professionnels et s'investissent en général à temps plein dans les projets. S'ils réalisent leur action dans l'intérêt d'autres personnes, l'objectif premier est cependant tout autre: par exemple, l'acquisition d'une expérience professionnelle ou la création à terme de son propre emploi".²⁰ Les volontaires militants auraient plutôt tendance à être en diminution suite au regain d'individualisme dans les années 1980 et les volontaires professionnels en augmentation suite à la crise économique persistante.

Au-delà des problèmes posés par le bénévolat, un enjeu sociétal plus important est en cause. Il s'agit essentiellement du désistement des pouvoirs publics face à la responsabilité qui leur incombe d'assurer l'égalité des droits, celui de la formation de base dans le cas présent, en formant et rémunérant le personnel requis. Par le bénévolat, l'alphabétisation devient un secteur de l'éducation permanente très peu coûteux.

En Grande-Bretagne, on a estimé qu'un adulte en cours d'alphabétisation ne coûte à la collectivité plus de 50 livres par an, soit incomparablement moins qu'un écolier ou un étudiant ordinaire.²¹ Ce même genre de raisonnement pourrait être tenu pour la Belgique mais les données nous manquent...

5.5. Recentrage sur la vie associative

En 1986, suite à l'analyse des difficultés que nous venons d'évoquer (recrutement des analphabètes, décalage entre le message de la campagne et la réalité des structures d'accueil, bénévolat), il s'est avéré qu'il était nécessaire de réorienter la campagne vers une dimension plus qualitative que quantitative.

C'est dans cet esprit qu'en 1986 a été rédigée au sein de Lire et Ecrire, une note de travail: 'Plate-forme d'alphabétisation dans la Communauté française'. Cette plate-forme stipulait notamment que "donner des moyens qualitatifs à l'alphabétisation, c'est développer un projet de campagne diversifié selon deux axes, l'axe local et l'axe socio-culturel.

L'axe local permet:

- d'organiser des cours là où la demande existe c'est-à-dire en des lieux qui soient géographiquement et socio-culturellement accessibles au public infrascolarisé;
- de développer l'action en fonction des demandes (latentes ou exprimées) de ce public.

L'axe socio-culturel permet quant à lui:

- de travailler avec des associations existantes qui peuvent prendre en charge le projet dans une perspective à long terme et donc d'insérer l'alphabétisation dans la vie associative. Ces associations forment le réseau;
- de recruter les apprenants et les formateurs par le biais de ces associations et donc de les insérer dans un projet, non plus caritatif mais politique (au sens large).²²

Ces deux aspects - local et associatif - sont indissociables dans la mesure où les mouvements et organismes d'éducation permanente (aspect associatif) organisent les cours, répondent aux demandes et ont pour cela une insertion locale par rapport au public-cible".²³

Dans cette perspective les coordinateurs - régionaux et locaux -

ne sont plus amenés à mettre en place des groupes ex nihilo - en rassemblant un bénévole et quelques apprenants - mais à travailler avec le réseau associatif, à stimuler la création en son sein d'un réseau de cours d'alphabétisation et à intégrer les bénévoles dans ces associations.

L'insertion de l'alphabétisation dans la vie associative n'était cependant pas un projet complètement neuf. Cela se faisait déjà dans une certaine mesure. Mais ce mode de développement avait été quelque peu oublié dans la mise en oeuvre de la campagne de masse en raison de la volonté d'alphabétiser rapidement le plus grand nombre possible de personnes.

Depuis 1986, on observe effectivement un certain recentrage sur la vie associative au point que l'alphabétisation qui fonctionne encore hors de la vie associative est devenue relativement marginale. Les associations qui intègrent l'alphabétisation comme une de leurs activités sont d'horizons très variés : université ouverte, associations culturelles des communautés immigrées, associations pour femmes immigrées, foyers culturels, centres de jeunes, consultations de nourissons, maisons de quartier, centre d'éducation permanente des organisations de travailleurs, maisons d'accueil, services sociaux, etc.

Insérer l'alphabétisation dans la vie associative paraît d'autant plus important que les coordinateurs ne bénéficient jusqu'à présent que de contrats à durée limitée et que ces contrats n'ont pas toujours été renouvelés en temps utile. Ainsi en 1986-87, l'alphabétisation a dû fonctionner pendant environ 16 mois pratiquement sans coordinateurs. Beaucoup d'activités assurées par des bénévoles, précédemment encadrés et soutenus par les coordinateurs, et menées en dehors de la vie associative ont disparu ou ont périclité lentement. L'exemple le plus manifeste est celui de la province de Luxembourg où pratiquement toutes les activités d'alphabétisation s'étaient développées selon ce modèle en 1985-86. En février 1986, il y avait 50 formateurs bénévoles dans la province; en 1987, en l'absence des coordinateurs, ce chiffre est tombé à 11, soit une perte de près de 80 %. Dans d'autres régions où l'alphabétisation bénéficiait déjà d'une certaine insertion dans la vie associative, certaines associations étant tout à fait autonomes par rapport à Lire et Ecrire en termes de moyens pour l'alphabétisation (personnel et subsides), l'absence de coordinateurs a été moins

catastrophique et l'alphabétisation a pu en général se maintenir dans la mesure où ces associations n'étaient pas elles-mêmes victimes de la politique d'austérité menée par le gouvernement, notamment la diminution de postes d'emploi via le programme de résorption du chômage.

Depuis le début de l'année 1989, la situation qui avait été meilleure en 1988, est de nouveau précaire. Le personnel de coordination est réduit à une ou deux personnes par région.²⁴ L'avenir reste incertain. Ce qui handicape fortement les activités de coordination qui se limitent dès lors à un travail de maintenance, au suivi des groupes existants mais sans développement de nouvelles activités. La situation est cependant moins catastrophique qu'en 1986-87 par le fait même que l'alphabétisation est aujourd'hui mieux insérée dans la vie associative.

5.5.1. Le recrutement des apprenants

A partir du 8 septembre 1987 (Journée internationale de l'alphabétisation), moins d'énergie a été dépensée pour le recrutement par l'intermédiaire des médias. Le travail auprès des médias a été davantage recentré sur la sensibilisation de la population à la persistance de l'analphabétisme dans les pays industrialisés, à ses causes et ses conséquences.

La sensibilisation auprès du public-cible a été beaucoup plus locale et permettait par conséquent une réelle adéquation entre offre et demande. Le recrutement ne se faisant que là où existaient de réelles possibilités d'accueil.

Les moyens utilisés ont été les suivants:

- située dans le secteur associatif, l'alphabétisation jouit d'un milieu de recrutement direct, d'une part, par l'émergence des demandes de personnes fréquentant une association pour des activités autres que l'alphabétisation et, d'autre part, par les contacts entre animateurs et formateurs au sein du réseau associatif;
- les affiches, radios et journaux locaux ;
- le bouche-à-oreille;
- la sensibilisation dans les files de pointage;
- les relais locaux (c'est-à-dire toutes les institutions, services publics et personnes en contact avec le public cible: Office de l'Emploi, services sociaux, médecins, ...)

Ces moyens étaient déjà utilisés avant 1987, particulièrement dans les associations ayant une pratique d'alphabétisation antérieure à la campagne de Lire et Ecrire et dans celles ayant une pratique plus récente mais insérées depuis longtemps dans le tissu associatif. C'est donc principalement une question d'accent qui a été déplacé suite aux réflexions de 1986.

Nous ne disposons pas de données chiffrées très complètes sur les personnes en formation d'alphabétisation mais il semble qu'il y ait depuis 1985-86 une relative augmentation des personnes en formation. En juin 1986, il y avait un peu plus de 2000 personnes, en décembre 1988, il y en avait 2400 et en décembre 1989, 2600. Ces chiffres montrent que sans un appui récurrent de la télévision, on arrive à garder un taux de recrutement stable auprès des personnes potentiellement demandeuses de cours d'alphabétisation. On ne peut guère aller plus avant dans la spécification du public touché mais il semblerait qu'en recrutant au niveau local, on touche moins l'«élite» des analphabètes et davantage les analphabètes qui appartiennent aux catégories sociales où l'analphabétisme atteint un taux nettement supérieur, y compris parmi les belges.

5.5.2. *L'insertion des bénévoles*

Suite à l'expérience de 1985-86, il s'est avéré extrêmement important de ne pas laisser des activités d'alphabétisation à la seule charge de bénévoles qui peuvent difficilement assurer le suivi de l'action au-delà de leur engagement (relativement éphémère), prendre en charge les activités en amont et en aval du cours proprement dit (recrutement des apprenants, recherche de local, insertion dans des lieux de post-alphabétisation, ...) et mener une réflexion plus globale. Pour que les activités perdurent au-delà de l'engagement personnel des bénévoles, ceux-ci ont été (ré)orientés dans la mesure du possible, vers les associations.

Mais il ne suffit pas qu'ils soient insérés au sein des associations, il faut encore que les associations assurent un encadrement et un suivi pédagogique des bénévoles pour suppléer un maximum aux problèmes rencontrés. Cet encadrement est plus ou moins réalisé selon les associations et concerne:

- la sélection: certaines associations sélectionnent les bénévoles sur base d'une interview (motivations, équilibre personnel, ouverture culturelle et pédagogique, adhésion à l' 'esprit' ou aux objectifs de l'association, ...). Une association pratiquant ce type d'interview constate qu'un candidat sur trois est effectivement retenu;
- l'encadrement pédagogique: certaines associations assurent la formation des bénévoles, d'autres font un travail de 'guidance' individuelle au niveau pédagogique, réalisent auprès des bénévoles un feed-back des formations organisées par les coordinations régionales, mettent à leur disposition du matériel pédagogique;
- l'organisation: certaines associations organisent des réunions de formateurs en vue de coordonner le travail, d'organiser les cours, de réaliser des projets (pédagogiques ou autres), etc.

Autre évolution, la création d'une association par un groupe de bénévoles. Deux exemples à titre d'illustration.

Premier exemple, celui d'Alpha 5000 à Namur. Alpha 5000 a été créé en 1985 par un comité de travailleurs sans emploi de la FGTB.²⁵ L'alphabetisation a été assurée au départ bénévolement par ces personnes. En 1985-86, deux de ces personnes ont obtenu un contrat CST d'un an. A la fin de ce contrat, retour au bénévolat. En 1988, trois nouveaux contrats. Début 1990, seul un travailleur sous contrat fonctionne encore à Alpha 5000. Voilà pour le volet emploi/bénévolat. Autre volet, les activités. Depuis le début, Alpha 5000 accueille en permanence environ 30 apprenants (davantage d'inscrits). La plupart suivent des cours tous les matins et certains deux soirées par semaine. En plus des cours, certains bénévoles assurent la gestion de l'association, la sensibilisation et les relations extérieures, organisent une formation interne, la participation à la coordination régionale namuroise, sont formateurs au cycle de formation en alphabetisation organisée par la Province de Namur.²⁶ En vue de stabiliser les activités, beaucoup d'énergie est dépensée à la recherche de subsides, à la résolution de problèmes matériels - à titre d'exemple, Alpha 5000 a dû déménager 3 fois en 4 ans -, ce qui mobilise les formateurs au détriment des cours proprement dits. Des projets existent (post-alphabetisation, réinsertion professionnelle, ...) mais ne peuvent être réalisés faute de moyens. Des apprenants doivent être refusés faute de formateurs, etc. Alpha 5000 estime à plus ou moins 10 le nombre de permanents nécessaires pour réaliser son projet: 4 formateurs en matinée, 2 l'après-midi, 1 en soirée,

1 secrétaire-comptable, 1 public-relations, etc. Les formateurs, pourtant très motivés par ce qu'ils font, n'en peuvent plus de ce bénévolat qui leur est imposé depuis plus de 4 ans.

Partie d'un comité de travailleurs sans emploi, assurée par un travail bénévole, Alpha 5000 a depuis longtemps fait ses preuves, est devenue une association reconnue et insérée dans la vie associative locale mais, sans emplois stables, c'est un des piliers de l'alphabétisation dans la province de Namur qui risque de disparaître et avec elle tout le bagage pédagogique accumulé depuis 1985.

Second exemple, Alpha Tubize au Brabant Wallon. Alpha Tubize s'est constituée en 1984 dans le cadre de la campagne de masse lancée par Lire et Ecrire. Suite à une formation organisée par les Femmes Prévoyantes Socialistes, des habitants de Tubize se sont regroupés et ont essayé de mettre sur pied un petit collectif dispensant des cours de lecture et d'écriture, de remise à niveau des connaissances. Depuis 1984, le groupe s'est développé, structuré, fait connaître et touche toujours davantage de personnes.

Le travail d'Alpha Tubize est un travail d'équipe, ce qui implique que les animateurs sont porteurs collectivement du projet, partagent savoirs et responsabilités, participent à la vie de l'association (cours, réunions, formations, ...). Les formateurs, se sont attelés, depuis la création du groupe, à en développer les activités, à élaborer un contenu pédagogique de cours propre et adapté à la demande, à sensibiliser le public concerné, etc. L'animation des cours et la gestion administrative sont également assurés par l'équipe de 12 formateurs bénévoles. Alpha Tubize a vu son nombre d'apprenants augmenter rapidement. Les problèmes auxquels doit faire face le groupe ne sont donc pas de l'ordre de la sensibilisation mais plutôt l'absence de formateurs permanents, la recherche de locaux adaptés et de moyens suffisants. En effet, Alpha Tubize ne dispose pas de personnel permanent et sa subvention lui est octroyée sur base d'un dossier annuel renouvelable. Rien n'est garanti à long terme. La situation du groupe demeure précaire. Tout ceci pourrait conduire à l'essoufflement de certains formateurs et apprenants et décourager l'initiative ... La longévité de l'association (5 ans d'existence) traduit toutefois clairement la détermination des personnes qui s'y sont engagées de la développer. Alpha Tubize poursuit la réflexion sur son projet, évalue l'action entreprise et

continue à clarifier ses objectifs et les actions à mener à court et à long terme.

En termes de perspective, Alpha Tubize voudrait tendre à :

- accroître le nombre de personnes participant aux cours;
- augmenter le nombre de plages horaires de cours;
- parfaire une pédagogie adaptée à la population, à la demande ;
- mieux faire connaître le problème de l'analphabétisme;
- s'associer à un travail plus large de formation, d'action sociale et culturelle au bénéfice des personnes défavorisées en collaboration avec les autres associations de Tubize. Pour cela, personnel et moyens sont indispensables, etc.

Ces deux exemples illustrent parfaitement la problématique des activités de personnes volontaires militantes devenues volontaires professionnelles, qui pour stabiliser le projet devraient pouvoir passer, pour la plupart d'entre elles, sous le statut de professionnel rémunéré.

5.5.3. *Les limites de la prise en charge par le milieu associatif*

L'insertion de l'alphabétisation dans la vie associative constitue un progrès sur le fonctionnement antérieur que nous avons appelé 'campagne de masse'. Mais le développement actuel est cependant loin d'être totalement satisfaisant. Et ce, pour une série de raisons:

- Le développement du secteur associatif est inégalement réparti sur l'ensemble du territoire de la Communauté française. Il est plus largement développé en milieu urbain. En milieu rural, peu d'associations travaillent selon des orientations socio-formatives. A cela, s'ajoutent encore des difficultés matérielles: dispersion de la population, donc déplacements importants en coût et en durée, et difficultés de rassembler les apprenants pour un travail plus collectif.
- Le peu de moyens dont disposent les associations pour développer le secteur alphabétisation. De développement récent, l'alphabétisation est souvent une activité 'en plus' des associations. N'ayant, la plupart du temps, pas de personnel supplémentaire pour animer ce secteur, l'alphabétisation reste encore souvent une activité relativement marginale dans un certain nombre d'associations. Les associations qui veulent développer davantage ce secteur doivent libérer du personnel, parfois au détriment d'autres activités. Dans les faits, l'investisse-

ment des associations est très variable et va du prêt de local à une prise en charge totale des activités d'alphabétisation. En termes d'importance relative de l'alphabétisation par rapport à l'ensemble des activités des associations, la fourchette varie de 5 à 100 % (dans les associations ayant pour unique objet l'alphabétisation). Enfin, en termes d'investissement en personnel, le volume d'heures par personne varie, entre 2 h par semaine (ce qui est le cas, par exemple, de certains animateurs et travailleurs sociaux) à l'équivalent d'un temps plein (beaucoup moins fréquent). Dans ces conditions, l'encadrement des bénévoles et l'organisation des cours sont plus ou moins bien assurés, tant quantitativement (nombre d'heures de cours par semaine, possibilités d'accueil de nouveaux apprenants,...) que qualitativement.

- Le statut du personnel du secteur associatif. La plupart du personnel du secteur associatif est engagé dans des sous-statuts (CST, TCT,...), ce qui rend les associations dépendantes des mesures de résorption du chômage²⁷ et incertaines quant à leur avenir. Ces statuts contribuent à la rotation du personnel dans la mesure où ils sont peu attractifs financièrement et socialement. En outre, dans la mesure où les programmes de résorption du chômage visent prioritairement les catégories socio-professionnelles dont le taux de chômage est le plus élevé (dans les faits, les chômeurs les moins qualifiés), les animateurs d'alphabétisation sont d'un niveau de formation assez faible (moins, par exemple, que celui des enseignants). Nous disposons de données à ce propos pour Bruxelles: environ 40 % des formateurs rémunérés sont d'un niveau de qualification inférieur à A1 (niveau minimal des enseignants).
- Le manque de formation pédagogique du personnel des associations est bien entendu un handicap pour l'encadrement pédagogique des bénévoles. Ce problème est renforcé d'un côté par la rotation importante du personnel qui empêche la professionnalisation, fruit de l'expérience, et de l'autre, par les plages horaires limitées consacrées à l'alphabétisation, ce qui rend difficile l'investissement du personnel dans les formations pour formateurs en alphabétisation.

Dépasser ces limites nécessiterait de bénéficier de moyens accrus afin que l'alphabétisation puisse réellement constituer la réponse la plus adéquate possible aux besoins du public cible, besoins qui font partie du droit fondamental à l'éducation.

E. Grosjean établit à ce propos une distinction intéressante en matière de responsabilité publique et d'initiative volontaire.²⁸ Lorsqu'il s'agit d'une activité qui ne puise son importance réelle et sa fécondité sociale que de ce qu'elle est d'abord la réalisation d'un engagement des personnes en cause par rapport à des intérêts, des goûts ou des conceptions subjectives de valeurs éthiques ou esthétiques (activités de loisirs, de création artistique,...), l'intervention des pouvoirs publics pourrait se limiter à des subventions *constituant une aide aux associations* dans un but d'égalisation des chances mais laissant aux intéressés la responsabilité de rassembler eux-mêmes une partie des moyens nécessaires. Mais lorsqu'il s'agit d'une activité qui trouve sa justification dans l'égalité du droit, reconnu à tous les membres de la collectivité, de recevoir réponse à la situation que chacun d'entre eux affronte (ainsi d'une grande part de l'éducation, de l'information, de la communication, ...), l'intervention des pouvoirs publics devrait être un remboursement du coût réel de l'activité. Il est en effet inadmissible que les pouvoirs publics se déchargent d'une responsabilité que la collectivité leur reconnaît, en la faisant assurer à moindre coût, grâce à l'exploitation du dynamisme associatif de quelques uns.

5.6. Développements régionaux des réseaux d'alphabétisation

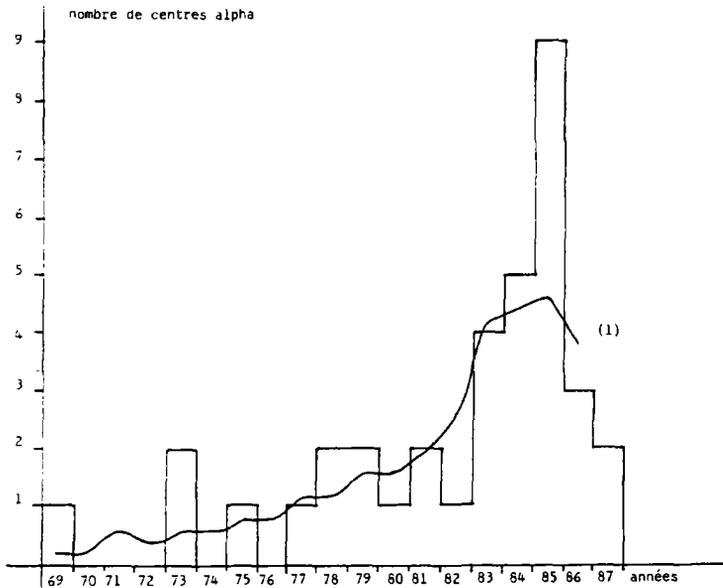
Si le développement des réseaux d'alphabétisation s'est fait globalement de manière semblable dans les huit régionales de Lire et Ecrire, une large place est laissée à l'autonomie régionale en vue d'adapter au mieux le projet aux réalités régionales qu'elles soient sociologiques, culturelles ou relatives aux pratiques associatives.

Pour illustrer les différences interrégionales, quatre exemples, quatre régionales sur les huit qui illustrent quatre types différents de développement régionaux: Bruxelles, le Brabant Wallon, le Hainaut Oriental (Charleroi et la Botte du Hainaut) et la province du Luxembourg.

5.6.1. Bruxelles

Bruxelles est la région où les pratiques d'alphabétisation sont les plus anciennes. C'est dès 1969 que le Collectif d'alphabétisation a ouvert son centre. Le CATI (Centre d'alphabétisation pour Travailleurs Immigrés) était aussi une des premières associations à donner des cours d'alphabétisation. En 1983, lorsque démarre la campagne médiatique lancée par Lire et Ecrire, 23 associations avaient déjà une pratique en matière d'alphabétisation, soit 43 % des associations assurant des activités d'alphabétisation.

Graphique 5.1. Cours d'alphabétisation



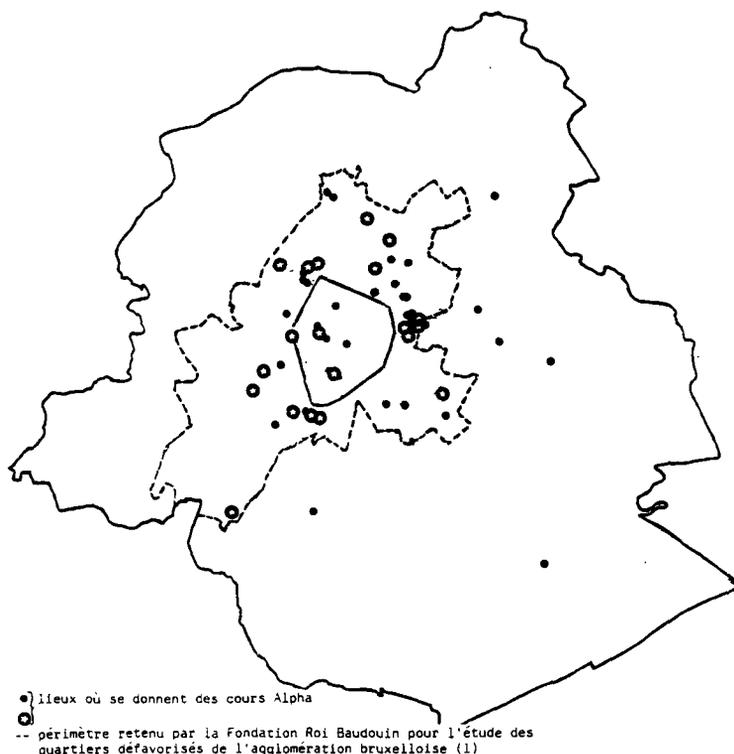
Lorsque s'est constituée à DEFIS la coordination bruxelloise pour la campagne d'alphabétisation, des contacts ont été pris avec les associations faisant déjà un travail d'alphabétisation d'une part et, avec d'autres associations touchant un public peu scolarisé et susceptibles d'inclure dans l'ensemble de leurs activités des cours d'alphabétisation d'autre part. On constate effectivement à partir de 1983 un accroisse-

ment du taux de création des cours d'alphabétisation dans les associations (voir graphique 5.1.).²⁹

La plupart du temps, les cours ont été créés suite à la prise de conscience de l'association, à travers ses autres activités, de la nécessité d'organiser des cours d'apprentissage du français oral, de lecture et d'écriture. Par le biais de la campagne de presse lancée par Lire et Ecrire depuis 1983 à l'occasion du 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation, des personnes bénévoles se sont proposées comme formateurs et, dans la mesure où elles ont poursuivi la démarche, se sont soit intégrées dans des associations pour renforcer le travail du (des) formateur(s) rémunéré(s) ou ont constitué à plusieurs un groupe autonome pour lancer des activités d'alphabétisation dans leur commune. Ces derniers groupes ne représentent cependant que 10 % des activités d'alphabétisation à Bruxelles.

Au niveau de la localisation des associations assurant des cours d'alphabétisation, on constate une assez nette concentration dans l'axe industriel bruxellois et, de manière générale, dans la zone d'habitat vieilli et dégradé, essentiellement occupée par une population à très bas revenu, à forte proportion d'ouvriers et d'étrangers. Ainsi environ 87 % des centres se localisent dans les limites du périmètre retenu par la Fondation Roi Baudouin pour l'Étude des quartiers défavorisés de l'agglomération bruxelloise (voir carte 5.1.).³⁰

Dans la plupart des associations d'autres activités sont développées conjointement à l'alphabétisation. Ainsi sur un échantillon de 37 associations, 7 seulement ne font que de l'alphabétisation. Les activités des autres associations couvrent un champ assez large qui va des activités traditionnellement féminines (essentiellement dans les groupes s'adressant à des femmes immigrées) à l'aide sociale, en passant par l'Éducation permanente et les activités récréatives (culturelles et sportives) (voir tableau 5.1.).³¹ L'importance relative des activités d'alphabétisation varie de 6 à 100 % avec une médiane de 26 % (voir graphique 5.2.).³²

Carte 5.1. Localisation des associations

Un autre indice du développement de la campagne est le nombre d'apprenants qui s'élève fin 1988 à 1529 dont 85 % d'étrangers et 15 % de belges, 46 % d'hommes et 54 % de femmes. Le nombre d'apprenants varie de 3 à 140 apprenants par association avec une médiane de 18. Septante-quatre pourcent des apprenants suivent moins de 8 h de cours par semaine, 19 % de 8 à 12 h/semaine et 7 % 20 h/semaine. Une formation de plus de 4 h/semaine n'est en général possible que quand elle est assurée par des formateurs rémunérés, les formateurs bénévoles se limitant en général à 2 ou 4 h de cours/semaine.

Pour assurer ces cours, 70 % des associations bénéficient de personnel salarié dont le nombre varie de 1 à 17 (la médiane étant de 2) selon la taille de l'association mais aussi de l'importance des activités d'alphabétisation au sein de l'ensemble des activités de l'association.

Couture	17
Cuisine	7
Coopérative de vente de produits	3
Permanences sociales	12
Aides aux logements	3
Cours de langue maternelle	11
Cours de langues (néerlandais)	2
Séances d'informations	7
Education sanitaire	6
(Pré)formation professionnelle	2
Sorties	13
Fêtes, soirées culturelles	16
Centre de créativité (ateliers)	1
Gymnastique, sport	8

Tableau 5.1. *Activités des associations*

Pour renforcer le travail du personnel salarié, 75 % des associations bénéficient en outre de l'aide de formateurs bénévoles, les personnes salariées assurant elles-mêmes une partie des cours et/ou l'encadrement des formateurs bénévoles (voir schéma 5.1.).

Graphique 5.2. *Importance relative des activités d'alphabétisation dans les associations*

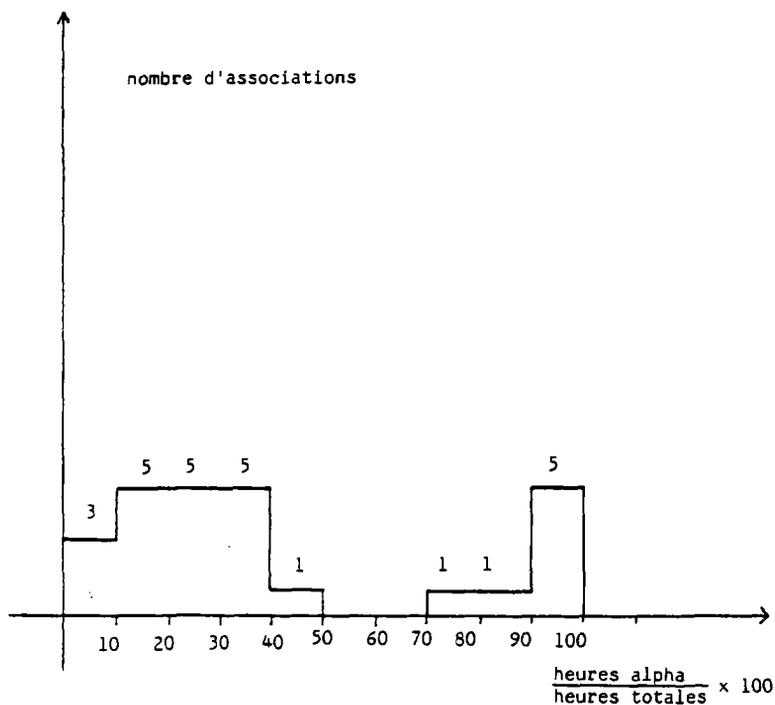
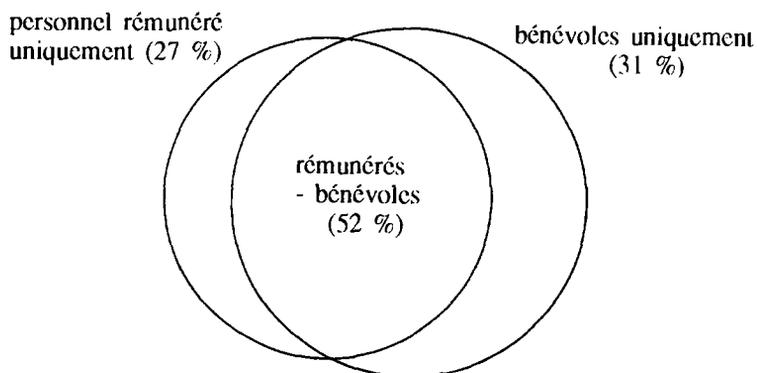


Schéma 5.1. *Relation personnel salarié/bénévoles*



Le nombre de bénévoles varie de 1 à 14 avec une médiane de 2 pour les associations fonctionnant conjointement avec des salariés et des bénévoles et de 4 pour les associations fonctionnant uniquement avec des bénévoles pour les cours d'alphabétisation.

La campagne bruxelloise est donc très diversifiée (du fait de la diversité des associations qui y participent) mais elle est solidement insérée dans la vie associative très riche et très développée dans l'agglomération bruxelloise.

Le service bruxellois de Lire et Ecrire coordonne l'ensemble des activités d'alphabétisation et offre aux associations les possibilités suivantes:

- apport de matériel pédagogique (centre de documentation et librairie);
- organisation de formations de formateurs;
- coordination de réunions et d'activités entre associations (certificat d'études de base,³³ élaboration d'un roman collectif,³⁴ visites collectives de Bruxelles, ...);
- informations sur les possibilités de cours d'alphabétisation et orientation des futurs apprenants et des bénévoles.

5.6.2. *Le Brabant Wallon*

Le problème de la persistance de l'analphabétisme dans le Brabant Wallon a, comme à Bruxelles, été mis en évidence bien avant le lancement de la campagne de Lire et Ecrire en 1983. Des associations comme Ta 'Awun à Wavre et A l'Uche à Nivelles organisaient depuis plus de 10 ans des cours de base (français, calcul, connaissances générales, ...) pour des personnes adultes belges et immigrées. Interpellés sur leur terrain par la réalité du problème et voulant saisir les opportunités de participer à la campagne, des animateurs de mouvements d'éducation permanente (du MOC et des FPS)³⁵ ont suscité la création d'une coordination régionale de Lire et Ecrire en octobre 1984. La coordination régionale s'est donné comme objectif de renforcer les initiatives de cours existantes et d'en mettre de nouvelles en place dans toutes les entités de la région en faisant appel au travail bénévole des personnes et associations locales.

Grâce à l'engagement de 6 coordinateurs CST en 1985-86, des activités d'alphabétisation ont été mises sur pied dans 27 lieux couvrant

ainsi pratiquement toutes les localités de la région. Ces activités touchaient 145 apprenants et fonctionnaient avec 70 formateurs dont plus de 90 % de bénévoles. Le réseau ainsi constitué comprenait quelques associations ayant développé des activités d'alphabétisation de manière autonome par rapport à Lire et Ecrire, d'autres associations ayant développé des activités d'alphabétisation suite à la campagne et grâce à l'aide de formateurs bénévoles et enfin des micro-groupes composés de quelques apprenants et d'un ou plusieurs formateurs bénévoles principalement dans les entités rurales de la région.

Très vite l'équipe de coordinateurs s'est rendu compte de la fragilité d'un tel réseau, principalement lorsque les groupes fonctionnaient sans aucun soutien de la vie associative locale. Les difficultés apparaissaient principalement dans les entités rurales où la vie associative est peu développée et où le recrutement des apprenants demande un réel travail de sensibilisation en profondeur auprès de la population essentiellement belge de ces entités.

Consciente de ces difficultés, l'équipe de CST a travaillé à la constitution de 'groupes à projet', dont les bénévoles sont eux-mêmes porteurs. L'action de ces groupes consiste, outre l'animation des cours, à se faire connaître sur le terrain, maintenir des contacts réguliers avec les relais-apprenants, assurer les cours et trouver, si possible, des moyens propres.

L'expérience de 1986-87 caractérisée par l'absence de coordinateurs (faute de contrats) a prouvé que ce genre de projet était difficilement viable uniquement avec des bénévoles, en particulier, dans les zones rurales où les projets ont grandement souffert de la nécessaire dispersion des cours dans les petites entités villageoises. Au cours de cette année, le nombre d'apprenants a fondu de 3/4. Par contre, dans les zones urbaines, les groupes étant davantage structurés et bénéficiant de l'aide d'associations d'éducation permanente, déjà présentes sur le terrain, les projets se sont réellement développés durant cette période (1/3 de participants en plus), ont permis aux groupes de mieux user de leurs propres ressources et d'acquiescer une réelle autonomie de développement par rapport à Lire et Ecrire.

Globalement, au cours des 16 mois de vacance de l'équipe de coordinateurs, les activités d'alphabétisation n'étaient plus assurées que dans 12 lieux (sur 27 en 1985-86), le nombre d'apprenants a diminué de 25 % et le nombre de formateurs de 33 %, les baisses

d'effectifs en milieu rural étant partiellement compensées par les augmentations en milieu urbain.

Les coordinateurs (ré)engagées en 1988, plutôt que d'essayer de recréer un réseau étendu, ont oeuvré au renforcement des groupes existants. Les groupes portés uniquement par des bénévoles fonctionnent pour certains depuis 5 ans. Démunis pédagogiquement, assumant des activités en plus des cours, les formateurs se découragent, s'essouffent. Continuer suppose un encadrement permanent qui les décharge d'une partie de leurs tâches. Le travail des coordinateurs avec ces groupes a donc porté essentiellement sur leur consolidation, notamment par la recherche d'associations qui garantiraient leur viabilité à long terme. Mais ces objectifs n'ont pu être totalement atteints, faute de répondant du côté associatif local.

Avec les groupes bénéficiant du soutien d'une association ou faisant partie intégrante d'une association, les niveaux de développement sont divers mais il semble que ces groupes jouissent d'une infrastructure qui leur permet une certaine continuité dans l'action ou, du moins, une relance des activités après des périodes plus difficiles. Dans les zones rurales, étant donné la difficulté de rencontrer la demande, la priorité a été donnée à l'encadrement pédagogique des cours ayant survécu en 1987 (préparation de cours, objectifs et évaluation, ...). Ce renforcement des activités existantes s'est marqué, quantitativement, par une stagnation du nombre de lieux où se donnent des cours d'alphabétisation (deux créations seulement: un groupe a été créé en milieu rural et une association a développé des activités d'alphabétisation en son sein), et, en contrepartie, par une augmentation du nombre d'apprenants de près de 30 % par rapport à l'année précédente, ce qui mène à un niveau similaire à celui de 1985-86 mais avec une moindre dispersion dans des micro-groupes. Sur les 138 apprenants, 55 % sont belges et 45 % immigrés, 54 % sont des hommes et 46 % des femmes.

Un soutien pédagogique aux formateurs a aussi été développé par les coordinateurs sous forme:

- d'une diffusion d'une bibliographie;
- de présentation de documents pédagogiques;
- d'un centre de documentation;
- de la production d'un document pédagogique visant à aider les bénévoles à démarrer un groupe en tenant compte tant des niveaux de

connaissances des apprenants que de leur personne prise dans la globalité de l'environnement social, humain et professionnel;³⁶

- de soirées d'échanges pédagogiques.³⁷

Début 1990, un seul coordinateur a son emploi assuré au-delà de 1990. La viabilité du réseau reste préoccupante...

5.6.3. *Le Hainaut Oriental*

A Charleroi existe une importante institution de formation pour adultes faiblement scolarisés et faiblement qualifiés (plus de 1000 personnes en formation en 1989), la FUNOC (Fondation pour l'Université Ouverte à Charleroi).

Elle développe, depuis 1978, un dispositif global qui vise à rencontrer l'ensemble des besoins de formations permettant d'accéder:

- à une qualification professionnelle: en augmentant les chances de (ré)intégration des participants dans le circuit du travail;
- à une qualification sociale par l'acquisition de compétences et connaissances nécessaires pour participer à la vie sociale, en tant que citoyens à part entière;
- à une 'resocialisation' visant à ce que les participants reprennent confiance en eux, se sentent moins isolés et moins culpabilisés, posent correctement les problèmes et acquièrent de l'autonomie pour gérer leurs démarches;
- à une formation qualifiante par l'acquisition des prérequis exigés à l'entrée de toute formation de promotion sociale ou professionnelle.

Dans ses formations, la FUNOC développe une pédagogie des adultes qui est construite à partir des réalités que vivent les personnes, qui tient compte de leurs difficultés et s'articule à leurs problèmes concrets d'insertion professionnelle et sociale. Elle inclut par ailleurs un usage intensif des nouvelles technologies de l'information, en particulier les moyens audio-visuels et la micro-informatique.

Depuis 1980, des cours d'alphabétisation sont organisés à la FUNOC comme le niveau le plus élémentaire de la formation de base et reprennent le type de pédagogie développée dans les autres cours.

Les cours, donnés par des formateurs rémunérés à raison de 15 à 18 H par semaine, comprennent des cours de français, de calcul et de vie sociale ainsi que des ateliers libres tels que la lecture vivante, le code de la route, le secourisme, l'informatique, ... En 1988, un didacticiel

d'amélioration des performances en lecture a également été introduit dans la plupart des groupes.

Le nombre d'apprenants est en augmentation constante, d'une vingtaine à l'origine, ils étaient plus de 120 en 1988.

Pour les personnes ne pouvant suivre la formation lourde, des cours à horaire décalé ont été organisés.

La FUNOC, comme partenaire fondateur de Lire et Ecrire, coordonne en outre la campagne d'alphabétisation au Hainaut Oriental. En 1985, elle a envoyé une 'enquête-sondage' à des associations de toutes tendances (CPAS, administrations communales, mutuelles, associations socio-culturelles, ...) tant dans le grand Charleroi que dans la Botte du Hainaut. Le but de cette enquête était:

- de déterminer quels organismes donnaient ou voulaient donner des cours d'alphabétisation;
- de voir quelles associations étaient particulièrement confrontées à une population infra-scolarisée.

La FUNOC a voulu s'appuyer sur l'infrastructure existante de la Botte du Hainaut, ceci afin d'éviter de créer des cours d'alphabétisation voués à une disparition assez rapide. Toute collaboration entre une association et la FUNOC pour la création de cours d'alphabétisation donne lieu à une convention négociée au cas par cas.

La FUNOC prend en charge le volet 'formation' proprement dit en détachant un formateur pour donner les cours. L'association s'occupe plus particulièrement de la sensibilisation sur place (recrutement des apprenants et des bénévoles) et du côté 'pratique' de la formation (local, matériel, ...). En 1988, trois collaborations de ce type ont été développées. Elles concernent une trentaine de personnes. Si l'un de ces trois groupes a finalement rejoint les cours qui se donnent à la FUNOC, les deux autres s'adressent à un public spécifique (des prisonniers et des personnes du Quart-Monde) qui n'auraient pas (ou difficilement) l'occasion de s'alphabétiser sans ce type de détachement pédagogique.

A côté des formations FUNOC et des formations extérieures, il existe encore au Hainaut Oriental de l'alphabétisation au cas par cas prise en charge par des formateurs bénévoles et s'adressant à des personnes ne pouvant pas s'intégrer dans les cours de la FUNOC. Ces cours individuels ne concernent que quelques personnes.

5.6.4. *La province du Luxembourg*

Contrairement aux régionales de Lire et Ecrire décrites ci-avant, le lancement de la campagne d'alphabétisation dans la province du Luxembourg est postérieur à la création de Lire et Ecrire. Tout a débuté en 1985 à l'engagement de six coordinateurs sous statut CST.

Auparavant, aucun travail prospectif n'avait été entamé (pas d'étude de la viabilité d'un tel projet dans la région la plus rurale de Belgique, pas de besoins déjà exprimés, ni de préparation préalable du terrain, ...). Seule une association faisait déjà de l'alphabétisation depuis deux ans.

En vue de constituer un réseau d'alphabétisation, les premières activités de l'équipe des coordinateurs furent un travail de sensibilisation, d'information générale et à diffusion large par le biais des médias d'une part et, plus ciblée auprès des organismes et des personnes relais en contact avec le public-cible d'autre part. Offres et demandes de cours ont alors été mises en relation. S'agissant de la région la plus étendue et à la densité de population la plus faible, ce sont essentiellement des groupes très dispersés, voire des cours individuels, là où la demande s'était exprimée et où un formateur bénévole était disponible, qui ont été mis en place.

Après 6 mois de fonctionnement, 60 bénévoles donnaient cours à 120 apprenants dans 15 localités avec une concentration dans des petites villes et localités semi-rurales, le centre le plus important étant situé à Athus, dans une zone industrialisée en déclin où la population étrangère est nettement plus importante que dans le reste de la province. Dans la pratique, il s'est avéré qu'un groupe comme celui d'Athus, de par sa localisation, bénéficiait d'un développement nettement plus aisé que les groupes dispersés dans les communes rurales et semi-rurales. La dynamique de développement d'un tel groupe était d'une part le fait de la constitution d'un groupe de formateurs bénévoles, plus soutenus et plus impliqués dans le projet et de l'insertion dans une commune dont l'équipe a pu davantage utiliser les ressources (services sociaux, personnes relais, ...), susciter une certaine mobilisation, établir des collaborations et s'inscrire comme partenaire sur le terrain socio-culturel local.

Par le biais des actions de sensibilisation, des associations/institutions sont également devenues partenaires de la campagne soit en détachant du personnel propre pour donner les cours, soit en deman-

dant à un travailleur de Lire et Ecrire de venir donner des cours auprès du public qu'elles contactent.

En 1986-87, en l'absence de renouvellement des contrats des coordinateurs, la pratique d'alphabétisation a nettement chuté dans la province et ne concernait plus en 1987 que 11 bénévoles et 17 apprenants dans les petits groupes animés par des bénévoles, auxquels il faut ajouter 25 apprenants dans les associations/institutions. En effet, sur les 15 lieux où les bénévoles assuraient des cours, il n'en restait que 5 en 1987. Dans les associations, moins indépendantes de l'équipe des coordinateurs, le travail a été maintenu.

En 1988, la nouvelle équipe engagée, tenant compte de l'expérience de 1985-87, a voulu éviter la dispersion et a concentré ses activités sur 4 centres. Il s'agissait de créer une dynamique locale en sensibilisant les institutions et la population susceptibles d'être intéressées par le projet, en mettant sur pied une équipe dans chaque centre qui encadrerait les formateurs bénévoles. Il a cependant fallu attendre septembre pour que les effets des actions de sensibilisation portent véritablement leurs fruits c'est-à-dire environ 5 mois avant l'échéance des contrats des coordinateurs. Fin 1988, 85 personnes (dont 73 % d'étrangers et 27 % de belges)³⁸ s'alphabétisaient avec l'aide de 22 formateurs dont 10 bénévoles. Sur les 4 centres, seul un fonctionnait uniquement avec des bénévoles, les coordinateurs étant à la fois responsables et formateurs des 3 autres centres locaux. Des cours ont également été donnés à la prison de St Hubert suite à une demande des assistants sociaux y travaillant. La plupart des associations travaillant depuis 1985 ont par ailleurs poursuivi leur projet de manière pratiquement autonome. Dès la fin de 1989, la plupart des contrats des formateurs rémunérés sont arrivés à échéance et la viabilité du projet dans la région est à nouveau mise en question.

Les réalisations et difficultés rencontrées dans la région du Luxembourg sont des bons révélateurs des besoins potentiels du développement d'un projet d'alphabétisation en milieu rural.

5.7. La pédagogie

5.7.1. *Le matériel pédagogique*

Au sein de Lire et Ecrire fonctionne depuis 1984 une commission pédagogique chargée de concevoir du matériel pédagogique adapté au public adulte analphabète. Le choix de la commission pédagogique s'est porté sur une alphabétisation fonctionnelle visant à permettre aux apprenants, à travers la maîtrise de la langue orale et écrite, de se débrouiller dans la vie quotidienne.

Ce choix s'est concrétisé par la production d'une série de dossiers thématiques relatifs à la vie quotidienne: 'Le train', 'La poste et la banque', 'Les coupures de gaz et d'électricité', 'L'école', 'Le déménagement', 'Le téléphone' et 'L'alimentation'. Au niveau méthodologique, les dossiers développent une option structuro-globale.

En outre, chaque dossier propose des fiches et des activités appropriées aux différents niveaux d'apprentissage: de l'oral à la production écrite. Chaque formateur peut y puiser des fiches qui correspondent à la fois au niveau et aux intérêts de son groupe. Il peut y trouver des supports graphiques pour l'oral, des reproductions de documents authentiques, des idées d'exploitation, des exercices de structuration, etc. Les dossiers 'Train' et 'Téléphone' sont également accompagnés d'une cassette son pour l'oral.

Chaque dossier a été réalisé par une association ayant une pratique d'alphabétisation, le rôle de la commission pédagogique se limitant essentiellement au rôle de coordination, de relecture, de mise en page et d'impression des dossiers.

La diversité des associations ayant réalisé les dossiers se reflète dans la conception de ces derniers, qui tout en s'inscrivant dans les orientations générales de la commission pédagogique, sont marqués par la personnalité de l'association réalisatrice.

Certains dossiers ont une visée principalement fonctionnelle. Le dossier 'Prendre un train', par exemple, a pour objectif général de permettre aux adultes qui éprouvent des difficultés à s'exprimer ou à s'informer, oralement ou par écrit, d'acquérir les connaissances et compétences indispensables pour utiliser de façon autonome les services proposés par les chemins de fer.

D'autres dossiers, ont davantage une orientation conscientisante et poursuivent les objectifs d'apprendre aux gens à lire et à écrire en

réfléchissant sur un aspect de la situation sociale qu'ils vivent, de les amener à maîtriser cette situation sociale et à agir sur elle s'ils le désirent. C'est le cas principalement du dossier 'Coupures de gaz et d'électricité'.

Sur les pages suivantes on trouve quelque exemples de fiches utilisées dans l'alphabétisation.

1. Fiche d'alphabétisation fonctionnelle (pages 138-140)³⁹

Il s'agit de faire correspondre les pictogrammes avec leur référence écrite sur les bandelettes (2 graphies différentes):

- interprétation orale des pictogrammes;
- mettre les graphies sous les pictogrammes correspondants.

2. Fiche d'alphabétisation conscientisante (pages 141-143)⁴⁰

La situation problème est que plusieurs participants sont ou ont déjà été victime de coupure de gaz et d'électricité parce qu'ils ne sont pas en règle de paiement. La rigueur de l'hiver accentue, en outre, le mal-vivre résultant de ces coupures. Ils en parlent à la pause-café.

A côté des fiches à finalité fonctionnelle ou conscientisante, on trouve des fiches sur les pré-requis et des exercices de systématisation (syntaxique, lexicale, grammaticale, ...) visant à développer des compétences techniques qui se greffent à la thématique étudiée.

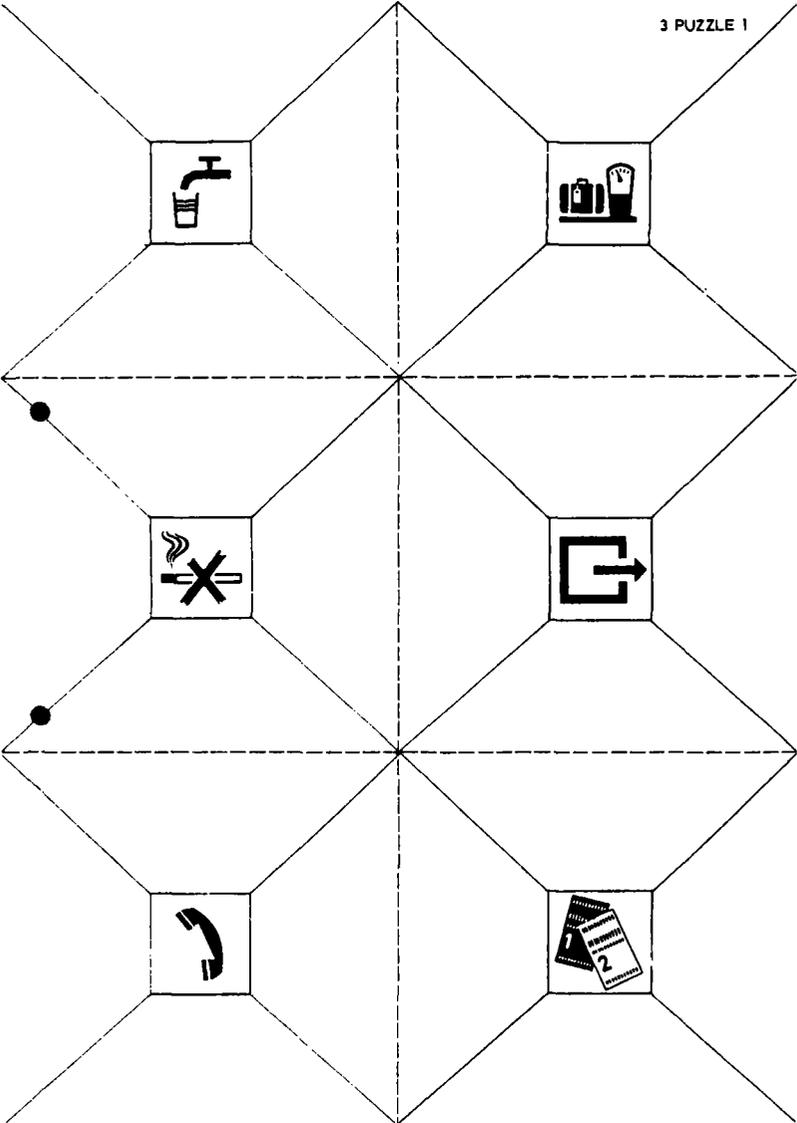
3. Fiche de pré-requis (pages 144-145)⁴¹

Pour remplir un chèque, il faut être capable d'écrire une somme en lettres.

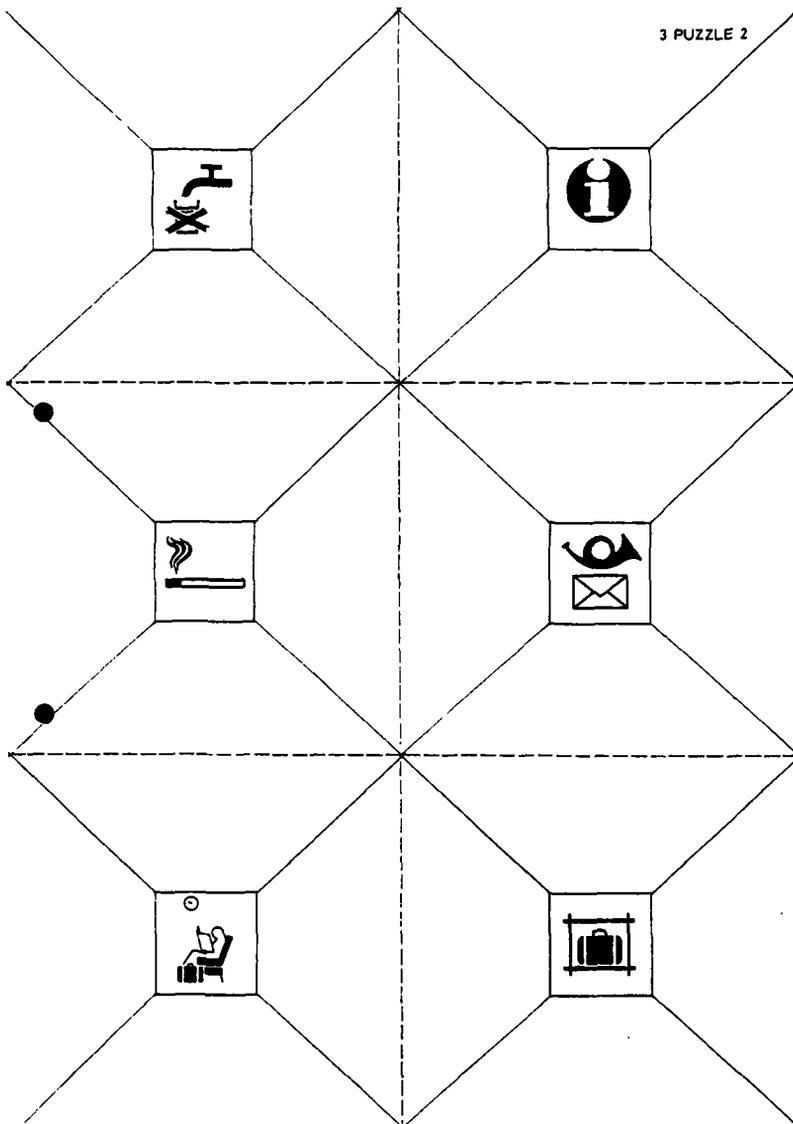
4. Fiche de compétence technique (page 146)⁴²

En rapport avec les affiches annonçant un appartement (une maison) à vendre (à louer).

3 PUZZLE 1



3 PUZZLE 2



FUMEURS	fumeurs
EAU POTABLE	eau potable
BILLETS	billets
TELEPHONE	téléphone
● SORTIE	sortie
EAU NON POTABLE	eau non potable
INFORMATION	information
SALLE D'ATTENTE	salle d'attente
● ENREGISTREMENT DES BAGAGES	enregistrement des bagages
DEFENSE DE FUMER	défense de fumer
BUREAU DE POSTE	bureau de poste
CONSIGNE DES BAGAGES	consigne des bagages



Réalisation

1ère étape : l'animateur choisit une photo montrant un couple âgé en situation de coupure. Il demande au groupe "Qu'est-ce que ces gens se disent ?".

Il branche l'enregistreur. Les participants s'expriment. En utilisant un SUPPORT IMAGE. Il libère l'expression du groupe. P. Freire intitule ce procédé : LA CODIFICATION.

Si l'animateur avait dit au groupe "Aujourd'hui, on va parler de vos coupures de gaz et d'électricité", il aurait bloqué l'auditoire (pudeur, crainte de parler de sa situation devant l'autre).

Il note au tableau les mots évocateurs de la situation qui ressortent de l'expression du groupe. P. Freire les appelle LES MOTS GENERATEURS.

(facture - payer - chauffage - gaz - froid - etc.).

Après un temps laissé à l'expression du groupe, il fait lire les mots générateurs par chacun. les fait écrire et surtout insiste pour que chacun les PHOTOGRAPHIE

2ième étape : à partir de l'enregistrement, l'animateur écrit le texte composé par les participants.

Chaque expression est reprise intégralement telle qu'elle a été énoncée par le participant.

On en respecte les particularismes et la structure sans souci de correction en référence aux études sociolinguistiques qui reconnaissent dans leur différence les différents codes sans les hiérarchiser.

Une copie du texte est distribuée à chaque participant.

3ième étape : Chaque participant va lire le texte produit collectivement.

L'animateur invite le groupe à un premier balayage du premier paragraphe. C'est une lecture silencieuse sans oralisation pour casser les freins de la méthode syllabique (ânonnements - mécanique).

Chaque participant relève les mots générateurs qu'il a photographiés dans une étape précédente. Ainsi, il prélève du sens au texte et formule les hypothèses pour la suite à partir des acquis de la méthode syllabique déjà assimilée.

Paragraphe après paragraphe, ce texte est lu, décortiqué et prêté à discussion chez les participants. Par ses questions, l'animateur évalue la bonne compréhension du sens du texte. Il encourage la controverse et tente de dégager, avec les participants, les divers aspects du texte. Ceux-ci deviennent des sous-thèmes ou de futurs thèmes selon le vécu du groupe (dépenses mensuelles, budget, crédit et endettement, justice et droits du consommateur, santé et maladies, rôle des travailleurs sociaux, fonctionnement d'une intercommunale, organisation des consommateurs, lecture d'une facture, etc.).

Il y a un travail d'approfondissement de certains sous-thèmes en cours de lecture suite aux demandes des participants. Ceci fait référence au procédé de DECODIFICATION chez P. Freire. C'est le temps fort au niveau de la réflexion et de la compréhension des mécanismes de domination : passage d'une CONSCIENCE NAIVE à UNE CONSCIENCE CRITIQUE.

exemple : réflexion, à propos du calcul du budget sur la déclaration "S'ils touchent 10 ou 15 000 francs par mois, il y a moyen de se débrouiller" et présentation d'une liste des revenus mensuels selon les professions.

4ième étape : à partir du texte lu ensemble, chaque participant choisit lui-même et souligne les mots générateurs qui ont fait écho en lui.

Avec chacun de ces mots, il construit une phrase.

L'ensemble de ces phrases fait référence à la situation de départ et au thème.

C'est l'étape de rédaction individuelle.

La plus difficile. La moitié de nos participants y restent bloqués.

5ième étape : les participants lisent ce qu'ils ont écrit.

Ceux qui n'ont rien écrit ont quand même trouvé une phrase à dire en référence aux mots qu'ils ont choisis.

L'animateur écrit alors ces phrases au tableau et ils les recopient.

6ième étape : suite à tout ce qui a été discuté, décortiqué et dénoncé, l'animateur demande aux participants : "Que peut-on faire ?".

Il écrit les propositions des membres du groupe au tableau et les invite à préciser leur pensée s'il y a lieu.

Ensuite, différentes démarches sont à préparer avec le groupe, selon sa volonté et l'énergie qu'il est prêt à investir.

- Par exemple :
- inviter une assistante sociale et la questionner sur les recours possibles.
 - participer à une émission de radio pour témoigner et dénoncer ces pratiques de coupure.
 - rallier des groupes militants qui s'opposent concrètement aux coupures.
 - interpellier les mandataires communaux.
 - éditer un manifeste.

Une fois que le groupe a atteint cette conscience critique, il est très important de penser aux moyens d'action à mettre en oeuvre efficacement; sinon la démarche reste intellectuelle et, au lieu de libérer les gens, elle les désespère et les cantonne dans le fatalisme.

Il faut canaliser leur volonté de changement dans des actions collectives où elles pourront aboutir.

les chiffres et les lettres.

Number	French Word
1	un
2	deux
3	trois
4	quatre
5	cinq
6	six
7	sept
8	huit
9	neuf
10	dix
11	onze
12	douze
13	treize
14	quatorze
15	quinze
16	seize
17	dix-sept
18	dix-huit
19	dix-neuf
20	vingt

les chiffres et les lettres.

500.

.60

.80

1000.

100.

.80.



.50.

10.

70.

30.

40.

240.

30.

.82.

vingt

.momanta

.quarante

.septante

.cinquante

.sixante

.deux cent quarante

MILLE .

. quatre-vingt deux

. cinq cents

. quatre-vingt

CENT .

. dix

. trente

. CINQ MILLE



TITRE : Repérage d'un mot étranger dans une liste

OBJECTIF : Centrer la lecture des mots sur le sens et développer l'esprit logique

MATERIEL : Liste de mots-clefs : { 4 mots par ligne, dont un intrus
une dizaine de lignes

DEMARCHE : 1) faire lire les mots, une série à la fois, à voix basse
2) faire repérer le mot qui ne fait pas partie de l'ensemble
3) faire dire pourquoi il ne va pas avec les autres
4) faire donner un nom à l'ensemble des trois mots
5) faire nommer l'ensemble dont fait partie l'intrus

REMARQUE : Liste de mots : N5

REPERAGE D'UN ELEMENT ETRANGER DANS UN ENSEMBLE

1. Maison - bureau - gaz - studio
2. Appartement - cuisine - commerce - magasin
3. Chambre - eau - électricité - gaz
4. Salon - salle de bain - visite - living
5. Louer - vendre - s'adresser - remettre
6. Etage - sous-sol - renseignements - rez-de-chaussée
7. Loyer - locataire - propriétaire - concierge
8. Déménager - déménageur - déménagement - demain
9. Janvier - Avril - Mars - Samedi
10. Téléphone - télévision - bail - télégramme

D'autres outils sont à sa disposition:

- des livres généraux sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture;
- des documents pédagogiques produits par des centres d'alphabétisation étrangers (principalement français et québécois);
- des documents produits par des associations ayant une pratique d'alphabétisation mais en leur nom propre (c'est-à-dire en dehors de la commission pédagogique);
- du matériel de lecture en français facile.

Citons le Collectif d'alphabétisation de Bruxelles qui a sorti trois documents portant sur:

- l'alphabétisation des Belges;
- le démarrage d'un cours d'alphabétisation (5 premières séances);
- l'utilisation de méthodes de lecturisation avec des analphabètes adultes.

A titre d'illustration, on trouve aux pages suivantes une des séquences pédagogiques présentée dans ce dernier dossier (pages 148-152).⁴³

3.

DU CLOU DE DJEHA AU CHOMAGE DE MAMADOU

OU

QUELQUES FACONS PARTICULIERES D'AMENER DES HYPOTHESES SUR LE TEXTEA) Le clou de Djeha :

Durant le mois de décembre un certain nombre de séances sont consacrées à une comparaison entre des fêtes européennes et africaines. Au départ nous travaillons sur un article du "Petit Ligeur"⁽¹⁾ "St-Nicolas ? Connais pas !" précédé et suivi de l'un ou l'autre exercice comme déjà vu précédemment. Très proche des références des participants, ce texte amène des discussions qui, en atelier d'écriture, débouchent sur des compositions personnelles dont certaines sont réutilisées en lecture. Lors des discussions, certains ont parlé des histoires qui se transmettent oralement lors des rassemblements de famille, de village etc... Le moment s'impose pour aborder un autre genre d'écrit, la fiction.

Parmi le public qui fréquente le centre d'alphabétisation, très peu considèrent la lecture dans sa fonction de distraction ou d'amusement, d'une part parce que personne ne la considère ainsi dans le milieu où ils vivent, et d'autre part parce que les difficultés de lecture gâchent le plaisir qu'ils pourraient tirer du texte.

En vue d'une ouverture vers la lecture-fiction nous prenons dans la bibliothèque un petit recueil de contes arabes : "Contes et histoires du Maghreb" (2) et nous choisissons "Le clou de Djeha".

Chacun reçoit une photocopie de l'histoire où ne subsistent que le titre, quelques illustrations et plus ou moins un mot sur dix du texte original (documents 12 et 13); ils sont invités à regarder la feuille et à imaginer l'histoire à l'aide des quelques éléments dont ils disposent. Ce travail se fait collectivement et les hypothèses de chacun sont écrites au tableau et confrontées les unes aux autres. Au fur et à mesure de l'identification des éléments

(1) In Le Ligeur, hebdomadaire de la "Ligue des familles".

(2) J.P. TAUVEL, Contes et Histoires du Maghreb, Ed. Hachette - 1975.

Le clou de Djeha

, Djeha d'argent. Il décide
 sa maison.
 Djeha lui dit :
 « Je vends
 un clou,
 il est à moi.



— D'accord,

le notaire écrit
 ni enlevé ni enfoncé.

□ Quand on achète une maison, un terrain, on va chez le notaire signer les papiers.

plus tard,
 cheval mort,
 « Allez porter
 la maison



ce cheval à mon clou!

—
 — à vous mais

— chez le
 cadi. »
 Dieha et l'acheteur
 le papier
 dit le cadi

« C'est vrai, clou

— aujourd'hui,
 mariage
 cheval mort
 l'accrocher
 signé trop
 tard.



— toute la maison
 finir la fête

Djeha sa maison.

subsistant et de la discussion, on en efface certains, on en écrit d'autres.

L'un dit au début : "Peut-être Djeha a beaucoup d'argent et il va acheter une maison"; un autre : "Peut-être qu'il n'a pas d'argent, d'ailleurs c'est peut-être lui qui dit "Je vends", donc il n'a pas d'argent. "Il vend un clou" dit un autre; non ça n'a pas de sens répond un quatrième, mais que vient faire ce clou... ce cheval mort ? "On dirait qu'il est question d'accrocher le cheval au clou..." etc...

Tout ce travail d'élaboration collective met en appétit par rapport à l'histoire et le groupe construit dans l'apprentissage l'attitude que chaque lecteur a face à un écrit : "Le seul moment où (on) apprend à lire (...) c'est lorsqu'(on) est assez pris par ses propres questions pour vouloir faire le plus rapidement possible du sens avec l'écrit" (1).

En d'autres termes, travailler en groupe sur l'élaboration d'hypothèses préalables à la prise de l'information se justifie car il s'agit d'une activité isomorphe à celle que le lecteur véritable met en jeu à chaque instant. C'est ce que confirme aussi J. Hébrard; "Une conversation de ce type est un moyen efficace pour amener l'enfant à prendre l'habitude d'aborder un texte en "parlant" les hypothèses sémantiques à partir desquelles il le lira. Si cette parole ne peut être pédagogiquement qu'une parole à haute voix, elle devient très vite une attitude langagière et intellectuelle, une attente active qui fonde toute lecture individuelle" (2).

(1) A.F.L., Opus cit. p. 15-16.

(2) L. LENTIN, C. CLESSE, J. HEBRARD, I. JAN
Du Parler au Lire Tome 3.
Ed. ESF 4ed 1983.

Après ce petit détour théorique, on aura vite compris la suite de l'activité : toutes les hypothèses sont écrites au tableau. Parmi elles, sans que personne le sache encore, se trouve l'histoire réelle. Chacun reçoit une nouvelle photocopie reprenant le conte dans son intégralité (document 13) et sans se faire prier, recherche rapidement ce que Djeha a fait de son clou. Pour cela, il leur suffit de "mobiliser et d'organiser l'information dont ils disposent" (1) et de la confronter aux indices signifiants qu'ils relèvent dans le texte. Pas besoin pour autant de "savoir tout lire". Les mots ou structures difficiles à identifier sont soit laissés de côté, soit devinés s'ils semblent importants pour savoir le sens.

Après cette activité nous ne nous arrêtons pas en si bon chemin et leur montrons une série de livres de contes (2) qui les attendent dans la bibliothèque. Certains les liront et cela amènera d'autres développements, notamment la redécouverte de contes enfouis dans leur mémoire, vestiges d'une tradition orale qu'on leur proposera de fixer ensuite grâce à l'écriture.

(1) L. LENTIN, C. CLESSE, J. HEBRARD, I. JAN
Du Parler au Lire Tome 3
Ed. ESF 4ed 1983.

(2) Il s'agit en l'occurrence des contes de la collection
Contes d'ici et d'ailleurs, Ed. CLE INTERNATIONAL.

Le clou de Djeha

Un jour, Djeha n'a plus d'argent. Il décide de vendre sa maison. Quelqu'un veut l'acheter, alors Djeha lui dit :

« Je vends ma maison, mais dans cette maison, il y a un clou, planté dans un mur. Ce clou, je ne le vends pas, il est à moi. Et tu n'as pas le droit de l'enlever ni de l'enfoncer.

— D'accord, dit l'acheteur. J'achète la maison. »
Et tous les deux vont chez le notaire pour signer la vente. Sur le papier, le notaire écrit que le clou qui est dans le mur ne peut être ni enlevé ni enfoncé.

Quelques jours plus tard, Djeha trouve un vieux cheval mort, jeté dans la rue. Il donne de l'argent à des gens et leur dit :

« Allez porter ce cheval mort devant la porte de la maison de Djeha. »

Quand ils l'ont porté, Djeha frappe à la porte et dit aux gens de la maison :

« Je veux accrocher ce cheval à mon clou !

— Quoi, mais tu es fou ! Cette maison est à nous !

— Cette maison est à vous mais le clou est à moi, répond Djeha.

— Mais il est mort, ton cheval, et déjà il sent mauvais.

— Le clou est à moi, répète Djeha. Allons chez le cadi. »

Djeha et l'acheteur vont chez le cadi.

« Montrez-moi le papier écrit au moment de la vente », dit le cadi. Djeha montre le papier; le cadi le lit.

« C'est vrai, dit le cadi, le clou est à Djeha. Il peut faire ce qu'il veut avec.

— Mais, monsieur le cadi, dit l'acheteur, aujourd'hui, nous avons un mariage chez nous. Cet homme apporte un cheval mort et qui sent mauvais et il veut l'accrocher au clou.

— Tu as signé le papier, répond le cadi. Il est trop tard.

— Monsieur le cadi, dit l'acheteur, c'est d'accord. Je laisse toute la maison à cet homme. Je lui demande seulement qu'il nous laisse finir la fête chez nous et après je lui donnerai la clef. »
C'est ainsi que Djeha a retrouvé sa maison.



□ Quand on achète une maison, un terrain, on va chez le notaire signer les papiers.



Dar Al Amal et Vie Féminine ont toutes deux produit un dossier comportant une série de fiches pédagogiques relatives aux thèmes de la vie quotidienne des femmes immigrées avec lesquelles elles travaillent. Il en existe d'autres encore. A la différence des dossiers pédagogiques dont nous avons parlé plus haut, ces dossiers ne sont pas systématiquement distribués à l'ensemble des associations membres de Lire et Ecrire. Ils bénéficient donc d'une distribution plus restreinte, plus 'confidentielle'.

Le matériel de lecture en français facile est constitué principalement de romans à destination d'un public débutant ou faiblement lecturisé. Des initiatives ont vu le jour en vue de diversifier ce matériel. Citons la publication d'un livre-cassette, fruit d'une collaboration de la Littérature de l'Oreille du Québec et de la Communauté française de Belgique, où l'écrit bénéficie d'un support oral, et la réalisation d'un concours de textes en français facile, à l'occasion de l'Année Internationale de l'Alphabétisation, concours devant être prolongé par la publication des meilleurs écrits.

Au niveau de l'apprentissage du français oral, à côté de l'apprentissage du français de survie, la méthode 'Pourquoi Pas!'⁴⁴ commence à être utilisée dans les cours d'alphabétisation, principalement à Bruxelles où une série de stages d'initiation à la méthode ont été organisés pour les formateurs. Il s'agit d'une méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) qui se différencie des méthodes habituellement employées par:

- l'apprentissage global de la langue, les structures phonologiques, sémantiques, grammaticales et affectives sont enseignées globalement, alors que d'habitude c'est l'apprentissage du vocabulaire qui est plutôt privilégié. il n'y a jamais de traduction, toutes les interactions se font en français;
- l'apprentissage par un travail corporel sur le rythme, l'intonation et la mélodie propre du français, aspect quasi toujours absent des autres types d'apprentissage de l'oral;⁴⁵
- La prise de distance par rapport à la vie quotidienne grâce à un support audio-visuel mettant en scène des personnages vivants et variés propres à susciter la projection des apprenants, déclencher l'imaginaire et stimuler l'expression gestuelle et orale. Ainsi l'usage de personnages animaliers qui déclenchent, par leur personnalité, des sentiments affectifs chez les apprenants, alors que la tendance habitu-

elle en alphabétisation est la mise en situation du vécu des apprenants eux-mêmes.

Une exemple:

APPRENDRE A LIRE _____ POURQUOI PAS !

BD - 1A

Tout va très bien



5.7.2. *Pratiques pédagogiques des formateurs*

Ayant à sa disposition le matériel que nous venons de décrire, si ce n'est dans l'association où il donne cours, du moins dans les centres de documentation du réseau, chaque formateur est libre de travailler comme il le souhaite et d'utiliser pour cela les documents qui lui semblent les plus adéquats (dossiers pédagogiques, manuels, documents divers apportés par les apprenants, etc, ...).

On peut néanmoins, en schématisant, distinguer trois types d'approches de l'apprentissage qui sont utilisées par les formateurs:

- l'approche analytique: l'approche analytique part de l'apprentissage des lettres, qui se combinent en syllabes, plusieurs syllabes mises ensemble formant des mots. L'apprentissage analytique est donc un apprentissage qui va du plus simple au plus complexe (de la lettre au mot mais aussi des syllabes simples aux plus complexes, des lettres aux diphtongues, etc ...). Cet apprentissage vise à apprendre à déchiffrer, analyser, décomposer les mots pour les reconstruire ensuite. C'est principalement les formateurs bénévoles, et parmi eux les personnes retraitées, qui travaillent de cette manière;
- l'approche structuro-globale: à l'opposé de la méthode analytique, la méthode structuro-globale part des unités signifiantes que sont les mots et l'apprentissage vise à encoder (par photographie) un certain nombre de mots qui petit à petit vont constituer un capital à partir duquel les mots seront décomposés et de nouveaux mots seront appris. Cette approche est davantage utilisée par les formateurs rémunérés et par une partie des formateurs bénévoles jeunes;
- l'approche de lecturisation: cette approche relève d'un courant pédagogique plus récent pour lequel lire c'est attribuer du sens. L'apprentissage de la lecture consiste donc à apprendre à attribuer du sens à l'écrit en faisant des hypothèses sur le contenu d'un document et en vérifiant ces hypothèses par la prise d'indices (formels, syntaxiques et autres). Pour cette approche, lire c'est aussi entrer en communication sociale, d'où l'importance du choix de documents authentiques pour l'apprentissage, documents qui doivent correspondre aux questions et aux intérêts des apprenants. Cette approche est illustrée dans la fiche pédagogique issue de 'Quand des illettrés deviennent lecteurs'⁴⁶ et est principalement utilisée par les formateurs d'associations ayant une pratique importante en matière d'alphabétisation et une réflexion pédagogique sur ces pratiques. Elle commence

néanmoins à se répandre dans le réseau par le biais des formations de formateurs.

Souvent, les formateurs essaient de tenir compte des intérêts des apprenants, des demandes qu'ils expriment, d'utiliser des documents qui font partie de leurs univers quotidien ou qu'ils apportent parfois eux-mêmes, ceci quelle que soit la pédagogie utilisée, bien que certains s'y prêtent mieux que d'autres.

On constate de manière générale une certaine souplesse dans l'apprentissage qui est possible grâce au travail en petits groupes (maximum 10 personnes) ou même individuel (souplesse dans la structuration spatio-temporelle, dans le choix des activités, des supports, de la progression,...).

Une certaine relation de confiance s'établit entre l'apprenant et le formateur. Une 'déscolarisation' de l'apprentissage est aussi visée, qui est d'autant plus importante quand il s'agit de personnes ayant connu l'échec scolaire, principalement des belges mais aussi de plus en plus des immigrés de la seconde génération. La 'déscolarisation de l'apprentissage' permet au formateur, par les relations informelles qui s'établissent, de découvrir l'univers social et humain des apprenants et de s'en servir comme 'point d'appui' pour construire des séquences d'apprentissage ultérieures. Avec les personnes d'origine étrangère, le cours d'alphabétisation est aussi un lieu d'échanges inter-culturels, ce qui est aussi important pour le formateur que pour les apprenants.

5.7.3. *Retour réflexif sur le pourquoi et le comment alphabétiser*

La diversité des pratiques des formateurs est à la fois une richesse et une faiblesse de l'alphabétisation en Communauté française. Une richesse parce qu'il n'y a pas de standardisation de l'apprentissage où tous sont censés travailler sur les mêmes contenus dans le même ordre séquentiel et selon le même mode d'approche de l'écrit. Nous savons, avec les travaux de A. de la Garanderie⁴⁷ notamment, que les perceptions préférentielles, les capacités d'autonomie, les rythmes d'apprentissage,... diffèrent selon les individus. L'histoire, l'environnement, les intérêts, les motivations,... peuvent aussi varier de personne à personne. La pédagogie différenciée⁴⁸ tente de proposer aux élèves des chemins différents pour apprendre en tenant compte des profils

d'apprentissage. Mais la différenciation peut également porter sur les contenus en individualisant ou regroupant les élèves en fonction des besoins, des intérêts particuliers...

Une faiblesse parce que cette diversité cache parfois un manque de connaissances, de réflexion et de pratique pédagogique chez certains formateurs. Minoritaires sont encore les formateurs qui appuient leur pratique sur une réflexion au niveau des finalités et des objectifs de l'alphabétisation. Or, nous savons également, avec les travaux de J. Foucambert⁹⁹ notamment, que l'analphabétisme ne se limite pas à un manque de compétence dans l'utilisation de la langue écrite. Il correspond au statut social de personnes qui, parce qu'elles sont exclues des processus de pouvoir et de décision, se trouvent également exclues des raisons de rencontrer et d'utiliser l'écrit dans ce qu'il a de spécifique. Le rôle de l'alphabétisation est de faire passer ces personnes d'un statut de non lecteur à un statut de lecteur. Dans cette optique, toutes les manières d'envisager l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne sont pas équivalentes.

Il semblerait, selon P. Michel⁹⁰ que pour travailler dans ce sens, il faille identifier les besoins des adultes qui pourraient être satisfaits par un recours à l'écrit. La tâche n'est cependant pas aisée dans la mesure où l'on a à faire à un public qui, de longue date, a l'habitude de satisfaire ses besoins sans utiliser l'écrit. Les analphabètes ont mis en place des stratégies de contournement de l'écrit fonctionnel, par exemple, qui par ailleurs perd chaque jour de son importance de par les progrès des autres outils de communication orale médiatisée.

Une des solutions qui lui semble la plus adéquate est de travailler dans le champ culturel au niveau des rapports que l'individu entretient avec son environnement proche ou éloigné, dans le temps ou dans l'espace, que ces rapports soient de l'ordre du réel ou de l'imaginaire. Deux postulats sont à la base de cette option. Le premier est que tout adulte, quel qu'il soit, se pose un ensemble de questions sur le monde qui l'entoure. Le deuxième est que pour favoriser cette interaction, l'écrit est et reste, en tout cas dans une société industrialisée, un outil irremplaçable.

Reste alors au formateur à accompagner les apprenants en utilisant une série de techniques qui favorisent la compréhension des écrits qu'ils voudront utiliser. Pour cela, tous les types de pédagogie ne se valent pas. La lecturisation, telle que nous l'avons décrite, semble être l'approche la plus adéquate car elle permet d'appréhender des

écrits authentiques de l'environnement social pour s'en approprier le sens...

Cette conception du pourquoi et du comment alphabétiser n'entre nullement en contradiction avec la prise en compte de l'individu telle que nous le suggère la pédagogie différenciée. Au contraire, ces deux approches sont complémentaires. Ensemble, elles permettent de proposer aux apprenants des situations-problèmes proches de leur vécu quotidien et porteuses de sens pour eux. S'en suivent alors recherches individuelles et confrontations collectives au cours desquels seront développés des savoirs et savoir-faire nouveaux, respectant le niveau et le rythme de chacun.

5.8. Les formations de formateurs

Les formations de formateurs sont organisées au niveau de chaque région.

Il n'y a donc aucune formation centralisée au sein de Lire et Ecrire.

Au départ, les formations étaient découpées en deux unités:

- les formations initiales (environ 25 H) abordaient les définitions et les causes de l'analphabétisme, sensibilisaient aux différents publics de l'alphabétisation, suscitaient la réflexion et l'échange sur les motivations des formateurs et introduisaient à différentes méthodes pédagogiques;
- les formations continuées (en soirée ou le week-end) visaient à répondre à certaines demandes plus spécifiques ou à approfondir certaines questions (histoire et culture des communautés immigrées, phonétique, méthodes de l'oral, de la lecture et de l'écriture, ...).

Certains réajustements ont été réalisés suite aux réactions des formateurs en formation, à leurs demandes, à l'évaluation faite par les organisateurs et aux opportunités locales et régionales, et ont donné lieu à des activités plus diversifiées:

- formation initiale délocalisée dans les associations qui entament une activité en alphabétisation afin d'assurer une meilleure adéquation de la formation aux types d'insertion et de travail qui attendent les futurs formateurs;
- suivi individuel des formateurs bénévoles;

- carrefours pédagogiques visant à échanger et analyser des pratiques pour en retirer les prolongements possibles, les aspects transposables à d'autres situations, ...;
- midis de l'alphabétisation: rencontres qui sont organisées sur le temps de midi et basées principalement sur la présentation de matériel pédagogique;
- insertion des formations en alphabétisation dans des cours pour éducateurs en fonction. Expérience encore limitée à la province de Namur où les autorités provinciales prennent en charge la formation des formateurs au sein des cours qu'elles organisent: il s'agit d'un programme de 150 H de niveau technique secondaire supérieur, ouvert, outre aux formateurs bénévoles en alphabétisation, aux enseignants qui s'intéressent à l'alphabétisation,⁵¹ ... Cette formation ne débouche cependant sur aucune certification.

5.9. L'évaluation

A sa création, Lire et Ecrire souhaitait se doter d'un dispositif permanent (ou du moins périodique) d'évaluation afin d'évaluer les résultats du dispositif de campagne d'alphabétisation et d'en tirer des conclusions de réorientation. Ce dispositif comprenait trois types d'enquêtes: auprès des apprenants, des formateurs et des associations. Dans un premier temps, seules les enquêtes auprès des formateurs et des associations ont été réalisées.⁵²

Un certain nombre de problèmes sont apparus suite à l'analyse des résultats de l'enquête de 1985:

- une très faible participation: sur 1000 formateurs estimés, chiffre sans doute sur-évalué (il y en avait un peu plus de 500 en juin de l'année suivante), 186 seulement ont renvoyé le questionnaire. Sur 100 associations estimées, 36 ont répondu à l'enquête. Le faible taux de participation a entraîné une absence de fiabilité des résultats vu l'impossibilité d'évaluer les biais;⁵³
- les problèmes liés à la quantification de données qualitatives: quelle est la fiabilité de ce genre de données?;
- la limitation à un constat de fait (description de ce qui se fait), le manque de critères pour interpréter les résultats (pourquoi obtient-on de tels résultats ?) et par conséquent l'impossibilité d'opérer des réorientations sur base de ces données;

- la difficulté de cerner des projets: les personnes et les associations ont été divisées en une série de critères et le taux de participation étant trop bas, il n'a pas été possible de faire des analyses multivariées plus approfondies.

Par la suite, il a été décidé de limiter les enquêtes, au niveau communautaire, à des données purement quantitatives et sociologiques tant en ce qui concerne les apprenants que les formateurs et d'abandonner toute évaluation qualitative par le biais de questionnaires diffusés auprès de l'ensemble de la population-cible.

En même temps que le recentrage des enquêtes au niveau quantitatif étaient réaffirmées l'autonomie régionale et la nécessité d'y inscrire aussi l'évaluation. Il a alors été décidé de concevoir les tâches d'évaluation comme un service aux régions: les régions (ou les associations) qui le souhaitent font appel à la commission évaluative (instance chargée au sein de Lire et Ecrire de l'évaluation) en vue d'évaluer l'un ou l'autre aspect de leur développement (formations de formateurs, insertion des bénévoles, évaluation de l'apprentissage,...) ou de produire des dossiers à l'usage des formateurs.

Dans ce cadre, le but de l'évaluation n'est plus uniquement une analyse utilisant des données fournies par les régions dans le but de produire des rapports qui, dans les faits, sont davantage lus, débattus et utilisés au niveau des instances communautaires, mais leur permettent d'améliorer leur pratique (recherche-action) et de leur fournir des outils qui les aident à s'auto-évaluer.

Dans la pratique, l'évaluation systématique s'avère cependant un processus difficile à mettre en place. Une évaluation implicite est menée tout au long de l'action mais l'utilisation d'outils plus rigoureux d'évaluation nécessiterait un espace-temps réservé à l'évaluation, ce qui dans les conditions d'emploi et les nécessités de l'action n'apparaît pas toujours comme prioritaire.

A Bruxelles, un processus d'évaluation des formations de formateurs a néanmoins été engagé suite à la mise en place d'une nouvelle formule de formation par modules de deux jours sur des thèmes comme la lecture, l'écriture, la phonétique, les mathématiques, le bilan des acquis et l'évaluation ...

Autre demande en matière d'évaluation, des outils pour cerner la situation de départ des apprenants (au démarrage d'un cours) et pour évaluer les cours eux-mêmes.

Pour répondre à cette demande, deux brochures ont été réalisées par la commission évaluative:⁵⁴

- *Définir les objectifs pédagogiques d'un cours d'alphabétisation*⁵⁵ qui propose aux formateurs une grille qui leur permet de définir des objectifs opérationnels (et de construire des exercices susceptibles de les atteindre) en tenant compte à la fois de leurs objectifs propres et des apprenants auxquels ils s'adressent. Cette brochure constitue un préalable à une deuxième brochure.
- *Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation*⁵⁶ dans lequel trois pistes d'évaluation formative sont proposées au formateur (l'observation, la co-évaluation et l'auto-évaluation) en vue de lui permettre d'ajuster progressivement sa démarche aux objectifs qu'il a définis et des interactions avec les apprenants, qui deviennent plus conscients et plus actifs dans leur apprentissage.

La problématique de l'évaluation reste entière au sein du réseau d'alphabétisation en Communauté française. Aux difficultés d'établir une synergie entre le réseau et les instances chargées de l'évaluation au niveau communautaire, se joignent les difficultés relatives au questionnement de départ et aux outils d'investigation et d'expérimentation qui permettraient une maîtrise opérationnelle de la recherche-action.

Les questions ne manquent cependant pas et concernent entre autres:

- la connaissance du public cible et les modes d'approche de ce public;
- l'efficacité des apprentissages, notamment en termes de transfert dans la vie quotidienne et d'insertion sociale;
- l'impact de l'alphabétisation des adultes sur la scolarité des enfants;
- le profil des bénévoles, l'analyse des stratégies de recrutement, la relation entre ces deux composantes;
- l'efficacité des formations de formateurs, l'encadrement des bénévoles et leur impact sur la pratique;
- etc.

Si Lire et Ecrire manque de moyens pour l'évaluation, elle souffre aussi d'une quasi absence de collaboration avec les milieux de la recherche susceptibles d'être intéressés par la problématique de la recherche-action en alphabétisation.

NOTES

1. Le Gaffi, Groupe d'Animation et de Formation Femmes Immigrées est une association qui intègre l'alphabétisation dans un ensemble d'activités d'éducation permanente et qui poursuit en priorité quatre objectifs :

- faire se rencontrer des femmes de différentes nationalités de milieu populaire pour qu'elles puissent exprimer leur vécu, échanger leur expérience, parler de leurs préoccupations, ...;
- provoquer chez elles une prise de conscience des problèmes collectifs et une solidarité dans leur prise en charge;
- développer les connaissances générales et techniques des femmes afin de leur permettre une meilleure maîtrise de leurs conditions de vie;
- former des cadres de l'immigration.

2. GAFFI. 1988. *Sorties de l'ombre: 10 ans d'itinéraire vers une prise de parole*. Bruxelles, pp. 53-55.

3. C'est en 1976 qu'ATD décide d'être présent dans le quartier.

4. De Kherchove, G., 1980. Ici on ne lutte pas pour des choses, on lutte pour l'homme. In: *Le Quart-Monde face aux droits de l'homme, revue Quart-Monde Igloos*. Bruxelles: Editions Sciences et Service, n° 108, pp. 11-64.

5. Kestelyn, C. 1988. La campagne d'alphabétisation dans la Communauté française de Belgique. In: *Alpha 88, Recherches en alphabétisation sous la direction de J.P. Hauteceur*. Montréal: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, pp. 159-160.

6. Collectif d'Alphabétisation. 1982. *Projet de campagne d'alphabétisation à Bruxelles. Rapport final. 2e édition*, p. 81.

7. La presse écrite y a fait aussi largement écho mais il est évident que l'audio-visuel était davantage susceptible de toucher les personnes ne sachant pas lire.

8. Ce chiffre est légèrement sous-estimé vu que le central téléphonique a été saturé de 8 h à 10 h et de 19 h 30 à 22 h 30 (heures de passage des émissions les plus importantes sur la campagne).

9. Ces données sont issues de documents DEFIS non publiés.

10. A titre d'exemple, à Bruxelles en 1984, 50 % des personnes qui s'étaient proposées comme formateurs bénévoles se sont désistées avant la formation de formateurs.

11. Le Mouvement Ouvrier Chrétien et la Fédération Générale du Travail de Belgique (syndicat socialiste), parfois remplacé par les FPS (Femmes Prévoyantes Socialistes), branche féminine du Mouvement Socialiste, sont les deux principaux promoteurs de Lire et Ecrire auquel sont associés divers interlocuteurs universitaires et diverses associations "de terrain".

12. Réalisée auprès de personnes analphètes déjà insérées dans un cours et rapportée par: Moulin, E. & Kestelyn, C. 1988. "Allo ? Bonjour !". Genèse et évaluation. In: *Alpha 88*, op. cit., pp. 175-199.

13. Où la série On the move produite par le Service d'Education Permanente de la BBC est passée 2 fois par semaine à des heures de grande audience pendant 3 ans à raison de 15 semaines par an.

14. Wagner, S. 1982. L'alphabétisation et les pays industrialisés. Essai au retour du séminaire de Eastbourne, Angleterre. In: *Alpha 82*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction Générale de l'Education des adultes, p. 209.

15. Landais, J.P. & Lardet, P. 1984. *Alphabétisation des adultes. L'expérience britannique*. Paris: CERMSCA, p. 27.

16. *Ibid.*

17. Wagner, S. 1982. L'alphabétisation et les pays industrialisés, p. 209.

18. Voir: Swick, J. 1987. Le volontariat, tendances et limites. In: Fondation Marcel Hicter (ed.). *Des associations. Espaces pour une citoyenneté européenne*. Bruxelles: Editions PAC & Vie Ouvrière, pp. 145-160, et De Pierpont, C. 1988. *L'éducation des adultes et le travail volontaire*. Intervention lors d'une conférence européenne sur *L'éducation des adultes et le travail volontaire* coorganisé par Platform voor Voluntariaat et le Bureau européen de l'éducation populaire en mars 1988 près d'Anvers.

19. Hauteceur, J.P. 1980. Le point et ... trois petits points ... sur l'alphabétisation au Québec. In: *Revue Internationale d'actions communautaires*. Vol. 3: 43, p. 112.

20. De Pierpont, C. 1988. *L'éducation des adultes et le travail volontaire*.

21. Landais, J.P. & Lardet, P. 1984. *Alphabétisation des adultes*, p. 52.

22. Nous entendons par projet politique, un projet dont les finalités sont les suivantes:
 - lutte contre l'exclusion sociale, culturelle et politique, éducative, professionnelle et économique
 - égalité des droits dans le respect des différences

- solidarité

(finalités développées dans cette même note de travail).

23. Lire et Ecrire. 1986. *Plate-forme d'alphabétisation dans la Communauté française* (note de travail), p. 8.

24. A l'exception de Bruxelles où 5 emplois ont été octroyés par la région bruxelloise après la régionalisation de janvier 1989.

25. Fédération générale du Travail de Belgique, l'un des deux grands syndicats belges.

26. Cfr. p. 72.

27. Dès 1978, Les pouvoirs publics ont mis en place un programme de résorption du chômage visant à mettre au travail des chômeurs complets indemnisés en vue de leur faire réaliser des tâches d'utilité sociale, exceptionnelles ou permanentes, dans le secteur non marchand. Différents statuts ont été créés à cet effet, dont les CST (Cadres Spéciaux Temporaires) et les TCT (Troisièmes Circuits de Travail). Les projets CST sont d'ores et déjà terminés. Avant la fin de 1990, en région wallonne, les projets TCT seront remplacés par des projets PRIME, ce qui signifiera une réduction importante du personnel (50 à 65 %) et des difficultés financières pour les associations.

28. Grosjean, E. 1987. Vie associative et développement culturel. In: Fondation Marcel Hicter (red.). 1987. *Des associations*, pp. 123-125.

29. Marissal, V. 1989. *Des parallèles qui se rejoignent ... Ecoles de devoirs, groupe d'alphabétisation, quelles collaborations?* Bruxelles: Coordination des Ecoles de devoirs & Lire et Ecrire Bruxelles, p. 24.

30. *Ibid.*, p. 7; Fondation Roi Boudouin. 1984. *Approche cartographique des quartiers défavorisés de l'agglomération bruxelloise*. Bruxelles.

31. *Ibid.*, p. 32.

32. Valeur telle que 50 % des observations lui sont inférieures et 50 % supérieures, *Ibid.*, p. 38.

33. Depuis un arrêté royal datant de 1984, toute personne de plus de 11 ans qui réussit un examen ad hoc peut obtenir le Certificat d'Etude de Base, correspond à la réussite du cycle primaire. Voir p. 84.

34. Il s'agit d'un roman écrit collectivement par des participants de différents groupes d'alphabétisation, chaque groupe écrivant un chapitre. Les participants, en groupes pluriculturels, comprennent tous le français et s'expriment assez correctement. Certains commencent leur apprentissage en lecture et écriture, d'autres ont un acquis de base.

Les objectifs sont les suivants :

- réalisation d'une activité commune avec des participants de diverses associations
- lecture finalisée : poursuivre l'écriture du texte
- activité d'écriture finalisée : publication et diffusion à l'extérieur
- activité d'écriture débouchant sur les fonctions détente-plaisir de l'écrit
- prise de conscience de la démarche globale conduisant à la publication d'un livre
- outil de lecture facile utilisable dans les cours d'alphabétisation
- activité de recherche pédagogique réunissant les formateurs de plusieurs associations.

Deux romans, *Le Secret de Flora* et *Histoire grise*, sont actuellement parus.

35. Mouvement Ouvrier Chrétien et Femmes Prévoyantes Socialistes.

36. Lire et Ecrire Brabant wallon. 1988. *Cerner la situation de départ en alpha vers une pédagogie globale*. Nivelles.

37. Ces soirées fonctionnent de la manière suivante. Plusieurs formateurs présentent à tour de rôle une expérience précise qu'ils ont menées avec un ou plusieurs apprenants. L'animatrice de la soirée, après avoir proposé une synthèse de ce qui a été dit, envisage, avec l'assemblée, les aspects méthodologiques éventuellement transposables à d'autres situations. Sont également présentes à titres d'experts un ou deux personnes pour partager leur propre réflexion et relever les questions méthodologiques intéressantes.

38. En 1985-86, le pourcentage de belges et étrangers était de 50 % ce qui est probablement dû à la plus grande dispersion en milieu rural du projet.

39. In: dossier *Prendre un train*, chapitre 3, fiches 1-2-3.

40. In: dossier *Coupures de gaz et d'électricité*, pp. 7-10.

41. In: dossier *Poste et banque*, pré-requis, fiches 2-3.

42. In: dossier *Le déménagement*, fiches L4 - M5.

43. In: Michel, P. 1987. *Quand les illettrés deviennent lecteurs*. Bruxelles: Collectif d'Alphabétisation, pp. 37-41.

44. Sagot, H. & Perrochaud, J. *Pourquoi Pas!. Méthode audio-visuelle de français pour adolescents et adultes. Niveau 1*. St Herblain: Pédagogia.

45. De même l'apprentissage de la graphie passe par une intégration corporelle appuyée par un support musical spécifique à chaque mouvement de la graphie française.
46. Cfr. 5.7.1. "Le clou de Djeha".
47. De la Garanderie, A. 1980. *Les profils pédagogiques*. Le Centurion.
48. Meirieu, P. 1987. *Apprendre... oui, mais comment?* Paris: ESF.
49. Foucambert J. 1986. L'alphabétisme n'est plus ce qu'il était. In: *Hommes et Migrations*. Vol. 1098, pp. 6-9.
50. Michel, P. 1987. *Quand les illettrés deviennent lecteurs*, blz. 37-41
51. On constate notamment dans les écoles professionnelles que certains jeunes ont un besoin réel de cours d'alphabétisation.
52. L'enquête auprès des apprenants a été momentanément suspendue suite à l'enquête réalisée par Lire et Ecrire à la demande de la Commission des Communautés Européennes auquel un grand nombre d'apprenants avaient déjà participé.
53. On n'a aucune garantie que les personnes et les associations ayant répondu à l'enquête soient représentatives de l'ensemble.
54. Nous ne mentionnons plus ici *Cerner la situation de départ en alpha. Vers une pédagogie globale* qui a été produite par l'équipe de coordinateurs du Brabant Wallon (cf. note 36) et qui vise à aider les formateurs à faire une évaluation globale de la situation de départ au moment du démarrage d'un groupe.
55. Goffinet, S. 1988. *Définir les objectifs pédagogiques d'un cours d'alphabétisation*. Bruxelles: Commission évaluation de Lire et Ecrire.
56. Goffinet, S. 1989. *Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation*. Bruxelles: Commission évaluation de Lire et Ecrire.

6. L'ALPHABÉTISATION DANS LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE

6.1. Introduction

L'alphabétisation en Flandre n'a pas développée à la même façon qu'en Communauté française. Surtout les mesures et structures politiques avec lesquelles le mouvement d'alphabétisation est confronté, sont très différentes. Notamment le développement actuel d'un règlement pour l'éducation de base est important pour comprendre l'alphabétisation dans la Communauté flamande.

6.2. La naissance et les premières années du travail d'alphabétisation en Flandre (1978-1982)

6.2.1. Naissance du travail d'alphabétisation¹

Avant la fin des années septante l'alphabétisation était quasi-inexistante en Flandre. Les développements anglais, français et même néerlandais étaient encore inconnus. Parallèlement les responsables politiques estimaient encore que grâce à la scolarité obligatoire, savoir lire et écrire était une aptitude qui allait de soi. Il existait cependant, depuis la vague d'immigration des années cinquante, un nombre d'expériences qui mettaient sur pied des cours de langues pour migrants, notamment au Limbourg, et plus tard aussi à Anvers, Gand et dans d'autres villes ayant une concentration d'immigrés. Ces expériences restèrent isolées. En Flandre, elles avaient peu de points communs avec le travail d'alphabétisation avec qui elles n'entrèrent que beaucoup plus tard en contact, dans le cadre de l'éducation de base.

A partir des années cinquante, à l'armée existait également une possibilité pour des miliciens ayant des difficultés de lecture et d'écriture. Les recrues qui, au Centre de sélection de Bruxelles, s'avéraient avoir des difficultés à ce niveau-là, étaient envoyées à Heverlee où elles étaient tenues de suivre un cours de lecture et d'écriture de 4 mois, donné par un milicien instituteur. Il s'agissait annuellement de quelques dizaines de miliciens. Une émission radio de la BRT du magazine 'Aktueel' attira au printemps de 1978 l'attention

sur ce phénomène et donna le signal de départ du mouvement d'alphabétisation en Flandre. En effet un nombre de bénévoles réagit au problème posé dans l'émission, à savoir les mesures d'accueil et d'accompagnement pour ces personnes après leur service militaire. Ces bénévoles se déclarèrent prêts à s'engager dans ce type d'activités. Suite aux recherches qu'entreprit la BRT, cette affaire aboutit au Centrum voor Geesteshygiëne (par la suite Centrum voor Begeleiding en Psychotherapie) et à la Federatie Organisaties Categorieel Opbouwwerk (FOCO), qui partageaient une maison à Termonde, Sas, 13. Ce même Centre avait également déjà été confronté à la problématique de l'analphabétisme, sous-jacente à des difficultés personnelles et relationnelles. A partir du mois d'août 1978 une personne fut détachée, dans le cadre d'un CST, pour étudier cette problématique; les premiers analphabètes furent accueillis et au mois de mars 1979 le premier groupe de lecture et d'écriture fut créé avec la collaboration de bénévoles.

Le projet de Termonde connut en 1979 et 1980 une grande expansion. Beaucoup de nouveaux candidats participants se manifestèrent; fin 1979 une quarantaine de personnes suivaient les cours et une vingtaine d'autres étaient prêts à démarrer. Entre-temps on pouvait déjà compter sur une vingtaine de bénévoles, 2 CST et un objecteur de conscience. L'expérience se structura en organisation autonome Pilotproject Alfabetisering Vlaanderen et se mit à la recherche de subsides. Finalement ce fut la Bestuur voor Volksontwikkeling du Ministère de la Culture flamande qui accorda un subside de 600.000 francs pour le fonctionnement de 1980, sur le budget de travail de formation expérimental. Le subside imposa d'engager une personne et de faire en sorte que le fonctionnement fut 'exemplaire' pour d'éventuels projets similaires en Flandre.

Que le tout début du travail d'alphabétisation se retrouva à la Bestuur voor Volksontwikkeling est interprété par Bert Deruyck, et à raison,² comme un hasard et non un choix mûrement réfléchi. Le travail d'alphabétisation se situe en effet à l'intersection de plusieurs cadres institutionnels, parmi lesquels l'éducation, le travail social, le travail communautaire, le secteur culturel, la politique sociale et économique et la politique de l'emploi. D'autres domaines comme le travail de bibliothèque se sentent également concernés. Dans les pays francophones le lien avec la lutte contre la pauvreté était fort prononcé, par le biais d'organisations comme ATD Quart Monde. Les points communs

avec le travail social ne furent néanmoins pas sous-estimés en Flandre et il ne fut nullement question d'un plan politique global en rapport avec un terrain d'action bien défini. En même temps le caractère expérimental de la subsidiation empêcha que le travail d'alphabétisation soit intégré dans les grands décrets qui avaient partagé le travail socio-culturel pour adultes en Flandre. La spécificité du travail empêcha également une application des critères formels des décrets. Le fait que le travail d'alphabétisation fut considéré comme travail de formation provoqua parmi les projets nés d'institutions de travail social quelques résistances.

6.2.2. *Le développement de projets d'alphabétisation locaux*

Retournons maintenant à l'historique du travail d'alphabétisation lui-même. A partir de 1980 furent créés dans de nombreuses villes et grands villages de Flandre des expériences d'alphabétisation. Au courant de l'été de 1980 mis à part l'expérience de Termonde, des expériences fonctionnaient à Genk, Tirlemont et Haacht. Dans *Werf* de janvier 1981 il est question de projets, souvent de taille modeste, à Anvers, Louvain, Zaventem-Tervueren, Alost, Wetteren, Saint-Nicolas, Gand, Ledeborg, Eeklo et Bruges ainsi que de contacts prometteurs à Geel, Braine, Turnhout et Izegem.³ Quelques mois plus tard de nouveaux projets furent signalés à Geel, Turnhout, Hoogstraten et Izegem. En octobre 1981 la liste s'allonge avec Malines et Halle. Apparemment les contacts n'aboutirent pas partout à des résultats concrets et une série d'expériences étaient de courte durée car une liste des projets locaux subsidiés de janvier 1982 comptait quant à elle 13 projets: Alost, Anvers, Bruxelles, Geel, Genk, Gand, Haecht, Halle, Izegem, Louvain, Saint-Nicolas, Turnhout et Wetteren; complété en juin 1982 par Beveren et Courtrai.⁴ Mais il y avait certainement des groupes d'alphabétisation encore ailleurs et souvent les projets assuraient un travail de sensibilisation local. Nous approfondirons plus loin l'évolution quantitative du travail d'alphabétisation.

Le développement de projets d'alphabétisation locaux en Flandre à cette époque comporte une série de caractéristiques. En premier lieu il y avait la prise en charge souvent littéralement recrutante du noyau de Termonde qui se composait de Bert Deruyck et de Miep Brackeva. Tous deux prirent le rôle 'exemplaire' qui leur avait été

confié très au sérieux et firent le tour de Flandre pour convaincre et enthousiasmer des gens de tous milieux de travail pour l'alphabétisation. Parfois aussi ils furent contactés par des travailleurs sociaux et des formateurs du terrain. Avec ces personnes intéressées ils mettaient sur pied un groupe de réflexion qui examinait les possibilités d'un projet, qui composait un groupe de bénévoles et qui cherchait des soutiens. Autant que possible on veilla à ce que les nouveaux projets aient également une fonction régionale de façon à ce qu'il y ait un effet multiplicateur. Un deuxième noyau stimulant fut composé par l'institut de formation de Louvain Intermedium avec Hugo Verdurmen, qui stimula surtout le travail dans le Brabant flamand. Le succès de ces activités démontre que trouver des bénévoles ne posa pas de grands problèmes et que l'offre d'alphabétisation satisfaisait la demande.

En deuxième lieu les projets d'alphabétisation semblent quasi partout être nés d'organisations sociales et de formation. Ces organisations et institutions existantes s'occupèrent dans la phase de départ du soutien financier et de l'infrastructure, parfois aussi du personnel, jusqu'à ce que le projet soit assez viable pour s'autonomiser. Souvent aussi ces organisations-mères s'occupèrent de la demande de CST qui procura aux jeunes projets des perspectives en personnel. Le travail d'alphabétisation fut donc en fait enfanté par le travail social et de formation lui-même; nulle part il n'est né "de rien". Il est à remarquer qu'il s'agissait aussi bien d'institutions de formation que d'institutions sociales, ce qui entraîna une intégration de la formation et de l'aide sociale par delà les frontières de leurs différentes formes de travail.

Comme illustration quelques exemples.

- *Haacht*. Début 1980 il y avait des contacts entre le Intercommunaal Centrum voor Maatschappelijk Werk et le Piloottproject à Termonde, qui orienta vers Intermedium à Louvain. Intermedium se chargea de l'accompagnement méthodologique et de fond et le Centre intercommunal de l'infrastructure de façon à ce qu'en mars deux groupes d'un total de 18 participants purent démarrer. Plus tard le projet d'alphabétisation devint une association indépendante.
- *Anvers*. Termonde prit en mars 1980 contact avec des organisations anversoises telles que le centre de formation Sfinks à Boechout et le travail de quartier anversoise Antwerpse Buurtwerken. Ces contacts aboutirent en septembre 1980 à la création d'un certain nombre de

groupes avec un total de 30 participants. En 1982 le projet était suffisamment structuré pour fonctionner de façon autonome.⁵

- *Turnhout*. A Turnhout l'initiative fut prise par l'organisation Faculteit Mens en Samenleving, une institution de formation pour adultes, le centre culturel De Warande et le centre local de santé mentale. Suite à des contacts avec Termonde et De Sfinks à Boechout trois groupes de lecture et d'écriture démarrent en avril 1980 avec 18 participants et 6 animateurs.⁶
- *Gand*. A Gand deux expériences virent le jour, une à partir de De Buurt, une petite école de quartier, et une à partir de Vorming tot Bevrijding, qui opéra à partir de la Gezondheidshuis. A partir de juin 1981 le projet d'alphabétisation devint une organisation autonome.

D'autres organisations avec lesquelles il y eut des collaborations pendant cette période de mise sur pied étaient par exemple Limburgse Vormingsinstelling à Genk, Blikopener à Eeklo, Humanitas à Bruxelles, Wereldwinkel à Alost, Info-jeugd à Saint Nicolas. A certains endroits les autorités locales donnèrent leur soutien actif par le biais par exemple du CPAS ou du service de jeunesse local.

Il semble que dans cette phase de leur développement la plupart des projets obtenaient assez facilement une personne sous contrat, surtout dans le cadre d'un CST. Ceci donna indubitablement aux projets dès le départ de grandes chances de développement, mais la proportion entre travailleurs d'alphabétisation professionnels et bénévoles, sur qui reposait le travail concret dans les groupes de lecture et d'écriture, fut considéré dès le départ comme un problème potentiel de fonctionnement. Alors qu'en principe on accorda aux bénévoles une place importante dans le travail d'alphabétisation, dans la pratique ils étaient souvent rapidement réduits à aider les professionnels. Déjà début 1982 on signalait à Termonde une faille entre les professionnels, même avec des statuts précaires (CST, ...), et les bénévoles.⁷ Egalement dans les discussions dans le groupe national de direction les opinions pour et contre la professionnalisation cohabitaient. En faveur du bénévolat on avança les arguments d'égalité entre bénévoles et participants, la valeur de l'engagement des bénévoles et la hantise de l'institutionnalisation; en faveur de la professionnalisation on avança les arguments du futur développement méthodique du travail et la nécessité de structures qui garantissent l'alphabétisation comme un droit social fondamental.⁸ Cette problématique sera encore reprise plus loin.

Un autre problème, qui y est lié, et qui posa question dans cette phase initiale, fut celui du détachement des projets d'alphabétisation de leur organisation-mère et le processus d'autonomisation et de développement organisationnel. Malgré la nécessité de soutien de la part de ces organisations-mères, beaucoup de projets d'alphabétisation ressentirent rapidement le besoin d'une plus grande autonomie. Il y avait la volonté de donner aux bénévoles et aux travailleurs mêmes un plus grand droit de regard sur le travail et de limiter d'éventuelles dépendances par rapport aux organisations-mères. Le groupe national de direction de 1980 insista également sur une plus grande autonomie, aussi bien sur base d'arguments de contenus et de méthodes et de la prise de conscience que le développement de l'alphabétisation comme forme de travail supposait cette autonomie, que à partir du souhait de contrer d'éventuels détournements de la part des organisations-mères et de garder ouvertes les possibilités de subsidiation de projets locaux. Dans ce sens fut introduit le principe que les projets ne pourraient être reconnus que comme associations indépendantes.

Il y avait donc apparemment des problèmes en perspective avec les organisations-mères. Le travail d'alphabétisation apportait à ces organisations, en plus des efforts et des frais qu'il occasionnait, aussi du nouveau personnel, des activités et des heures de fonctionnement qui influençaient favorablement la subsidiation etc. En plus le travail d'alphabétisation apporta une nouvelle image et une nouvelle reconnaissance à l'organisation. Sans doute que certaines organisations espéraient profiter du développement du travail d'alphabétisation et de ses suites éventuelles (enseignement de la deuxième chance, éducation de base) pour se développer institutionnellement. L'autonomie était donc entre autre une stratégie pour permettre à l'alphabétisation de s'épanouir en tant que telle et de ne pas laisser d'autres organisations profiter de son développement. Mais il y avait aussi l'envers de la médaille d'une plus grande autonomie. D'une part, cela entraîna un plus grand développement institutionnel du travail social, et d'autre part cela pouvait donner naissance à de nouvelles formes d'éparpillement, alors qu'on prônait malgré tout une approche globale, cela pouvait même mener à un fonctionnement plus 'stigmatisant': on créait des institutions spécifiques pour analphabètes". De la même façon que ceux qui étaient pour la professionnalisation gagnèrent, à terme, dans le débat pour plus d'autonomie, ceux qui voyaient dans l'institutionnali-

sation propre du travail d'alphabétisation la solution du salut l'emportèrent.⁹

6.2.3. *Alfabetisering Vlaanderen: collaboration nationale et structuration du mouvement d'alphabétisation*

Avec le développement d'un nombre considérable de projets locaux apparut le souhait de coordination et de collaboration. Le rôle que le Pilotproject de Termonde avait pris en charge devait désormais être redéfini en accord avec les travailleurs et bénévoles faisant partie des projets. Le 19 avril 1980 fut organisée la première journée d'étude sur le thème "L'alphabétisation en Flandre: vision - approche - développement". Suite à cette journée d'étude se constitua une commission d'experts composée de membres des différents projets et du projet pilote de Termonde, afin de promouvoir et de coordonner l'alphabétisation en Flandre. Peu après, le 21 juin 1980, on organisa une deuxième journée d'étude sur les méthodes de travail. On peut donc dire que des efforts avaient déjà été fournis relativement tôt pour structurer le mouvement d'alphabétisation également au niveau national, et pour déterminer la façon de procéder.

Une des premières tâches que le group de coordination se fixa fut l'examen des possibilités d'obtenir des subventions pour les projets. Vis à vis le Bestuur voor Volksontwikkeling le group de coordination adopta le point de vue selon lequel les critères pour l'obtention de subventions devaient être définis en partant de la pratique. Lors de l'Assemblée générale des travailleurs du secteur de l'alphabétisation du 4 octobre 1980 furent établis dans les grandes lignes les critères pour être reconnus et obtenir des subventions.¹⁰ Ce programme devait être peaufiné par la suite mais le principe de base était le suivant: les projets doivent avoir leur propre nom et une personnalité juridique, et faire partie d'Alfabetisering Vlaanderen. Un projet doit avoir douze participants en accompagnement. On travaille en groupes de minimum deux et maximum six participants par accompagnateur. Les groupes de lecture et d'écriture ont au moins quarante réunions par an d'au moins une heure et demie chacune. Un participant est subventionné pour une durée maximale de deux ans. Les accompagnateurs consacrent annuellement huit plages horaires à la concertation et les projets doivent participer aux concertations régionales, provinciales et/ou

nationales. De plus, un profil des tâches a été établi afin d'avoir un renforcement national et une coordination nationale. Lors de cette Assemblée générale ont également été définis les grands principes de fond et de forme pour le travail d'alphabétisation en Flandre. L'accent a été mis d'une part sur l'objectif émancipateur de ce travail, c'est-à-dire le choix en matière de méthodes en faveur de l'apprentissage par l'expérience, à savoir que le processus d'apprentissage doit nécessairement partir du monde environnant, des centres d'intérêt et du vécu des participants, et d'autre part sur l'autonomie des projets. Ces principes devaient donner le ton en matière d'alphabétisation en Flandre pour encore quelque temps. A court terme, il s'avéra impossible pour le Bestuur voor Volksonwikkeling d'établir sur cette base un régime de subventions.

Dans le courant de l'année 1981, on continua à travailler à la structuration du mouvement d'alphabétisation. Lors de l'Assemblée générale des travailleurs du secteur de l'alphabétisation du 16 mai 1981 à Bornem fut officiellement créée l'asbl Alfabetisering Vlaanderen, afin de constituer un secrétariat national et de réaliser les options de la politique d'alphabétisation de l'Assemblée générale. Tout projet d'alphabétisation qui souscrivait aux principes de départ, pouvait devenir membre de l'asbl. La nouvelle association installa son secrétariat national dans une maison située au Sas 8 à Termonde, et elle eut en la personne de Bert Deruyck un employé fixe. Entretemps paraissait depuis janvier 1981, *Kontaktblad voor alfabetiseringswerkers*, un périodique censé aider au développement du secteur de l'alphabétisation en Flandre et au rassemblement des projets et travailleurs locaux dans toute la Flandre. Après un an, le titre changea définitivement en *Werf*.

A l'automne 1981, le group de coordination d'Alfabetisering Vlaanderen introduisit un projet national CST pour 10 employés - parallèlement aux CST qui travaillaient à des projets locaux - sous le titre "Renforcement et coordination du travail d'alphabétisation en Flandre". Le projet fut approuvé fin 1981. Cinq personnes furent engagées début 1982 au secrétariat national pour des activités de renforcement et d'information au niveau national; cinq autres furent engagées en province pour le renforcement de projets locaux et pour un travail de sensibilisation.

Bien que le recrutement de bénévoles et de collaborateurs pour les projets locaux d'alphabétisation n'ait pas créé de gros problèmes, on

espérait voir arriver les premières subventions pour les projets locaux. Dans le courant de 1981 eurent lieu divers contacts avec le cabinet et l'administration du Staatssecretariaat voor Cultuur, aussi bien au sujet de l'octroi de subventions aux projets locaux, qu'à propos de la prolongation des subventions à l'essai accordées au secrétariat national. En septembre 1981, R. De Backer, Secrétaire d'Etat, fit part de la création d'une Bijzondere Commissie Alfabetisering Volwassenen. Cependant, la chute du gouvernement Eyskens en octobre empêcha cette commission de devenir effective. C'est donc de manière tout à fait inattendue - bien que l'approche des élections n'y soit pas étrangère - qu'une subvention fut obtenue. Un montant unique de 1.300.000 FB fut dégagé de la part réservée au travail expérimental de formation. Alfabetisering Vlaanderen, de l'avis de l'administration, réussit assez bien à faire passer ses critères. Un seul projet parmi ceux rattachés à Alfabetisering Vlaanderen reçut des subventions. L'exigence d'autonomie financière exclut d'ailleurs automatiquement une série de projets, notamment ceux de Bruges et de Malines, parce que ceux-ci étaient en fait des projets communaux. Chaque projet reçut un montant fixe de 70.000 FB pour frais de fonctionnement, complété d'un montant de 2.200 FB par élève. Les projets lancés après janvier 1981 reçurent une subvention de départ de 60.000 FB. Au total, sept projets furent reconnus et une allocation fut octroyée pour 229 participants. De plus, le Pilotproject obtint en 1981 une allocation supplémentaire de 750.000 FB et Alphabétisation Flandre 600.000 FB pour son fonctionnement national. Au total, le mouvement d'alphabétisation en Flandre reçut donc 2,6 millions de subventions, sans compter les subventions indirectes via les CST et autres subventions.

6.2.4. *Conclusion*

Grâce à tout ceci, le secteur de l'alphabétisation en Flandre était devenu à court terme un mouvement important, bien structuré et jouissant d'un début de reconnaissance officielle. En 1980, on travailla essentiellement au développement d'un réseau de projets locaux et en 1981, à la structuration et à la consolidation nationales du travail d'alphabétisation. Les instances centrales plaidèrent avec succès pour une autonomisation relativement poussée des projets locaux, vu qu'il s'agissait d'une condition pour être reconnu comme type de travail

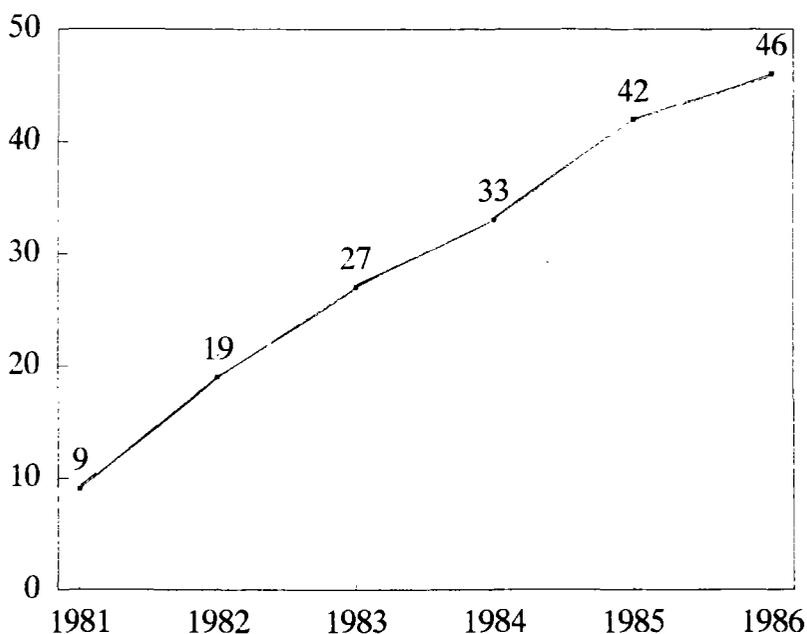
distinct et être subventionné. Dans cette phase de départ, l'impact du Pilotproject de Termonde et du group de coordination nationale sur l'élaboration du mouvement d'alphabétisation flamand, fut assez considérable. Un important travail de réflexion qui détermina l'orientation à prendre et qui fut ressenti comme impératif, fut réalisé et soumis à la pratique lors des Assemblées Générales. Grâce à une conjoncture favorable à la reconnaissance du problème de l'analphabétisme, grâce aussi au rôle des media, aux possibilités via le circuit CST, etc. le secteur de l'alphabétisation en Flandre put en quelques années prendre un assez grand essor.

6.3. Consolidation du travail de l'alphabétisation en Flandre (1982-1986)

6.3.1. Expansion quantitative du réseau d'alphabétisation

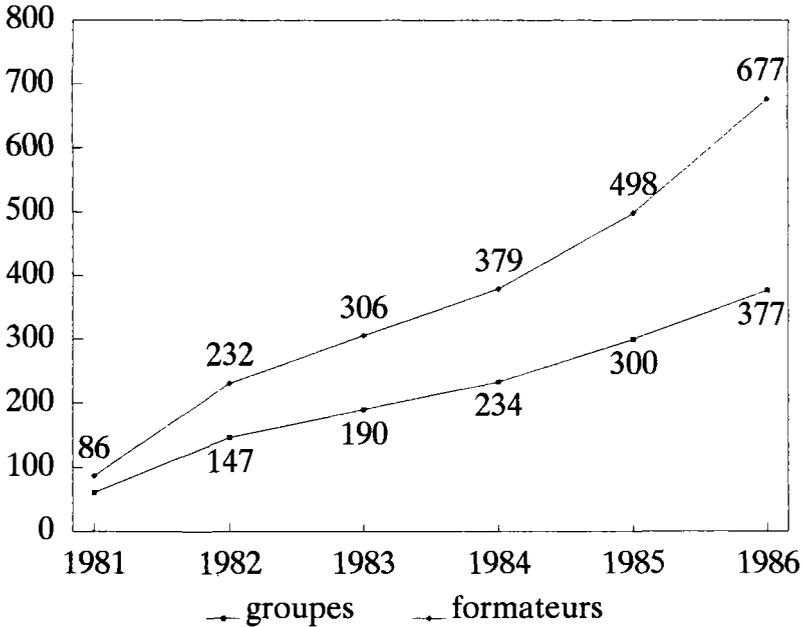
Depuis 1982 jusqu'à l'insertion dans le Cinquième Décret, le secteur de l'alphabétisation en Flandre connut une croissance permanente, tant en ce qui concerne le nombre de projets locaux que le nombre de participants et le nombre de participants arrivés en fin de cycle. Les graphiques 1, 2 et 3 traduisent les chiffres disponibles publiés dans *W erf*. Ils illustrent chaque fois la situation au 1er janvier. Il est à noter que ces chiffres sont à prendre avec quelques précautions, mais ils donnent quand même une bonne image de l'expansion du secteur de l'alphabétisation.

L'expansion se situe surtout dans l'augmentation du nombre de projets. L'augmentation du nombre d'élèves est surtout due à l'activité de nouveaux projets et foyers. Le nombre moyen de groupes par projet a constamment varié entre 7 et 8. Cependant, en réalité, le nombre de groupes par projet pouvait varier fortement, par exemple au 1er janvier 1983 on en avait 3 pour Malines et 56 pour Anvers. De nouveaux projets virent le jour probablement via la démultiplication et l'autonomisation de projets locaux existants. Le secteur de l'alphabétisation s'étendit ainsi progressivement vers de petites localités en Flandre. C'est ainsi que des projets de centres plus grands exercèrent une fonction régionale. Au sein même du mouvement d'alphabétisation on essaya également de réaliser une extension optimale des projets.

Graphique 6.1. Projets d'alphabétisation

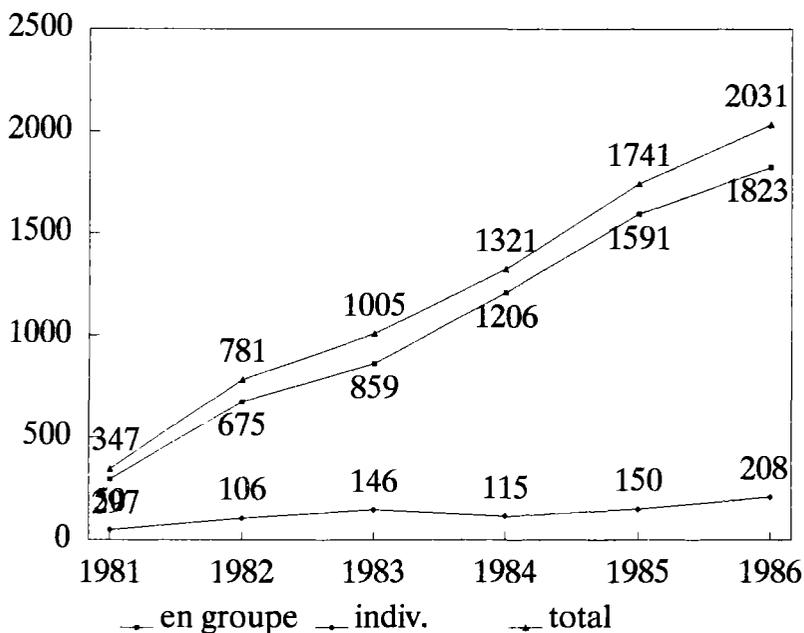
En 1983, on constata qu'il existait une volonté d'avoir un foyer d'alphabétisation dans chaque commune flamande de plus de 25.000 habitants. A ce moment, il aurait encore fallu 32 foyers supplémentaires pour réaliser cette extension.¹¹

Il faut souligner l'augmentation importante du nombre d'accompagnateurs, en grande majorité des bénévoles. Cette croissance est supérieure à celle du nombre de groupes et du nombre de participants, de sorte que le travail pratique d'alphabétisation devint dans la pratique plus intensif également. En moyenne, un groupe de lecture et d'écriture comptait quatre à cinq participants et il était accompagné par une ou deux personnes. Il faut cependant tenir compte du fait que tous ne font pas effectivement du travail d'accompagnement: lors du développement du secteur de l'alphabétisation en Flandre, on introdui-

Graphique 6.2. Groupes et formateurs

sit également de plus en plus de collaborateurs pour des tâches administratives, logistiques et autres. En 1985, on estima ce nombre à un cinquième du nombre total d'accompagnateurs.

En ce qui concerne les nombres de participants dans le graphique 3, on peut noter que l'on n'a pas réussi à faire diminuer le nombre de candidats-élèves qui étaient accompagnés individuellement, ce qui était cependant exceptionnel, ou qui devaient passer par les listes d'attente. Ceci indique peut-être une forte demande, à laquelle l'offre ne pouvait répondre qu'avec difficulté.

Graphique 6.3. Participants

6.3.2. Subventions

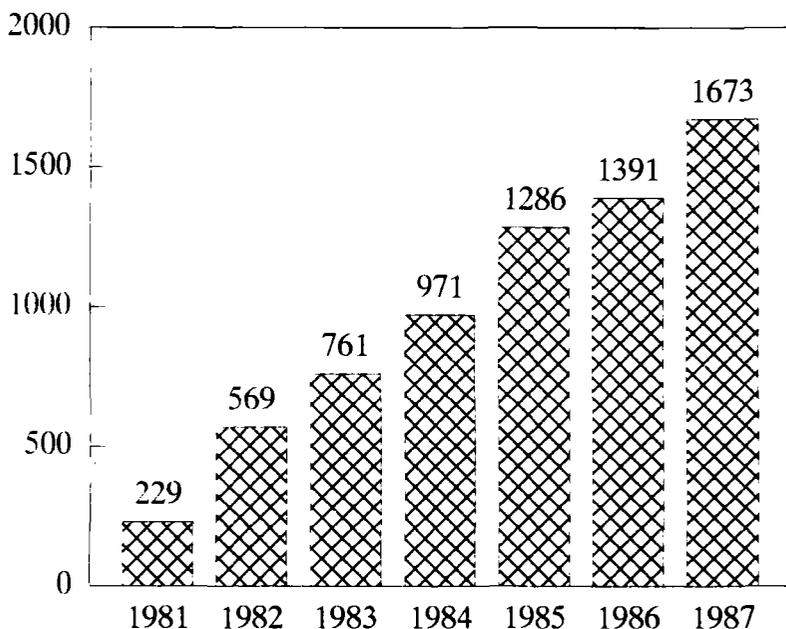
Le mode de subventions de 1981 signifia la première vraie reconnaissance de la part des autorités de l'existence et du travail du mouvement d'alphabétisation. Ce mode de subventions n'était pas vraiment définitif. Pendant les années qui suivirent, il s'avéra nécessaire de continuer à se battre pour les subventions et il fallut encore attendre avant d'obtenir un régime de subventions raisonnable et plus ou moins définitif. Dans ce combat permanent et difficile, le mouvement d'alphabétisation se comporta vis-à-vis des autorités en partenaire relativement responsable. Il plaida constamment pour l'autonomie de ce type de travail et essaya de faire admettre ses propres critères. Soutenu par la croissance et l'expansion de la pratique de l'alphabétisa-

tion et son écho favorable auprès du public en Flandre, le mouvement d'alphabétisation continua à plaider avec force pour obtenir une reconnaissance financière décisive et plus ou moins définitive de la part des autorités. Dans les graphiques 4 et 5, nous avons illustré respectivement le nombre de participants subventionnés et les allocations accordées au Pilotproject, à Alfabetisering Vlaanderen et aux projets locaux.

Les perspectives de financement pour le secteur de l'alphabétisation n'étaient, au début 1982, pas particulièrement roses. Le régime de subventions pour 1981 fut délibérément présenté comme exceptionnel. En volume, il représentait environ la moitié de ce que le secteur de l'alphabétisation lui-même s'était fixé dans son évaluation de ses besoins financiers, et de plus, il ne fut versé qu'en 1982, ce qui mit les projets devant des problèmes de trésorerie. Lorsque le cabinet de la culture eut un nouveau ministre libéral, K. Poma, le mouvement d'alphabétisation attendit de voir quelle direction prendrait la politique de celui-ci. Le ministre accepta en définitive de maintenir le régime de subventions pour 1981 et 1982, sur le compte du budget pour le travail de formation expérimentale, avec les mêmes critères et montants pour les allocations de base, allocations par participant et allocations de départ. Sur cette base, 13 projets et 569 participants purent être subventionnés en 1982 et deux nouveaux projets reçurent une allocation de départ. Les projets reçurent une subvention totale de 2.281.800 FB. Par ailleurs, le Pilotproject et Alfabetisering Vlaanderen reçurent à leur tour respectivement 750.000 FB et 600.000 FB, ce qui porta le total des subventions pour le secteur de l'alphabétisation en Flandre en 1982 à plus de 3,6 millions.

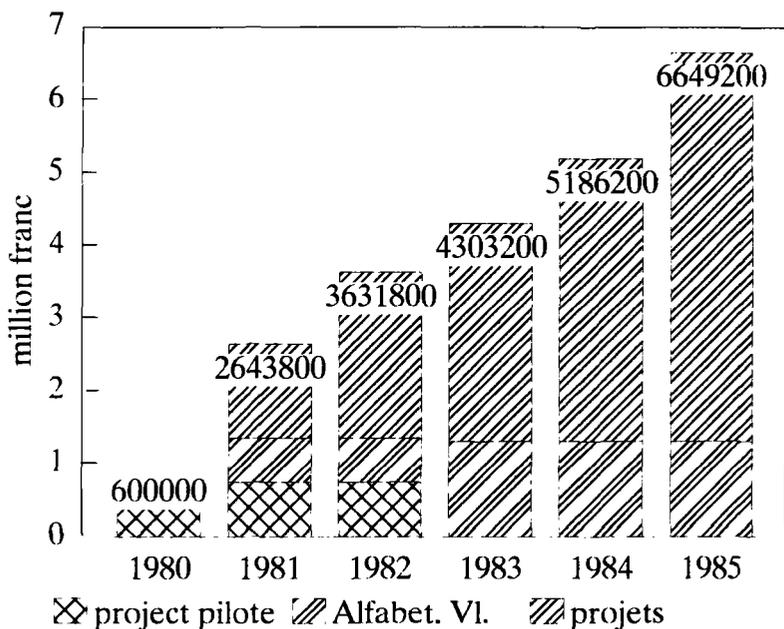
En 1983, le même problème se renouvela. Pourtant, la subvention à l'essai aurait dû être remplacée après trois ans par un mode de subventions définitif. En effet, on espérait pouvoir inclure le secteur de l'alphabétisation dans le nouveau décret sur le travail de développement social (le "cinquième décret"), qui était censé devenir opérationnel en 1984, de sorte qu'une prolongation de la subvention à l'essai aurait été possible. Avec les mêmes montants qu'en 1982, 19 projets et 761 participants furent subventionnés pour un montant total d'un peu plus de 3 millions de francs. Sur le plan des subventions nationales, il y eut quelques modifications. La subvention pour le Pilotproject fut augmentée, mais celle pour le fonctionnement d'Alfabetisering Vlaanderen réduite, de sorte que la personne fixe engagée fut transfé-

Graphique 6.4. *Participants subventionnés*



rée. L'organisation nationale y perdit 50.000 FB et vit s'évanouir ses espoirs d'engager une deuxième personne fixe en 1983. Au total, le secteur de l'alphabétisation en Flandre fut subventionné pour 4,3 millions en 1983.

Tout ceci signifie que, bien que le montant total des subventions ait été en augmentation, le travail d'alphabétisation devait s'en tirer avec de moins en moins. Cela suscita l'insatisfaction.¹² Les montants ne furent en effet pas indexés. Le paiement prit du retard chaque année. Les projets durent donc trouver toutes sortes de solutions de secours pour garder financièrement la tête hors de l'eau, et après quelques années, cela commença à peser lourd. Par ailleurs, en 1983, les effets du mode de subventions selon lequel les participants ne pouvaient être subventionnés que maximum deux ans, se firent sentir; 53 participants

Graphique 6.5. Subsidies expérimentales

de sept projets ne purent plus être subventionnés cette année-là. Bien que le mouvement d’alphabétisation lui-même ait repris ce principe dans ses critères en 1981, son application à partir de 1983 suscita beaucoup de réactions. On définit le principe selon lequel les gens des groupes de lecture et d’écriture devaient déterminer eux-mêmes à partir de quel moment ils étaient capables d’écrire et lire suffisamment bien. L’insatisfaction quant au mode de subventions fut également due au fait que le développement et la structuration du travail ne furent pas reconnus financièrement. Un certain nombre d’activités dans le cadre du travail d’alphabétisation ne purent pas être subventionnées. Le professionnalisme n’était pas possible, si ce n’est via les circuits CST et TCT, ce qui se fit de plus en plus. En réalité, les autorités subsidiantes continuèrent implicitement à partir du principe que le travail d’alpha-

bétisation était un type de travail expérimental, qui n'était encore qu'à ses débuts et qui ne pouvait pas encore prétendre à une structure et à un développement professionnel subsidiés à 100 %.

Vu que le cinquième décret se fit attendre, les subventions pour 1984 et 1985 furent de nouveau des subventions à l'essai. En 1984, 25 projets et 971 participants furent subventionnés pour un montant de 3.886.200 FB. 194 participants ne purent pas être subventionnés parce qu'ils étaient depuis plus de deux ans dans un groupe de lecture et d'écriture. En comptant la subvention nationale non augmentée, l'allocation totale versée au secteur de l'alphabétisation en Flandre s'élevait en 1984 à 5.186.200 FB. En 1985, 38 projets et 1.286 participants furent subventionnés pour un montant de 5.349.200 FB. 235 participants ne purent pas être subventionnés. Allocation nationale incluse, le montant total des subventions en 1985 pour le secteur de l'alphabétisation en Flandre atteignit les 6.649.200 FB. L'année 1985 fut la dernière année qui vit le secteur de l'alphabétisation encore subventionné à titre expérimental. A partir de 1986, il fut subventionné sur base du décret sur le travail de développement social.

Les griefs financiers du mouvement d'alphabétisation restèrent donc d'application. Les montants furent considérés comme beaucoup trop bas; le mode de financement dut être respécifié chaque année; chaque année également, les projets furent confrontés aux paiements tardifs et à la non-indexation. L'insatisfaction mena en juin 1984 à une action de grève d'une semaine: les leçons furent suspendues, le ministère fut mis sous pression, l'opinion publique largement sensibilisée.¹³ On ne peut pas dire que cela porta ses fruits, si ce n'est que l'argent pour 1983 fut versé et que le mouvement d'alphabétisation reçut confirmation de ce que les mêmes normes resteraient d'application pour 1984. Toutefois, il faut signaler que dans la presse et l'opinion publique, le mouvement d'alphabétisation trouva beaucoup d'écho à ses problèmes.

6.3.3. *Emploi et professionnalisation*

Avec les subventions du Ministère de la Culture, il n'était pas possible d'engager des travailleurs fixes. Ce n'est qu'au secrétariat national d'Alfabetisering Vlaanderen de Termonde que l'on put engager quelqu'un avec un statut normal. Jusqu'à un certain point, le cadre CST offrit une solution de rechange. C'est pourquoi, dans les premières années, on fit largement appel à cette possibilité. Vers le début 1983, il y avait ainsi quelques 25 personnes travaillant avec des statuts CST. Cette solution n'était cependant que provisoire. En effet, les projets n'étaient pas en mesure de prendre en charge les 25 % de la part salariale que les promoteurs de projets CST devaient payer à partir de la deuxième année.

Un sondage concernant les besoins en postes d'engagement pour le secteur flamand de l'alphabétisation donna le résultat chiffré de 30 emplois fin 1982. On introduisit un projet TCT pour 30 travailleurs du secteur de l'alphabétisation. Soutenu par une véritable action de la part du secrétariat national et des pressions via tous les partis politiques, cette demande fut approuvée restrictivement pour 10 personnes, dont 9 pour les projets et une pour le fonctionnement national. Ceci offrait indubitablement des perspectives, mais restait insuffisant, vu que le réengagement des 25 CST ne pouvait être garanti. Un nouvel examen des besoins en postes à pourvoir donna vers le milieu 1983 le profil suivant: en prenant comme critère 1 poste pour 36 participants et 1 poste pour 3 futurs centres d'alphabétisation, on arriva à 39 postes pour les projets répartis dans les provinces, et 4 pour le fonctionnement national. En décomptant les 10 postes TCT déjà accordés, il en restait 34 à demander. La demande TCT pour ces 34 postes ne fut pas une mince affaire, mais avec l'appui et les négociations nécessaires, on obtint fin juin 1984 l'approbation pour 21 postes. De cette façon, en 1984, 31 personnes purent être engagées sous contrat TCT. En fait, ceci signifiait une subvention nationale pour le secteur de l'alphabétisation d'environ 20 millions de francs. Le sort du secteur de l'alphabétisation était sous cet angle révélateur du sort de nombreux autres secteurs du travail social et culturel dans les années 1980: reconnus et subventionnés par un ministère régionalisé, mais pour l'emploi, subventionnés via un programme national de résorption du chômage.

La croissance permanente du secteur de l'alphabétisation, que ce soit au niveau des projets, des participants ou des bénévoles, fit que ce

nombre de 31 TCT devint rapidement insuffisant. C'est pourquoi en 1985, on fit une nouvelle tentative pour obtenir une extension du cadre TCT. On demanda 33 postes supplémentaires, mais seulement 70 % de ceux-ci furent accordés: 32 postes, dont 20 mi-temps. Fin 1985, travaillaient dans le secteur de l'alphabétisation 1 employé fixe et 63 TCT, dont 20 mi-temps.

En plus de ces TCT, on introduisit des demandes pour de nouveaux projets CST. Par ailleurs, il y avait encore un nombre difficile à déterminer de gens qui travaillaient sous des statuts encore moins attrayants, comme les objecteurs de conscience et des gens en dispense de pointage. Finalement, on mis aussi au travail dans quelques projets des gens venant des communes, comme à Bruges et à Malines. Ceci rend le nombre précis de professionnels dans le secteur de l'alphabétisation difficile à déterminer.

La mise au travail dans le secteur de l'alphabétisation resta donc caractérisée par l'incertitude et les statuts précaires. On ne peut donc pas parler de réelle expansion professionnelle et ce besoin d'expansion fut noyé dans des demi-solutions et toutes sortes de stratégies de fortune. Cependant, on ne peut pas nier que les programmes de résorption du chômage furent une solution pour le secteur de l'alphabétisation, tout comme ce fut le cas pour tant d'autres secteurs, en une période où les autorités ne semblaient budgétairement pas disposées ou capables d'accorder des subventions à part entière. "Le projet national TCT est donc en quelque sorte le seul fournisseur sérieux d'emplois, même si ce ne sont pas des emplois à part entière. Le maintien du secteur de l'alphabétisation en est devenu fort dépendant. Si le projet TCT devait tomber, le secteur de l'alphabétisation devrait faire un tel pas en arrière que ses chances de subsister seraient quasiment nulles".¹⁴

Avec le passage au professionnalisme de fait, à défaut d'être de droit, du secteur de l'alphabétisation en Flandre, on reléqua progressivement à l'arrière-plan la discussion qui avait été esquissée à propos du bénévolat par rapport au professionnalisme. Des arguments contre le professionnalisme furent encore avancés, mais dans la pratique on fit de plus en plus le choix implicite de confier les tâches d'organisation et de soutien à des employés de profession. Le travail concret d'accompagnement dans les groupes de lecture et d'écriture resta essentiellement le propre des bénévoles, mais les tâches d'organisation, l'accompagnement des projets dans des centres de coordination provinciale, la

formation pédagogique des formateurs, le développement des méthodes et le fonctionnement national, devinrent de plus en plus le terrain des professionnels. Quoi qu'il en soit, dans le domaine de l'alphabétisation la contradiction bénévoles-professionnels resta, comme ailleurs, un problème délicat.

6.3.4. *Structuration*

De 1982 à 1986, la structure du mouvement d'alphabétisation, telle qu'elle fut mise en place en 1981, ne changea guère. Les initiatives locales avaient une grande autonomie et se réunissaient en Assemblée Générale, mais dans la pratique le groupe de direction d'Alfabetisering Vlaanderen et le travail à partir de Termonde jouèrent clairement un rôle d'orientation. Ceci fut également dû au fait qu'ils formaient le lien avec les relais politiques et qu'ils avaient une position-clé tant au niveau de l'information qu'au niveau de la négociation.

Le mouvement d'alphabétisation confirma sa position autonome en adoptant en 1982 une optique clairement pluraliste et en devenant membre d'organisations de cette même tendance: le BVVO (Bond van Vormings- en Ontwikkelingsorganisaties) en ce qui concerne le secteur socio-culturel, et le POW (Pluralistische Overleg Welzijnswerk) en ce qui concerne le secteur social. Le mouvement d'alphabétisation opta ainsi clairement, dans une réalité sociale et culturelle qui était 'pilarisée' en Flandre, pour une vision pluraliste et progressiste. Il est fort probable que le mouvement d'alphabétisation essaya par ce biais-là de s'assurer du soutien et de l'influence que le BVVO avait acquis dans le monde socio-culturel, lors des négociations avec les autorités. S'ajoute à cela le fait que le BVVO était le moteur d'un travail de réflexion de fond concernant l'avenir du secteur socio-culturel et éducatif. Ses prises de positions concernant le sens positif et émancipatoire du travail socio-culturel dans une perspective de participation et de démocratisation, offrirent au mouvement d'alphabétisation un cadre de référence où il pouvait continuer à donner corps à ses propres idées concernant l'éducation en tant que droit fondamental. Il est vrai également que le mouvement d'alphabétisation confirma ainsi implicitement sa place à l'intérieur du secteur socio-culturel et éducatif.

Pendant cette période les centres provinciaux se développèrent petit à petit en noyaux importants du mouvement d'alphabétisation, et

ceci parallèlement et même parfois à l'encontre du travail national. Grâce au fait que les possibilités d'emploi furent décentralisées, ces organisations provinciales purent se développer et devenir des carrefours importants. Dans un certain nombre de provinces, on s'occupa relativement rapidement de la mise en place de structures provinciales. Le Limbourg créa déjà en 1981 une coordination provinciale et dans le Brabant le *Kollektief Alfabetisering Brabant* fut créé en 1982 autour de *Intermedium* et sous l'impulsion du noyau louvaniste. Les groupes d'alphabétisation de Flandre occidentale et orientale se mirent sur pied en 1983. Ce développement de centres provinciaux de coordination s'avéra avoir en 1986, lors du passage au cinquième décret, des conséquences non négligeables.

6.3.5. *Recrutement et sensibilisation*

Le travail d'alphabétisation en Flandre étant ainsi plus ou moins mis sur pied, le recrutement et la sensibilisation pouvaient commencer de façon systématique. Une occasion spécialement indiquée pour cela fut la journée internationale de l'alphabétisation du 8 septembre, créée en 1966 par l'Unesco. A partir de 1982, il y eut annuellement, comme dans d'autres pays, des tentatives, à l'occasion de cette journée et grâce aux médias, d'attirer l'attention sur le mouvement d'alphabétisation, pour sensibiliser l'opinion publique au problème de l'analphabétisme et pour faire connaître aux analphabètes l'existence des possibilités que leur offre le travail d'alphabétisation. En 1982 et en 1983, la campagne se déroula de façon encore quelque peu improvisée, certainement en comparaison avec la Communauté française où en 1983 déjà, la campagne fut importante et eut un grand écho. Il y eut malgré tout cette année-là 66 coups de téléphone au secrétariat national, (principalement suite à des spots télévisés à la BRT), dont 57 concernaient une participation à un groupe de lecture et d'écriture. En 1984, l'intérêt de la part des médias fut nettement plus grand, le travail d'alphabétisation avait déjà fortement attiré l'attention en février, à l'occasion d'un film à la télévision suivi d'un débat; et en juin à l'occasion de la semaine d'action suite aux problèmes de subsidiation. Des spots télévisés furent à nouveau lancés et dans un certain nombre de programmes radio la problématique fut approfondie, souvent avec le concours d'animateurs et de participants des groupes d'alphabétisation. Après le film en

film en février 1964, 219 candidats-participants téléphonèrent aux numéros de téléphone nationaux ou provinciaux. Après la semaine d'action en septembre s'y ajoutèrent encore 78 appels.

L'action de 1985, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, eut un effet bien plus large encore. Toute une série de canaux de propagande furent utilisés; citons notamment les affiches dans les transports publics et dans les bureaux de poste, l'émission d'un 'spot' vidéo dans les gares, ainsi que les traditionnels 'spots' télévisés, l'intérêt de la radio et de la presse écrite. Une enquête du secrétariat national 15 auprès des expériences locales concernant les effets de la campagne donna comme résultat que non moins de 572 personnes se proposèrent comme candidats-participants et 292 comme bénévoles auprès d'une des 36 expériences locales ou auprès du secrétariat national.¹⁵ La campagne de sensibilisation à l'occasion du 8 septembre fut menée également les années suivantes, mais le résultat de 1985 ne fut plus égalé.

Il est évident que les actions de mobilisation et de sensibilisation ne se limitèrent pas à ces événements médiatiques; elles étaient continuellement présentes dans la pratique quotidienne des groupes d'alphabétisation. La plupart des expériences s'employèrent à se faire connaître localement. Les actions de mobilisation pouvaient se faire de diverses façons, mais les plus efficaces furent apparemment les affiches, les stands et les dépliants, l'usage des médias locaux, les journées portes-ouvertes et la collaboration avec diverses organisations et services locaux, tels que maisons de quartier, médecins, CPAS et autres.

Un moment fort important dans la reconnaissance publique du travail d'alphabétisation par un public plus large fut bien évidemment l'octroi du prix gouvernemental du travail socio-culturel à Alfabetisering Vlaanderen en 1985. Le mouvement d'alphabétisation reçut ce prix, qui s'éleva à 100.000 FB, des mains du Ministre communautaire de la culture, à l'époque, Karel Poma; prix qui fut motivé par le Hoge Raad voor Volksontwikkeling de la façon suivante:

1. Le travail d'alphabétisation est une initiative qui est née de la base. Il tente de former un groupe de personnes longtemps négligé afin de combler le fossé culturel.
2. Cette formation a en effet pour but l'autonomie des individus, favorise leur prise de conscience et leur intégration sociale ainsi que l'accès à notre société de communication.

3. Cette initiative est d'autant plus importante que les méthodes appliquées se basent sur l'expérience et sur l'émancipation.

4. Il est en outre admirable que sans soutien financier important et sans liens formels avec les grandes structures sociales du pays, mais bien avec l'investissement important d'un grand nombre de bénévoles, l'on ait pu atteindre le groupe difficile d'accès que sont les analphabètes de façon aussi efficace. En un mot, tant la façon de travailler que le contenu de la formation vont dans le sens de la démocratisation et sont donc un exemple de ce que doit être un bon travail de formation".

A l'occasion de ce prix, les médias accordèrent beaucoup d'attention au travail d'alphabétisation en Flandre.

6.3.6. *Conclusion*

On pourrait donc résumer la période de 1982 à 1986 comme une phase de consolidation dans l'histoire du travail d'alphabétisation en Flandre. A l'intérieur des structures qui furent mises en place en 1980-81, le travail connut une expansion quantitative assez spectaculaire. Le travail d'alphabétisation se positionna clairement comme secteur autonome et confirma son caractère pluraliste et progressiste au sein de l'ensemble du travail socio-culturel. Mais la reconnaissance officielle ne suivit pas de la même façon ce rapide développement du travail d'alphabétisation sur le terrain, ce qui plaça les expériences dans des situations financières et professionnelles difficiles. L'absence de soutien financier et formel fut néanmoins compensé par les autorités par l'octroi au travail d'alphabétisation du prix gouvernemental pour le travail socio-culturel. A cette époque le mouvement d'alphabétisation réussissait généralement assez bien à passer dans la presse et à sensibiliser l'opinion publique.

6.4. **Alphabétisation, le Cinquième Décret et l'éducation de base (1986)**

6.4.1. *Le passage au Cinquième Décret*

Après des années de subventions à titre expérimental, le mouvement d'alphabétisation attendait avec impatience des mesures plus définitives par le biais du Cinquième Décret. Dans le paragraphe 4.4.1, nous avons esquissé brièvement la difficile élaboration de ce Décret. Les auteurs du décret ont également pris en compte l'alphabétisation. Elle fait l'objet d'articles séparés qui reprennent les mesures de la période expérimentale. Initialement, le décret ne semblait apporter aucune amélioration financière. Le mouvement d'alphabétisation a suivi les démarches de près et a tenté d'introduire autant que possible ses propres objectifs et priorités dans le plan d'action. Ainsi, avec l'aide du BVVO et de personnalités de tous les partis politiques, le mouvement a réussi à faire approuver depuis 1985 au cours des débats en assemblée plénière du Conseil flamand, un amendement réduisant le nombre d'heures de cours à suivre par chaque participant de 120 à 80. Par contre, la disposition relative à la période de subvention par participant, 2 ans au maximum, n'a pas pu être modifiée.

Années de concertation intense et d'influence au niveau politique, 1985 et 1986 furent aussi des années de protestations et d'actions.¹⁶ Tandis que les auteurs du décret envisageaient de subventionner une organisation, le mouvement d'alphabétisation analysait les possibilités du Décret. Il s'avéra que le règlement relatif à l'aide au développement était financièrement beaucoup plus favorable que ce qui était prévu dans le Décret. Après de longues réflexions, on aboutit à la conclusion qu'il serait possible de déposer plusieurs dossiers, un pour chaque structure de concertation provinciale. Ce faisant, le mouvement d'alphabétisation courait le risque de court-circuiter l'action nationale. L'autre option c'est-à-dire la reconnaissance d'une organisation nationale fut encore prise en considération par la commission d'experts, mais la plupart des organisations optèrent pour l'option de décentralisation qui permettait d'engager davantage de personnel professionnel. On espérait toujours une subvention ad nominatum ou à titre expérimental pour le Secrétariat national.

Au printemps 1986 les dossiers de reconnaissance des cinq organisations provinciales d'alphabétisation furent déposés, à savoir:

- Provinciaal Overleg Alfabetisering Antwerpen;
- Collectief Alfabetisering Brabant;
- Werkgroep Alfabetisering Limburg;
- Oostvlaamse Alfagroepen;
- Westvlaamse Alfagroepen.

Après hésitation pour les provinces du Limbourg et de Flandre Occidentale, l'administration approuva la reconnaissance des cinq organisations. Elles prirent cours le 1er juillet 1986. Chaque organisation pouvait dès lors engager un collaborateur permanent. En plus, par le biais du Décret, davantage de projets locaux pouvaient être subventionnés séparément, ce qui entraîna une augmentation importante des subventions.

Quant au plan de subvention pour le Secrétariat national, il échoua. Estimant que le quasi doublement des subventions pour l'alphabétisation devait suffire, le Cabinet de la Culture refusa de soutenir l'action nationale, faute de provisions budgétaires. Le secrétariat se retrouva ainsi sans moyens à partir de janvier 1986. Cela provoqua la colère des collaborateurs du terrain. En mai et juin 1986, un plan d'action fut élaboré: une pétition signée par 5000 personnes, une manifestation organisée à Bruxelles au cours de laquelle le prix d'Etat fut remis au Cabinet et une interpellation au Conseil flamand du 20 juin 1986. Malheureusement cette action fut sans effet, ce qui troubla les relations entre le secteur de l'alphabétisation et le Cabinet de la culture, alors libéral. A cette époque, il y eut également des manifestations de protestation contre une des mesures du 'plan de la Sainte-Anne' qui stipulait que les organisations devraient payer une quote-part salariale pour les emplois TCT et CST. Le mouvement d'alphabétisation obtint la promesse d'être exempté du paiement de cette quote-part.

Devant l'absence de subventions pour le Secrétariat national, une solution interne devait être trouvée. On fit appel à la solidarité des provinces dont la situation s'était nettement améliorée grâce au Cinquième Décret. Les collaborateurs au niveau national plaidaient en faveur d'une vision globale des problèmes du mouvement d'alphabétisation. Par rapport à la situation antérieure, on assistait à une inversion du flux financier: s'il allait auparavant du secrétariat national vers les provinces, il irait à présent vers le secrétariat national. La réalisation de cette proposition ne fut pas évidente vu que beaucoup de provinces devaient elles-mêmes faire face à des problèmes financiers, dus entre

autres, au paiement tardif des subventions. Pour 1986, un règlement plus ou moins efficace fut mis au point. Mais en 1987, le financement du secrétariat national s'avéra plus problématique. Certaines provinces ne voyaient pas l'intérêt d'un tel engagement financier à l'égard du national et souhaitaient une révision des tâches nationales et provinciales, ou encore plaidaient pour la recherche de sources financières complémentaires. Dans la discussion, intervenaient aussi des questions sur les relations entre l'alphabétisation et l'éducation de base. A partir de 1987, ces divergences d'opinion entraînèrent une augmentation progressive des tensions entre, d'une part le secrétariat national et les provinces favorables à l'existence d'une instance nationale et, d'autre part, la province du Brabant qui ne souhaitait plus soutenir le secrétariat national.

Le passage au Cinquième Décret entraîna encore d'autres difficultés. Au départ, l'augmentation des subventions et la sécurité accrue inspirèrent une certaine confiance dans le futur. Mais au bout d'un certain temps, les limites et les imperfections du Décret apparurent aux collaborateurs du terrain et commencèrent à poser problème. Un certain nombre d'activités ne pouvaient pas être financées par le Décret et les normes du Décret, dont les 80h minimum de cours et l'obligation d'une présence régulière, se révélaient parfois irréalisables dans la pratique du travail avec des infra-scolarisés. A cela s'ajoute le paiement tardif des subventions.

Des divergences d'opinions avec l'inspection apparurent, divergences portant sur des problèmes concrets d'interprétation. Les collaborateurs se plaignirent des jugements parfois arbitraires émis lors des visites d'inspection, jugements qui ne semblaient pas des considérations de contrôle budgétaire.¹⁷ Le mouvement d'alphabétisation partageait la critique d'un grand nombre de milieux d'action, à l'égard du Cinquième Décret. On reprochait au Décret d'être incohérent, de vouloir répondre à trop de problématiques à la fois, d'avoir défini certains termes et notions de façon imprécise, de laisser trop de libertés d'interprétation, de contribuer à la fragmentation, etc. En 1988, le Hoge Raad voor Volksontwikkeling aboutit à une évaluation très négative du Cinquième Décret et émit quelques recommandations.¹⁸ Il fut, entre autre proposé de supprimer la norme concernant la limitation des subventions à deux ans par apprenant. Il devenait de plus en plus clair que pour l'alphabétisation, le Décret ne représentait qu'une phase transitoire supplémentaire et que, pour arriver à un

règlement définitif, il faudrait attendre un décret sur l'éducation de base en général.

6.4.2. *Développement des projets locaux, recrutement et sensibilisation*

Bien que le nombre de projets n'a plus augmenté aussi vite que les premières années, l'alphabetisation en Flandre a continué à se développer. En 1987, il y avait 50 projets d'alphabetisation en Flandre; aujourd'hui ce nombre est plus ou moins le même. Le subventionnement par le Cinquième Décret a profondément changé la structure du mouvement d'alphabetisation de façon telle qu'on ne parle plus aujourd'hui de projets locaux mais d'initiatives locales. Un groupe de lecture et d'écriture de 12 participants subventionné est considéré comme une initiative locale. En 1989, il y avait en Flandre (la province du Brabant exceptée) quelques 110 initiatives locales subventionnables et 1600 participants subventionnables. Le nombre réel de participants est beaucoup plus élevé car un certain nombre de participants n'est pas reconnu par le Décret. Par exemple ceux qui participent déjà depuis plus de 2 ans à un groupe de lecture et d'écriture. En les incluant cela porterait le nombre total de participants pour la Flandre à 22.000 et le nombre de groupes à 300. La répartition géographique est assez satisfaisante bien qu'il y ait encore quelques régions rurales non couvertes par le mouvement d'alphabetisation.

Le recrutement des participants n'est pas toujours facile. Les formateurs mettent en évidence une série de facteurs: la difficulté d'atteindre le public cible, la qualité de la permanence, la reconnaissance des personnes, la garantie de l'anonymat, etc. Le lieu d'insertion des projets est d'une grande importance surtout quand les locaux sont partagés avec d'autres initiatives. L'expérience nous apprend, par exemple, que les bureaux de chômage et les CPAS décourageaient les gens au lieu de les encourager. Les institutions pour l'animation socio-culturelle ou les initiatives de travail communautaires sont beaucoup plus attractives. Il résulte donc que l'image que les analphabètes se font d'un projet est déterminante. Il convient d'en tenir compte. Le type de travail d'alphabetisation dans les groupes joue également un rôle important. Une approche déscolarisée, le travail en petits groupes et

surtout la garantie d'anonymat peuvent faciliter l'accès aux groupes d'alphabétisation.

Pour le recrutement des participants les collaborations avec d'autres organisations socio-culturelles, l'ONEM, les CPAS, les Centres PMS, les mutualités ou organismes médicaux, etc. peuvent jouer un rôle en termes de relais. Ces dernières années, plusieurs projets ont intensivement pratiqué ce type de collaboration qui s'est avéré efficace puisqu'à partir de 1986, il occupe la première place parmi les modes de recrutement des participants. Mais ici aussi l'image renvoyée lors du recrutement reste une question délicate. La collaboration n'est pas toujours optimale et ne correspond pas toujours aux souhaits des formateurs.

Un certain nombre de projets - souvent en collaboration avec d'autres instances - ont tenté d'atteindre d'autres groupes comme les prisonniers par exemple. On peut donc parler d'une diversification du travail.

La campagne de sensibilisation autour du 8 septembre reste également un instrument de recrutement important. Par le biais des médias, on réussit à attirer beaucoup de demandeurs de cours et de formateurs bénévoles potentiels. On constate que la télévision permet d'attirer de nombreux participants. D'autres formes de publicité comme la presse locale, les affiches et les dépliants ont plutôt une fonction auxiliaire.

6.4.3. *Alphabétisation, partie intégrante de l'éducation de base?*

Au paragraphe 4.4.5., nous avons déjà amplement attiré l'attention sur le développement de l'éducation de base en Flandre. Nous voudrions à présent expliquer la relation entre l'alphabétisation et l'éducation de base.

Dès le départ, le mouvement d'alphabétisation a été partie prenante dans le développement de l'éducation de base en Flandre. Alfabetisering Vlaanderen considérait la participation à la Platform Basiseducatie comme une occasion de rendre public le problème de la sous-scolarisation et de la marginalisation éducative et de démontrer la nécessité d'une politique plus active. Les initiatives prises dans les années 1985-1986 en matière d'éducation de base par la Platform

Basiseducatie, le VCVO ou le BVVO ont été appuyées, entre autres, par Alfabetisering Vlaanderen. L'expérience Basiseducatie pouvait ainsi compter sur sa collaboration. Le 14 mars 1987, le Conseil d'Alfabetisering Vlaanderen prit officiellement position en faveur du développement de l'éducation de base, avec quelques réserves cependant. En 1988, Alfabetisering Vlaanderen s'est ralliée à la proposition du BVVO concernant l'éducation de base.

Un des fondements de l'éducation de base, c'est-à-dire l'organisation d'une collaboration locale en matière de formation, aboutissant à une offre intégrée et congruente, était considérée par les formateurs en alphabétisation avec une certaine méfiance. Après qu'eux-mêmes aient revendiqués plus de moyens auprès des autorités, ils doutaient que l'éducation de base réussisse à réaliser des objectifs aussi ambitieux. Ils étaient également sceptiques quant à la place qui serait laissée à l'alphabétisation au sein de l'éducation de base. En pratique, la plupart des projets souhaitaient des relations de collaborations pour mieux se faire connaître et attirer de nouveaux apprenants plutôt qu'une intégration dans un centre d'éducation de base.

Seuls quelques projets ont montré davantage d'intérêt pour l'éducation de base et ont participé activement à l'un de ces centres. C'était le cas, par exemple, à Anvers, Haacht, Louvain et Halle. Dans ces projets, le travail, dirigé à l'origine vers l'alphabétisation a été orienté vers d'autres activités de formation pour les personnes sous-scolarisées comme, par exemple, des cours de comptabilité, des groupes Opnieuw Gaan Leren, l'Enseignement de la seconde chance, etc. Au sein du mouvement d'alphabétisation en Flandre, coexistent donc des opinions divergentes sur les relations avec l'éducation de base, divergences qui, de manière plus au moins apparente, recourent d'autres discussions.

Ces sentiments un peu ambivalents envers l'éducation de base trouvent plusieurs explications. En faveur, de l'insertion au sein de l'éducation de base, on souligne qu'une politique bien réfléchie pourrait mettre fin à la disposition extrême causée par le Cinquième Décret. Par ailleurs, un développement professionnel et institutionnel du travail n'est pas possible dans le cadre étroit de l'alphabétisation; seule l'approche globale de l'éducation de base le permet. Contre l'insertion de l'alphabétisation au sein de l'éducation de base, on met en exergue la perte d'autonomie de l'alphabétisation: l'alphabétisation est un travail novateur et l'intégration au sein de l'éducation de base

risque de laisser peu de place à ce type de travail. L'évaluation du travail d'alphabétisation deviendrait également difficile dans le contexte élargi de l'éducation de base. De même, certains craignent que ce développement institutionnel de l'éducation de base ne remette en question des principes tels que l'approche déscolarisée, le travail en petits groupes, les objectifs d'émancipation, etc. Réduire l'alphabétisation à son aspect formatif social laisserait peu de place à une approche plus sociale, plus globale du problème. On prend pour exemple ce qui s'est passé au Pays-Bas où l'institutionnalisation et la professionnalisation de l'éducation de base ont plutôt renforcé la logique scolaire et ont abouti à une offre de formation où l'alphabétisation a peu de place.

Ce sont les raisons pour lesquelles on reproche parfois aux formateurs d'alphabétisation un certain indépendantisme et une attitude défensive. De plus, dans les discussions sur l'éducation de base interviennent aussi, des réflexions plus pragmatiques. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne la survie du secrétariat national d'Alfabetisering Vlaanderen, aucune garantie n'existe quant à la création d'un centre de coordination national pour l'éducation de base. Le mérite du mouvement d'alphabétisation reste cependant qu'il met à jour des questions de fond au sein du débat sur l'éducation de base. Actuellement, tout n'est pas encore résolu mais aucun doute ne subsiste quant au fait que l'avenir de l'alphabétisation en Flandre est lié à l'établissement d'une réglementation générale pour l'éducation de base. Dans cette perspective 1990 constitue donc un enjeu très important pour le développement de l'alphabétisation en Flandre.

6.4.4. *Conclusion*

La période 1986-1990 est marquée par deux étapes très importantes dans l'évolution de l'alphabétisation en Flandre: la transition vers le Cinquième Décret d'une part, l'intégration au sein de l'éducation de base d'autre part. Le passage au Cinquième Décret a résolu certains problèmes, il a aussi entraîné de nouveaux défis et de nouvelles difficultés. L'intégration au sein de l'éducation de base constitue un stimulant et un défi à relever, mais on peut craindre également l'apparition de nouveaux problèmes. Il est clair que la pratique d'alphabétisation ne s'est pas laissée décourager par les aléas de la politique en matière de formation. On a continué à développer le

per le travail concret avec beaucoup d'enthousiasme et d'énergie. Il faut souligner les efforts dans les domaines de la production de matériel pédagogique et de la formation de formateurs, un travail sérieux a été fourni. Dans le paragraphe qui suit, nous développerons ces aspects.

6.5. Les pratiques d'alphabétisation

6.5.1. *Les participants*

PROFIL

Il est évident que l'alphabétisation ne peut atteindre qu'une partie des analphabètes ou des gens qui, selon la définition d'Alfabetisering Vlaanderen, "se sentent inhibés ou limités dans leur fonctionnement social parce qu'ils pensent ne pas savoir, ou insuffisamment, lire et/ou écrire." Sans une recherche en profondeur, il est difficile de savoir en quoi les 2500 participants aux groupes de lecture et d'écriture se distinguent de la population globale. Beaucoup de gens croient que l'alphabétisation atteint surtout l'élite des analphabètes, des personnes qui, pour un certain nombre de raisons, se sentent inhibées de ne pas savoir lire ou écrire et qui peuvent développer suffisamment de motivation pour participer à un groupe. Mais ces derniers temps, on observe que dans certains projets, on touche également des personnes qui se trouvent en-deçà de ce seuil.

Par manque d'une récolte uniforme des données, on ne dispose pas d'un profil clair des participants aux groupes de lecture et d'écriture. Les quelques enquêtes réalisées à l'occasion des campagnes de sensibilisation de 1986 et 1987 nous donnent cependant quelques pistes.¹⁹ Les personnes qui se présentaient comme des participants potentiels étaient autant du sexe masculin que féminin. Un tiers avait entre 25 et 34 ans; le groupe des 18-44 ans représentait environ trois quart de la totalité du groupe. Il s'agissait donc d'une population plutôt jeune.

Le relevé des participants aux projets ou centres d'éducation de base, auxquels sont intégrés un certain nombre de projets d'alphabétisation, nous fournit également quelques informations intéressantes.²⁰ 62,5 % des participants aux projets d'éducation de base (public plus large que celui des cours d'alphabétisation) sont des femmes. Le

pourcentage de femmes augmente avec l'âge. 75% ont moins de 44 ans. Parmi les personnes interrogées, 16% n'avaient pas obtenu le diplôme de l'enseignement secondaire et presque 50% n'ont pas obtenu d'autre diplôme par la suite. 35% ont doublé une ou plusieurs années au cours de leur scolarité primaire ou secondaire. En ce qui concerne l'activité professionnelle, 35% n'ont pas de travail, 24% travaillent comme femmes de ménage et 23% comme ouvriers. 42% vivent d'un revenu de substitution (allocation de chômage, pension, allocation de maladie, CPAS, etc.). Parmi les personnes actives les hommes sont sensiblement plus nombreux; parmi les chômeurs et les personnes qui font du travail d'entretien, ce sont les femmes qui sont davantage représentées. On ne sait cependant pas si ces dernières informations sont représentatives pour le groupe des analphabètes.

EXPERIENCES, MOTIVATIONS ET ATTENTES

Quand les personnes se présentent pour participer à un groupe d'alphabétisation, elles ont une certaine perception de leur incapacité à lire et écrire, des causes et des problèmes que cela entraîne, elles nourrissent également un certain nombre d'attentes par rapport à ce que pourra leur apporter leur apprentissage pour changer leur situation.

Dans les chapitres antérieurs, nous avons déjà relevé nombre d'éléments des itinéraires des analphabètes: l'échec scolaire, les sentiments de honte et de culpabilité, l'inhibition dans plusieurs domaines de la vie sociale etc. Les témoignages suivants sont illustratifs de la scolarité:²¹

"Quand j'allais à l'école, je ne savais pas très bien suivre. Alors, je devais travailler dans le jardin ou arroser les plantes. On me punissait même de ne pas pouvoir suivre. Maintenant, je comprends que ce n'est pas juste, mais comme enfant, tu ne le sais pas".

"Nous étions propres mais nous portions des vêtements rapiécés. Les riches étaient devant, ils portaient un tablier de soie. Les pauvres devaient se mettre dernière".

"A l'école primaire, on me mettait toujours dernière parce que je ne savais pas écrire. On m'a laissé passer de classe. A l'école technique, tout allait bien les deux premières années mais en troisième, les professeurs ont découvert

copiais sur un autre. Alors j'ai quitté l'école et je suis allé travailler".

Le sentiment de honte et le fait d'attribuer les difficultés en lecture et en écriture à un échec personnel sont aussi fortement présents. La plupart des participants perçoivent leur problème de manière très isolée et très individuelle.

"Avant je pensais toujours que j'étais la seule personne en ville qui ne savait pas lire. Je me sentais terriblement stupide. Maintenant, je sais qu'il y a beaucoup d'analphabètes".

Les problèmes que rencontrent les analphabètes peuvent prendre des dimensions dramatiques et aboutir à des stratégies de survie et de contournement, pas toujours très efficaces. Le risque continu de se tromper, la dépendance et les sentiments d'infériorité peuvent grandement entraver la vie quotidienne des analphabètes.

"Je faisais mon service militaire et j'avais promis à ma petite amie de lui faire savoir comment j'allais. Elle m'écrivait une lettre chaque semaine et un ami me la lisait. Ensuite, je lui dictais ma réponse. Il était très serviable et notait tout. Enfin, c'est ce que je croyais. Après quelques temps, je n'en étais plus très certain. Je pris la décision d'aller chez l'aumônier pour lui faire lire ma lettre. J'ai entendu que mon ami avait dénaturé le sens de mes propos, qu'il avait raconté beaucoup de mensonges".

"Quand Y. a divorcé, elle devait faire lire toutes les lettres de son avocat et les documents officiels par des voisins. Beaucoup de gens étaient prêts à l'aider. De cette façon, toute la rue était au courant des dernières affaires de son divorce".

Connaître l'existence des groupes d'alphabétisation peut transformer le vécu d'un certain nombre de problèmes en une réelle motivation. Ce sont surtout les problèmes rencontrés dans la vie professionnelle qui peuvent pousser une personne à entreprendre une démarche vers un groupe d'alphabétisation. Beaucoup de formateurs ont expérimenté que ce sont les domaines où l'on peut espérer une amélioration réelle dans la vie quotidienne, (comme le travail), qui jouent un rôle déterminant. "Je veux apprendre à écrire un rapport pour devenir contremaître". Ou encore: "Je veux pouvoir aider mes enfants à faire leurs

devoirs". Ou encore le désir de participer à la vie sociale. Faire le premier pas reste cependant toujours difficile.

"Il y a deux ans, je regardais une émission à la télé sur lire et écrire. Mon coeur battait dans ma gorge quand on a commencé à en parler. Je n'osais rien dire à ma femme. Pendant des jours j'ai pensé à cette émission. Est-ce que j'allais prendre contact avec les responsables? Non pas question, ce serait de la folie pure. Pendant deux ans j'ai hésité, sans jamais en parler avec personne.

Il y a quelques semaines maintenant, j'écoutais une nouvelle communication sur une radio libre, de nouveau à propos de ces groupes de lecture. Mais je n'avais toujours pas le courage. J'ai essayé de nouveau d'apprendre tout seul, mais sans résultats naturellement. Quelques jours plus tard, j'ai fait le pas et j'ai téléphoné au service".

6.5.2. *Fonctionnement des groupes de lecture et d'écriture*

L'ENTRETIEN PRELIMINAIRE

On attache beaucoup d'importance à l'entretien préliminaire. Sa fonction est principalement de gagner la confiance des personnes, de leur permettre d'exprimer leurs difficultés en lecture et écriture et d'éliminer les malentendus: par exemple, expliquer aux participants qu'ils ne sont pas seuls avec leurs problèmes. Le formateur essaie également d'obtenir certaines informations comme la composition de la famille, le passé scolaire, la motivation, les attentes, etc. On évalue le niveau de formation des participants et on donne des informations sur le fonctionnement des groupes de lecture et d'écriture.

APPRENDRE EN GROUPE

Sur base des renseignements obtenus lors de l'entretien préliminaire, le nouveau participant est inséré dans un groupe. Parfois une période d'attente de quelques mois est inévitable. Les cours ont lieu en petits groupes de 6 à 8 personnes avec 1 et de préférence 2 formateurs. Les participants se rencontrent au minimum 2 heures et demie par semaine et décident eux-mêmes combien de temps durera leur formation. Dans le groupe, on essaie de garder l'anonymat.

Le fait de pouvoir apprendre en petits groupes est d'une importance capitale. Le participant découvre que d'autres rencontrent les mêmes problèmes que lui.

"Dans un groupe, tu te relâches, tu peux mettre tes problèmes de lecture et d'écriture sur le tapis. A la maison, tu dois tout cacher, dans le groupe pas. Au début, quand tu arrives dans un groupe, c'est différent. Maintenant, tout le monde dit ce qu'il pense. On a tous le même problème ici".

Au lieu de se considérer comme déviants, les participants apprennent à se considérer comme semblables. De cette façon, l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes se corrige peu à peu, ainsi entraide et solidarité apparaissent.

Il arrive que la composition d'un groupe pose problème. On tente de former des groupes relativement homogènes pour que personne ne soit marginalisé et pour qu'il y ait une base d'expérience commune. La communication est donc plus facile. Mais cela n'est pas toujours possible. Il y a des facteurs concrets qui influencent la composition idéale d'un groupe.

Un des plus grands problèmes que rencontrent les formateurs lors de la formation d'un groupe est le manque d'informations sur la motivation des participants. Les entretiens préliminaires n'apportent pas toujours une information claire. Les formateurs ne savent pas toujours pourquoi un participant veut apprendre à lire et à écrire et quels sont les thèmes qui l'intéressent. Une connaissance insuffisante de la motivation et des désirs des participants ainsi qu'une mauvaise intégration dans le groupe peuvent entraîner des abandons. Pour prévenir ces abandons, on a organisé au sein de quelques projets des groupes d'accueil et d'orientation. Dans ces groupes, on rassemble les candidats apprenants et on les fait réfléchir en groupe sur leurs expériences scolaires antérieures, leurs motivations, les thèmes qu'ils souhaitent aborder lors de l'apprentissage. De cette manière, on peut déjà supprimer un certain nombre de malentendus, on peut familiariser les participants à la méthode de travail et les formateurs sont mieux informés.

6.5.3. *Points de départ méthodologiques*

En alphabétisation, on n'utilise pas de méthode d'apprentissage systématique. On suit un certain nombre de lignes pédagogiques spécifiques au travail d'alphabétisation. Les deux principes les plus importants sont les suivants: apprendre par l'expérience et travailler par thème. Ces deux principes sont influencés par les idées pédagogiques de Paulo Freire. Ils servent cependant davantage de guide théorique que de pistes méthodologiques concrètes.

Apprendre par l'expérience signifie qu'on tente de se baser sur les expériences et la vie quotidienne des participants. L'apprentissage n'est pas considéré comme l'acquisition d'une technique abstraite mais comme un moyen d'avoir plus de prise sur sa vie quotidienne. Cela ne signifie pas qu'on considère les expériences de vie comme figées. Elles doivent au contraire être réfléchies pour pouvoir rompre avec les limites du quotidien. Ce travail se concrétise par les entretiens préliminaires et des échanges d'expériences réguliers pendant les réunions.

Le travail thématique est étroitement lié à l'apprentissage par l'expérience. Un certain nombre de situations significatives de la vie des participants servent de thèmes centraux pour le processus d'alphabétisation. Le revenu, l'immigration, la santé, le travail, l'argent, les transports publics, la maison, la radio et la télévision sont des exemples de thèmes utilisés. Ces thèmes doivent être relatifs à des situations de vie auxquelles les participants se trouvent confrontés et qui constituent ainsi des freins fonctionnels à leur vie sociale. Ce n'est donc pas le thème en soi qui prime mais sa fonctionnalité pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que son importance au niveau de l'expérience du participant. Le travail thématique poursuit donc un double but: le transfert de l'acquis dans la vie quotidienne et un meilleur fonctionnement social du participant.

Ces principes méthodologiques fonctionnent davantage comme idées directrices que comme méthodes concrètes et élaborées. Opter pour une méthode thématique et dirigée vers l'expérience signifie qu'on s'éloigne d'une méthode scolaire orientée vers la transmission de connaissances. Les formateurs sont cependant parfois insécurisés quant à la signification précise et aux implications concrètes de ces principes méthodologiques. Il apparaît finalement que les méthodes choisies dans les groupes le sont davantage pour leur caractère fonctionnel. On vise surtout à améliorer l'autonomie des participants en leur apprenant

à se débrouiller dans des situations au sein desquelles les difficultés en lecture et en écriture sont perçues comme une inhibition réelle. Dans ce sens, on peut parler d'une certaine neutralisation des idées de Freire. Les thèmes ne fonctionnent pas comme mots-clefs pour concrétiser une certaine réalité sociale mais comme l'objet d'une action sociale. Il semble que de telles notions pédagogiques de conscientisation et d'émancipation ont perdus de l'importance ces dernières années au profit de conceptions plus fonctionnelles. Il est très difficile pour les formateurs d'appliquer ces notions dans un groupe provenant des milieux marginalisés de la société et au vécu social très problématique. Il reste vrai cependant que dans la plupart des groupes de lecture et d'écriture, on tarde à expliquer les problèmes individuels par des facteurs sociaux et d'envisager les circonstances de vie des participants de manière critique. Mais on ne peut parler pour autant d'une réelle pédagogie conscientisante et critique, telle qu'était l'intention au début du mouvement d'alphabétisation. Dans la phase actuelle d'institutionnalisation au sein de l'éducation de base se trouve un des défis les plus importants pour l'avenir de l'alphabétisation en Flandre.

6.5.4. *Matériel*

Dès le début du mouvement d'alphabétisation est apparu un besoin en matériel pour l'alphabétisation des adultes. Les premières années, on utilisait surtout du matériel provenant de l'éducation de base et de l'alphabétisation aux Pays-Bas, comme la série Alfabet. La langue et le prix de ce matériel constituaient des obstacles. Il n'existait alors que très peu de matériel belge mais des efforts, encore timides, étaient faits pour produire du matériel propre. De petits livres bons marchés et simples furent, par exemple, édités. Des textes d'apprenants étaient réunis dans des brochures pour être ensuite distribués dans les groupes.

Un premier essai pour produire du matériel adapté est la *Sleutelreeks*, édité depuis 1985 et reprenant des histoires simples pour lecteurs débutants. Pour le moment, 14 livres de cette série ont été édités et on cherche régulièrement de nouvelles histoires. Dans le contexte de l'Année Internationale, un concours est organisé. Récemment, on a commencé à éditer *Kanapee*, une série qui propose des histoires encore plus faciles et plus courtes abondamment illustrées.

Wabliefert, un journal destiné à ceux qui éprouvent des difficultés en lecture, est une autre initiative. Il est édité depuis 1985 à raison de 15 numéros par an. Ce journal rencontre beaucoup de succès auprès des formateurs et des participants.

Les formateurs éprouvent également un grand besoin de dossiers thématiques. Ces dossiers doivent faciliter un travail thématique approfondi et donner des indications pour travailler techniquement à partir d'un thème. Il existe actuellement quelques dossiers thématiques comme "Téléphoner" et "Revenu".

Il existe enfin du matériel produit localement et provincialement provenant, la plupart du temps, des expériences des groupes de lecture et d'écriture. Il s'agit non seulement de livres, journaux et dossiers mais aussi de matériel de jeu, par exemple.

Ces dernières années, au niveau national beaucoup d'attention est accordée au développement et à la distribution du matériel. Dans ce cadre, on travaille à des banques de matériel, mises à la disposition des projets. L'objectif est que les formateurs aient un accès facile au matériel immédiatement utilisable. Pour distribuer le matériel disponible, des journées du matériel sont organisées au cours desquelles on présente et distribue du matériel, souvent réalisé par les formateurs eux-mêmes. Dans ce contexte, des relations de collaboration sont également établies avec des bibliothèques publiques.

6.5.5. *Autres modalités de travail*

Le travail d'alphabetisation se fait le plus souvent en petits groupes. Au cours de ces dernières années, un certain nombre de limites sont cependant apparues. Ce qui a entraîné la recherche d'autres formes de travail. Par exemple, les apprenants deviennent parfois dépendants du groupe qui devient un refuge. Il ont peur d'utiliser leurs nouvelles capacités dans la vie quotidienne ou de participer à des activités en dehors du groupe. Après des périodes de longue absence, on observe souvent une certaine régression. Certains participants ne souhaitent pas quitter le groupe alors que cela leur serait plus profitable. Enfin, dans certains groupes, pour obtenir des résultats, un rythme de cours d'une fois par semaine ne suffit pas.

Ce sont les raisons pour lesquelles, de nouvelles formes d'accompagnement ont été expérimentées dans un certain nombre de

projets. Les groupes d'accueil et d'orientation dans lesquels les participants apprennent à expliciter leurs désirs ont déjà été mentionnés. Une autre piste de travail pourrait être d'essayer de combler le fossé qui sépare le groupe de la vie quotidienne en organisant des groupes de lecture et d'écriture dans des institutions, des prisons, etc.

Dans certains projets, on s'efforce de diminuer la trop grande sécurité que représente le groupe en organisant des activités avec d'autres groupes ou en rendant le groupe plus ouvert, par exemple. D'autres projets travaillent avec des groupes de niveau plus avancé et proposent, par exemple, des exercices d'entraînement.

6.6. La formation des formateurs

6.6.1. *Les formateurs*

L'alphabétisation en Flandre s'est développée grâce à l'engagement de nombreux formateurs bénévoles. Dans la plupart des projets, ce sont eux qui animent les groupes de lecture et d'écriture. Nous avons déjà, à plusieurs reprises, mentionné les problèmes de la professionnalisation et les rapports entre bénévoles et professionnels. Nous aborderons à présent le profil des volontaires, ce que l'on attend d'eux ainsi que la formation initiale et continue qui est la leur.

PROFIL

Environ 800 bénévoles sont actifs pour le travail d'alphabétisation en Flandre.²² Un peu plus de la moitié (59%) d'entre eux ont une occupation rémunérée à temps plein (45%) ou à temps partiel (14%). 19% sont au foyer, 12% au chômage et 4% pensionnés. Les femmes sont nettement majoritaires: 71% contre 29% d'hommes. 68% ont moins de 34 ans. Ils ont un niveau d'étude assez élevé: 61% ont un diplôme supérieur non universitaire et 18% un diplôme universitaire. En plus, la majorité possède un diplôme que l'on peut considérer comme correspondant au travail d'alphabétisation. La plupart du temps, les bénévoles ont une expérience de deux ans environ dans la formation. Au point de vue qualitatif, les bénévoles se différencient peu des professionnels. Au niveau de la motivation, ils considèrent ce travail comme une forme d'engagement social et comme une rentabilisation du temps

libre. Une majorité désire que ce travail soit bénévole et seulement un quart souhaiterait être rémunéré pour ce travail. Dans d'autres secteurs de l'éducation de base, le phénomène est plutôt inverse: la majorité des formateurs souhaite un emploi rémunéré.

90% des bénévoles travaillent avec un seul groupe et 76% en collaboration avec un autre bénévole. En moyenne, les bénévoles consacrent plus ou moins trois heures par semaine au travail de préparation. 40% des bénévoles réalisent des entretiens préliminaires. Une grande majorité a également suivi un cycle de formation initiale.

ATTENTES

Le mouvement d'alphabétisation ne considère pas le bénévolat comme un obstacle à la qualité du travail. Pour cette raison, au cours de ces dernières années, on a accordé beaucoup d'attention et consacré beaucoup d'énergie à la formation des formateurs bénévoles ainsi qu'au bon fonctionnement d'une structure de soutien.

Il est très important que des attentes claires soient exprimées envers les bénévoles. Il ne s'agit pas de critères de sélection mais plutôt d'un certain nombre de fils conducteurs pour le travail. Il serait cependant souhaitable que l'on puisse arriver à une sélection des bénévoles. Garder les objectifs de l'alphabétisation est fondamental. Cela signifie qu'on attend des bénévoles qu'ils marquent leur accord sur la conception du mouvement d'alphabétisation, sur l'analyse de l'analphabétisme comme problème structurel et social ainsi que sur les objectifs émancipatoires de l'alphabétisation. On attend également des bénévoles qu'ils s'engagent pour un an minimum, qu'ils travaillent avec un groupe de lecture et d'écriture une fois par semaine, qu'ils suivent un cycle de formation initiale et collaborent à d'autres activités de formation continue. Enfin, certaines attitudes sont encouragées comme l'écoute, le travail de groupe, la prise de responsabilité, l'esprit critique par rapport au travail réalisé, etc.

6.6.2. *Le développement de la formation des formateurs*

La fonction des formateurs débutants a connu une évolution au cours de ces dix dernières années. Au départ, les formateurs prenaient un groupe en charge après une formation très sommaire. Après quelques semaines, on constata qu'un certain nombre de projets et de centres provinciaux proposaient une formation plus approfondie. Depuis 1985, on a développé plus systématiquement la formation des formateurs. Au cours de cette année, un groupe de travail pour la formation a été créé au sein d'Alfabetisering Vlaanderen et a très vite élaboré un plan de travail.²³ L'idée centrale est que chaque formateur puisse participer à un processus de formation continue, suivant un nombre de phases successives. Les principaux thèmes de cette formation sont: le cycle d'initiation, le stage, la supervision des formateurs débutants, l'échange d'expériences ainsi que la formation continuée par des journées d'étude et des groupes de travail. C'est sur cette base que se déroule actuellement la formation des formateurs dans les projets locaux et les centres provinciaux.

Pour les formateurs débutants, un cycle d'initiation d'une quarantaine d'heures est organisé régulièrement. Les aspects suivants y sont développés:

- introduction à l'alphabétisation;
- attentes envers les bénévoles;
- sous-scolarisation, marginalisation éducative et éducation de base;
- apprentissage par l'expérience;
- accueil des participants;
- conception de l'usage de la langue;
- travail thématique;
- travail de groupe;
- méthodologie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ce cycle d'initiation est normalement suivi d'un stage pratique dans un projet local où les formateurs débutants participent à quelques cours. Ensuite, le formateur prend en charge son propre groupe. Tout se passe sous la supervision de formateurs expérimentés qui les aident à préparer, animer et évoluer les premiers cours.

L'évaluation du travail est un aspect important de la formation des formateurs. Lors de l'évaluation individuelle ou en groupe, il est question d'échanges d'expériences, de pistes de travail, de l'organisa-

tion pratique. Dans certains centres, on part d'un inventaire de questions que l'on aborde successivement.

On attend également des formateurs une participation active aux journées d'étude qu'organise Alfabetisering Vlaanderen. Les sujets abordés récemment lors de ces journées sont par exemple: l'accueil et l'orientation des participants, l'évaluation du travail individuel, les cours de mathématiques dans l'éducation de base, le matériel, la supervision, etc.

6.7. Résultats et limites du travail d'alphabétisation

Connaître les résultats de l'alphabétisation n'est pas simple. On ne peut de toute façon parler que des personnes qui sont insérées dans un groupe, pas du problème de l'analphabétisme en général. Et puisque l'alphabétisation a opté en Flandre pour une approche déscolarisée, les méthodes classiques d'évaluation ne suffisent pas. Ce n'est pas tellement la capacité technique de lire et d'écrire qui est importante mais bien la manière dont le participant - en acquérant cette capacité - a davantage pris sur la vie quotidienne. Ces objectifs d'émancipation sont difficiles à évaluer.

Néanmoins, évaluer dans quelle mesure on a répondu aux besoins des participants est pris en considération de manière très sérieuse. Déjà le 4 décembre 1982 une journée fut organisée pour évaluer les résultats du travail d'alphabétisation.²⁴ Un certain nombre de projets y présentaient l'évaluation réalisée par les participants eux-mêmes. Ils estimaient avoir fait beaucoup de progrès mais rencontrer encore beaucoup de difficultés. A la question: "Des choses ont-elles changé dans ta vie quotidienne?", la plupart des participants donnaient des réponses du type: "Je me sens plus sûr; j'ose demander plus de renseignements, je lis certaines choses, je peux m'engager dans une discussion".

D'autres recherches permettent également de conclure que c'est surtout l'image que les participants ont d'eux-mêmes qui a changé, la confiance en soi et l'autonomie augmentent. Ils ont l'impression d'avoir un nouveau rôle. Le transfert vers des situations de vie quotidienne ne se fait pas automatiquement. Les participants constatent cependant que, dans un certain nombre de situations, ils ne doivent plus faire

appel à d'autres et que cela accroît leur autonomie et le respect d'eux-mêmes.

"Maintenant, je remplis un chèque à la caisse ou je copie une annonce dans un magasin de journaux. Avant je n'aurais jamais osé". "Maintenant, j'ose jouer à des jeux avec des mots avec mon fils. Avant, je n'osais pas, j'avais peur de commettre une erreur, qu'il découvre que je ne savais pas bien écrire".

Les participants ne désirent pas tous apprendre la même chose, ils n'ont pas les mêmes attentes et leur perception des résultats obtenus dépend de leur demande initiale. Lors d'une recherche effectuée en 1986 auprès de participants à Anvers, des questions ont été posées sur l'acquisition de compétences en matière de documents écrits, de vie familiale, de travail et de temps libre.²⁵ Les compétences des débutants et des participants plus avancés ont aussi été comparées. Il est apparu que les participants plus avancés obtenaient un score plus élevé dans un grand nombre de compétences comme utiliser un annuaire téléphonique, remplir un formulaire, écrire une lettre à la famille, lire des recettes, des horaires de transports en commun, faire une liste de courses. Un certain nombre de compétences restent plus difficiles d'accès: remplir un chèque, écrire une lettre officielle, lire un plan de ville, etc.

Un certain nombre de participants n'obtiennent cependant jamais de tels résultats. Il y a déjà un certain nombre de personnes qui décrochent. De données fournies par le projet d'alphabétisation d'Anvers, il apparaît que, entre janvier et mai 1987, sur les 113 personnes qui se sont présentées, 32 ont décroché. Il est clair que l'accumulation par une même personne de différents problèmes entraînent une série d'obstacles difficiles à surmonter. L'environnement, en tant que facteur de renforcement de l'acquis, est déterminant pour le succès du processus d'alphabétisation. A côté des personnes qui décrochent, d'autres désapprennent ce qu'ils ont acquis. Ici aussi l'accumulation de problèmes peut freiner la stimulation à l'environnement pour continuer à utiliser ses compétences en lecture et écriture. Certains participants retombent alors dans leurs anciennes dépendances qui offrent une certaine sécurité.

Les formateurs sont la plupart du temps conscients de ces mécanismes. Par expérience, ils savent que l'irrégularité ou une absence prolongée ralentit le processus d'alphabétisation. Ils se plaignent également du manque de transfert des connaissances vers la

vie quotidienne. Il est très difficile de rompre avec les habitudes de survie des analphabètes. Souvent aussi les participants considèrent les difficultés qu'ils rencontrent dans le processus d'alphabétisation comme des barrières insurmontables. C'est dans ce sens que, pour certains apprenants, une participation pendant deux ans à raison d'un cours par semaine est totalement insuffisante pour obtenir des résultats permanents. Un processus plus intensif et d'une plus longue durée s'avère souvent nécessaire. Les formateurs se rendent compte également qu'ils ont trop peu d'impact sur l'environnement des participants, qu'ils en sont trop éloignés.

Ces réflexions témoignent des limites de l'alphabétisation. Le mouvement a opté pour un travail de formation de base des groupes de lecture et d'écriture et pour une approche de ses limites: les objectifs d'émancipation - développement de l'autonomie et du sens critique - sont souvent fort éloignés des difficultés concrètes du travail. Une approche plus large incluant des aspects préventifs et s'attaquant aux causes structurelles de la marginalisation éducative s'avère nécessaire. Collaborer avec d'autres secteurs sociaux comme l'enseignement, le travail social, la sécurité sociale, les centres PMS, l'ONE, etc. doit être une préoccupation centrale. Cela ne sera pas facile et pas toujours possible dans les structures institutionnelles actuelles et futures. Dans la phase d'institutionnalisation du travail d'alphabétisation au sein de l'éducation de base, le mouvement d'alphabétisation en Flandre est toujours confronté à une tendance restrictive de la formation et au risque de perdre de vue les autres dimensions du problème.

NOTES

1. Pour ce paragraphe je me base surtout sur l'analyse de *Kontaktblad voor alfabetiseringswerkers*, à partir de 1982 *Werf*, et ensuite sur: B. Deruyck, "Ontstaan en stand van zaken van het alfabetiseringswerk en Vlaanderen", *Kontaktblad voor alfabetiseringswerkers*, an. 1 (1981), no. 0, pp. 7-11; Id., "Het alfabetiseringswerk in Vlaanderen", dans: *Gids Sociaal-cultureel Werk*, Tome 8 (1984), B.I.13.a; An., "Markante momenten", *Werf*, an. 6 (1988), no. 33, pp. 14-22.
2. Deruyck, B. 1984. Het alfabetiseringswerk in Vlaanderen, p. 3.
3. In: *Kontaktblad voor alfabetiseringswerkers*. Vol. 1 (1981): 0, pp. 13-16.
4. In: *Werf*. Vol. 2 (1982): 6, p. 42.
5. Jacobin, A.M. 1984. *Wie is An Ooms? Een beeld van de kursisten van het Antwerpse alfabetiseringsproject*. Antwerpen: mémoire non publié HIMW, p. 11.
6. In: *Kontakt. Blad voor alfabetiseringswerkers*. Vol. 1 (1981): 2, p. 3.
7. In: *Werf*; Vol. 2 (1982): 4, p. 23.
8. Deruyck, B. 1982. Professionalisering: vloek of zege. In: *Werf*. Vol. 2: 6, pp. 36-40.
9. Voir entre autres: Van Boven, S. 1981. Enige opties in verband met professionalisering van het alfabetiseringswerk - verzelfstandiging van projecten. In: *Kontakt. Blad voor alfabetiseringswerkers*, Vol. 1: 3, pp. 19-21; Van Buggenhoudt, M. 1982. *Alfabetisering*. Gent, pp. 62-65.
10. Publié dans *Werf*, Vol. 1 (1981), no. 0, pp. 19-21.
11. Deruyck, B. 1984. Het alfabetiseringswerk in Vlaanderen, p. 7.
12. Voir: Deruyck, B. 1983. Experimentele subsidiëring in 1983: meer dan 4 miljoen. In: *Werf*. Vol. 3: 11, pp. 33-37.
13. Pour un rapport de l'action, voir: *Werf*. Vol. 3 (1984): 13.
14. Deruyck, B. 1985. DAC-projekt nr. 2227: de jaarlijkse uitbreiding anno 1985. In: *Werf*. Vol. 4: 20, pp. 24-28, zie p. 26.
15. Rasschaert, M. 1985. Sensibiliseringscampagne 1985. In: *Werf*. Vol. 4: 20, pp. 20-21.

16. L'histoire du passage vers le Cinquième Décret a été expliqué in: Deruyck, B. 1986. Kip zonder kop, alfabetisering en het Vijfde Decreet. In: *Werf*. Vol. 5: 24, pp. 26-34.
17. Deruyck, B. 1987. "Elke frank die wij voorzien zou in Nederland een gulden betekenen". *Subsidiëring van het alfabetiseringswerk op basis van het Vijfde Decreet*. In: *Werf*. Vol. 6: 29, pp. 13-18.
18. Boey, J. 1988. Vijfde Decreet dringend aan herziening toe. In: *Koepel V*. Vol. 15: 2, pp. 10-18.
19. Pour 1986 et 1987 in: *Werf*. Vol. 5: 25, pp. 7-11; Vol. 6: 30, pp. 6-10.
20. Verdurmen, H. 1989. Laaggeschoolde volwassenen en deelname aan onderwijs en vorming. In: *Gids sociaal-cultureel werk*. Afl. 24. A.IV.1.d.
21. Pour les citations suivantes la source donnée n'est pas précise; elles viennent de publications diverses ou notes internes d'Alfabetisering Vlaanderen.
22. Pour ce paragraphe nous nous basons sur: Hinnekint, B. 1987. *Begeleiders en begeleidsters in de basiseducatie voor volwassenen in Vlaanderen anno 1987*. Dans le tableau 6.2. 677 formateurs bénévoles ont été mentionnés. Dans sa recherche sur les formateurs de l'éducation de base en 1986-1987, B. Hinnekint s'est adressée à 783 bénévoles. Alfabetisering Vlaanderen parle de 800 bénévoles pour 1989, voir: Adriaensens, E. 1990. De problematiek van het analfabetisme. In: H. Baert & I. Ponjaert (red.). *Wij nemen de handschoen op!. 1990 Internationaal Jaar van de strijd tegen het analfabetisme*. Dendermonde: Alfabetisering Vlaanderen & Koning Boudewijnstichting, p. 11.
23. Adriaensens, E. 1985. *Deskundigheidsbevordering in het alfabetiseringswerk*. Dendermonde: Alfabetisering Vlaanderen.
24. Voir: *Werf*. Vol. 2 (1983): extra-édition.
25. Peeters, L. 1987. *Hoop doet lezen. Over analfabetisme en het alfabetiseringswerk in Vlaanderen*. Antwerpen: onuitgegeven licentiaatsverhandeling UIA; zie ook: Geussens, M. 1989. *Evaluatie van de effecten van het alfabetiseringswerk in Limburg bij ex-deelnemers van lees- en schrijfgroepen*. Leuven: onuitgegeven licentiaatsverhandeling KUL.