

ANALYSE CRITIQUE DE LA SOCIÉTÉ

Périodique trimestriel 1^{er} trimestre 2023 Numéro 228



Journal de l'alpha

T'ES NUL
INCAPABLE
LOOSER
T'ES CHIANTE
TU FERAS RIEN DE TA VIE
BON A RIEN
FAINEANT
T'ES MOCHE
PAS UNE ASS FLEUR
LUTE

"LA PALURETE
SOUS LES BOMBES!!
#3"

"Anty One" 2019.

Oeuvre d'Anty One ©Lire et Écrire Wallonie picarde

ANALYSE CRITIQUE DE LA SOCIÉTÉ

Vers la participation
et le changement social

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice de Lire et Écrire Communauté française

5

Les révolutions

Nadia Maamri, formatrice à Lire et Écrire Bruxelles

9

« Un Destin, Nos Destinées »

Dire, écrire pour construire l’agir

Gisèle Eyckmans, travailleuse sociale et animatrice
d’atelier d’écriture

Majo Hansotte, conceptrice de la méthodologie des Intelligences
citoyennes et formatrice en éducation populaire

17

Que vive la démocratie culturelle !

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Sur base des pratiques d’Éducation permanente de Lire et Écrire
Wallonie picarde

30

La vague contre la falaise

Justine Duchesne, Lire et Écrire Wallonie

Sur base d’une rencontre avec Bénédicte Mangeot, Jérôme Debroux
et Michel Maslinger, Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

44

L'Afrique existe-t-elle ?

Frédéric Maes, formateur au Collectif Alpha

53

Déclasser par le langage

L'exemple de la « fracture numérique »

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

60

Les théories du complot : quels enjeux de société et que peut l'éducation permanente ?

Entretien avec Marie Peltier, historienne et professeure Haute École Galilée (Bruxelles)

Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

75

Du vécu à l'analyse des causes des situations inégalitaires : une politisation incarnée et par le bas

Hugo Fourcade, doctorant au Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés (LACES), Université Bordeaux Segalen et militant d'éducation populaire à l'association L'établi

87

Analyser, critiquer, agir, changer...

Ou comment lutter contre l'analphabétisme ?

Daniel Flinker, Lire et Écrire Bruxelles

96

Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale, Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire du Collectif Alpha

103

Le Journal de l'alpha est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

—attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;

—promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;

—développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
journal.alpha@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Daniel Flinker, Justine Duchesne,
Aurélié Leroy

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,
Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal,
Christian Pirlet

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2023/10901/01



Prochain numéro

École et inégalités

Décryptage et actions contre l'illettrisme

Édito

Sylvie Pinchart, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Ces dernières semaines, l'intelligence artificielle est au centre de l'attention. Le chatbot GPT, accessible à tous par le net, permet d'entrevoir concrètement l'ampleur de ce qui, pour le meilleur et pour le pire, pourrait transformer nos sociétés¹.

Les médias s'intéressent particulièrement à l'enseignement : utiliser un chatbot, est-ce tricher ? Comment coter un examen d'élève ou un travail d'étudiant ? ...

GPT, par ses immenses capacités à formuler un texte lisible et cohérent à partir de différentes sources d'informations et bases de données de savoirs, nous pousse à nous pencher collectivement sur cette « si vieille et si nécessaire » question pédagogique : quels sont les savoirs, compétences et capacités nécessaires à mobiliser et à travailler en formation à l'heure de l'intelligence artificielle ?

L'éducation n'est, de loin, pas le seul domaine d'interrogation. Comme toujours, pédagogie et politique sont liés. La question démocratique est au centre des inquiétudes... L'influence des stratégies de manipulation des opinions publiques pour déstabiliser nos démocraties n'est plus à démontrer.

La contribution de Marie Peltier, historienne et professeure, partage une analyse du complotisme ancré dans nos propres dysfonctionnements. Elle trace les contours des leviers d'action à différents niveaux d'intervention. Nombre de ses apports entrent en résonance avec d'autres contributions à ce *Journal de l'alpha*. Il y a comme un « air de famille » entre les différents apports, une trame qui se tisse à partir de portes d'entrée originales.

1 À titre d'illustration, voici la question posée à GPT ce 22 janvier 2023 et sa réponse :
« En quoi l'analyse critique contribue à l'émancipation ? » « L'analyse critique permet de remettre en question les idées reçues et les structures de pouvoir existantes, ce qui peut contribuer à l'émancipation en permettant aux individus et aux groupes opprimés de prendre conscience de leur situation et de se donner les moyens de la changer. Elle peut également aider à déconstruire les stéréotypes et les préjugés qui soutiennent l'oppression et à construire des alternatives plus justes et équitables. »

L'un de ces fils de trame est celui des valeurs démocratiques. Non pas comme cadre de moralisation des « révolté·e·s » ou de celles et ceux qui ont toutes les raisons de le devenir..., mais comme espace social et politique vivant, critique, créateur de solidarités concrètes, initiateur de débats qui, à partir de divergences, redessinent les contours d'aspirations.

Dans le brouhaha des médias sociaux, dans les flux ininterrompus d'informations vraies-fausse-parcellaires-délirantes, dans le fatras des discours dominants qui légitiment autant l'accroissement galopant des inégalités que l'inaction climatique..., penser par soi-même, à partir de ses réalités propres et de celles observées, dire, se dire individuellement et collectivement, construire des compréhensions communes de ce qui nous occupe « nous et nous tou-te-s » et que nous voulons changer est essentiel. Cette pensée, ces intelligences, bien humaines, ne peuvent être que critiques car à contrecourant de ce qui est invisible, tu, ignoré, caché, nié, évacué...

Construire une analyse critique avec un groupe en alphabétisation, dans une association, une organisation ou un réseau, composant avec la diversité des acteur·rice·s, ce n'est pas construire une expertise fermée sur elle-même. C'est une compréhension qui se développe « à partir de réalités communes au groupe » et en lien avec des « expert·e·s », des chercheur·euse·s, des partenaires, elles et eux aussi engagé·e·s dans le changement. Ce processus – de l'expression, à la prise de conscience, au désir de comprendre pour « mieux » agir – ne va pas de soi. Il n'y a ni automaticité, ni linéarité, ni prévisibilité...

Plusieurs contributions à ce numéro témoignent de pratiques concrètes, se référant à différents cadres théoriques ou méthodologiques : celui mis en œuvre à l'association L'établi à Bordeaux, celui des Intelligences citoyennes et aussi, dans la sélection bibliographique, celui de l'Entraînement mental. Celles et ceux qui les agissent sont tou-te-s convaincu·e·s de la valeur des savoirs d'expérience des populations les plus éloignées des savoirs considérés comme légitimes, de la capacité de ces populations à dire et à analyser, à produire de la connaissance. Les auteur·rice·s de ces contributions ont aussi conscience de la fragilité de notre capacité à entendre ce qui est dit, à voir ce qui est transformé,

tant les inégalités sociales s'inscrivent dans des rapports inégalitaires aux savoirs, dont nous sommes tou-te-s plus ou moins consciemment imprégné-e-s.

Ces processus d'éducation populaire peuvent être soutenus par la politique culturelle d'Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est une politique publique qui porte un double pari, inscrit à l'article 2 de son décret de 2018²:

- Il n'y a pas d'exercice de la démocratie sans possibilités de critique sociale.
- La pratique citoyenne, nécessairement critique, doit pouvoir s'appuyer sur des ressources éducationnelles.

Cette politique se traduit par le soutien (en financements publics) aux associations qui inscrivent leurs actions dans ces processus. Bien souvent, ce qui identifie une association d'éducation permanente est l'existence de cette capacité d'analyse critique, portée et développée à « tous les étages » de l'association. Ce n'est pas la production d'un discours comme objet de consommation culturelle, mais comme une parole collective porteuse de changement social.

Cet horizon porteur de plus d'égalité, de dignité, de démocratie... peut sembler bien éloigné, au regard des crises que nous vivons, de ce que les personnes avec qui nous apprenons en alphabétisation vivent au quotidien. Mais il indique un idéal qui ne sera (probablement) jamais atteint. À l'inverse, il risque de devenir un fardeau s'il ne nous permet pas de voir la beauté et la force de « la vague contre la falaise »³.



2 Décret du 14 novembre 2018 portant modification du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558

3 Titre d'un article de ce numéro.

The image features a blue-tinted photograph of a woman in the background, looking down at a piece of paper she is holding. She has dark hair tied up with a light-colored bow. In the foreground, there is a large cutout of a woman's face, which appears to be a stylized or painted version of the same woman. The cutout shows her face with large, expressive eyes and a polka-dot headscarf. To the right of the face cutout, a hand is visible, holding a microphone. The entire composition is framed by a thick green border with a stepped, geometric design.

Jeanne Menjoulet
Licence CC BY 2.0

Dans *L'ascenseur*¹, Samira décidait d'oser faire le pas pour aller s'inscrire à un cours d'alphabétisation. Aujourd'hui, elle se présente à l'accueil du Centre Alpha de Molenbeek de Lire et Écrire Bruxelles et elle entame dans la foulée un processus d'alphabétisation qui la conduira à se questionner par rapport à notre société.

Les révolutions

Nadia Maamri, formatrice à Lire et Écrire Bruxelles

Face à cet immense bâtiment en pierre rouge dont la longueur la regarde de haut comme pour la narguer, Samira paraît d'un calme olympien. C'est tout le contraire au fond d'elle, elle n'arrive pas à stopper la peur qui l'envahit et qui essaie de la persuader de faire demi-tour. Depuis le temps qu'elle attendait, ses rendez-vous successifs ayant été annulés suite à la crise sanitaire, elle ne pensait plus que ça se concrétiserait. Et là, voilà que maintenant, debout face à l'action de sa vie, elle essaie de toutes ses forces de faire barrage aux voix qui lui crient qu'elle ne fait que perturber sa vie et celle de siens, qu'elle n'a rien à faire devant cette porte, qu'il ne faut surtout pas compliquer les choses car elles sont déjà assez compliquées comme ça et qu'elle ne pourra rien y changer !

Contre vents et marées, Samira pousse la porte. Elle s'aperçoit que tout a changé, tout paraît beaucoup plus beau. Le bleu sur le mur lui rappelle le ciel bleu sans nuage du Maroc. Tout semble neuf, des meubles jusqu'aux luminaires. Des étoiles plein les yeux, Samira se présente à l'accueil. Un plexiglas monté sur un long meuble en bois la sépare de son interlocutrice juste en face d'elle.

1 Nadia MAAMRI, *L'ascenseur*, in *Journal de l'alpha*, n°220, 1^{er} trimestre 2021, pp. 10-14, www.lire-et-ecrire.be/ja220

Elle se dit que tout est en perpétuel mouvement alors qu'elle se sent figée dans le temps, que rien ne se passe pour elle. Elle se ressaisit en un instant, montre sa carte de rendez-vous et dit d'une voix basse : « *Rendez-vous école.* »

Nawal, la secrétaire, la salue et lui dit qu'elle peut attendre là, en montrant un long banc en bois clair monté sur des pieds en fer.

Une fois assise, Samira tient sagement le carton de rendez-vous entre ses doigts. Ils sont frigorifiés en raison du gel hydroalcoolique dont ils sont imbibés. Assise sur ce banc, son masque écrasant son nez, couvrant sa bouche, elle a l'impression de ravalier sa respiration. Elle observe le bel escalier en bois tapissé, elle y voit chaque détail comme si cela l'aidait à se concentrer. Elle a bien retenu ce que sa fille, Rania, lui a traduit des infos reçues la veille : ne surtout toucher à rien et ne s'approcher de personne, bien se laver les mains. Ça fait bizarre à Samira : ça fait tellement longtemps qu'elle n'était plus entrée dans une institution car, ces derniers temps, toutes les affaires administratives se réglaient en ligne. Rania passait de longues journées devant son écran où elle suivait tous ses cours et s'occupait également de toute l'administration familiale. Son écran faisait office de professeur, d'éducateur, de banque, de mutuelle, de caisse d'allocations familiales, de maison communale... Rania face à toute cette bureaucratie numérique et seule à ingurgiter toutes ces connaissances avec, en fond, le bruit de ses petits frères et le son incessant de la télévision, sans parler des sonneries des téléphones.

Samira a bien conscience de ce lourd fardeau qu'elle fait porter à sa fille, elle s'en veut, elle aimerait tellement pouvoir l'en décharger mais par où commencer, comment faire et surtout, si elle n'y arrivait pas, elle aurait perdu tout ce temps, cette énergie et ses espoirs seraient éteints à jamais. Elle ne pourrait le supporter.

Ça cogite dans sa tête. Elle trouve que ça fait drôle de revenir à des choses aussi banales que celles que l'on faisait avant. Se présenter dans une institution, être accueilli, patienter et être reçu, avoir un rendez-vous en présentiel tout simplement. « *On oublie très vite !* », se dit-elle. Ça fait presque du bien de revenir à la normalité. C'est comme après une longue convalescence à l'hôpital : à la sortie, on savoure les premières brises de vent qui caressent notre visage.

Un accueillant s'approche, interrompant Samira dans ses pensées, et lui montre un bureau en disant : « *S'il vous plait, madame !* »

Samira s'installe, les mains sur les genoux. Elle se répète qu'il ne faut surtout toucher à rien. Elle essaye de respirer le moins fort possible, prise entre la peur qui l'a complètement envahie et ses voix intérieures qui à la fois essaient de la persuader qu'elle y arrivera et en même temps lui soufflent qu'elle risque de perturber toute la bonne organisation familiale, que si elle ne respecte pas strictement les mesures sanitaires, elle risque de ramener ce fichu virus à la maison et devenir ainsi la cause d'un mal familial. En fixant la bouche de l'accueillant, elle essaie de figer tout ce remue-ménage mais rien n'y fait.

« *Bonjour, je me présente : Guillaume, je suis l'accueillant. Que puis-je faire pour vous ?* » Samira donnerait tout pour comprendre ce qu'il dit. Elle hausse les épaules en baissant les yeux, signe d'incompréhension. Guillaume comprend tout de suite et va chercher Nawal pour la traduction.

Nawal lui redit : « *Bonjour !* » Samira lui répond : « *Bonjour !* »

Guillaume demande à Nawal de traduire les raisons pour lesquelles Samira se présente et Nawal sert d'interprète. Quel soulagement ! Samira est tellement heureuse de pouvoir enfin avoir la chance de se faire comprendre.

Après plusieurs échanges, Nawal quitte la pièce car Samira doit maintenant être seule. Guillaume lui demande si elle est prête pour le test et là, elle comprend le mot « test » et répond que oui.

Émotionnée, elle en oublie son masque et toutes les contraintes qui vont avec. Même son appréhension s'envole. Elle se dit : « *Je me lance, mon premier test, c'est maintenant !* »

Guillaume demande à Samira de lui poser des questions. Cette dernière sourit d'un air timide et dit : « *Je ne sais pas.* » Guillaume lui montre une photo de mariage et lui pose quelques questions sur la photo. Même réponse de Samira. Il lui demande d'écrire son prénom, elle ne bronche pas. Là, Guillaume lui repose la question avec moult gestes, elle comprend et s'exécute. Heureusement que sa fille lui a appris à signer, elle sourit presque en pensant à sa fille.

L'accueillant fait revenir Nawal pour une nouvelle traduction, pour annoncer à Samira une excellente nouvelle : un apprenant vient

de signer un contrat de travail jusqu'en juin et, de ce fait, une place se libère. Nawal lui détaille alors les horaires des cours et lui dit qu'elle débutera le lundi suivant, puis elle lui donne le nom de sa formatrice. Après toutes ces informations importantes, Samira les remercie du fond du cœur en y mettant toutes les formes, tous les gestes, un grand sourire aux lèvres. Le sentiment du moment est de tous les possibles. Samira se sent tellement légère.

Elle tombe ensuite nez-à-nez avec des apprenants en train de prendre leur pause, un café à la main. Ils rient, discutent. Elle y voit des femmes et des hommes avec qui elle va pouvoir faire connaissance, des personnes comme elle investir ce lieu. Cela la réconforte tellement, elle s'y voit bien. Elle a juste hâte d'y être. Elle a hâte de prévenir ses enfants et son mari pour tout leur raconter.

Dans les rues de Molenbeek, Samira, des projets plein la tête, marche en effleurant à peine les pavés ; le vent lui paraît beaucoup moins violent, presque comme une brise. Elle se sent tellement légère et ça lui fait vraiment du bien. Elle n'a pas eu ce sentiment depuis tellement d'années, ce sentiment de vivre sa vie, de pouvoir être aux commandes et de ne dépendre de personne, ni de sa fille ni de son mari, d'avancer, d'aller de l'avant. Elle n'a plus ressenti ce genre de chose depuis qu'elle est arrivée en Belgique.

Le lundi matin, le buste droit, essayant toujours de combattre ses voix intérieures, Samira se dirige vers l'accueil en disant :
« *Bonjour, école avec Madame Fatiha.* »

C'est de nouveau Nawal qui est à l'accueil. Elle salue Samira en retour et lui montre le local où elle aura son premier cours. Et là, le rideau s'ouvre. Samira va devenir enfin actrice, elle ne sera plus spectatrice de sa vie. Elle pousse la porte de la connaissance et y entre la tête haute, le cœur et l'esprit complètement ouverts aux savoirs.

Elle reçoit un magnifique accueil, encore meilleur que ce qu'elle pouvait imaginer. C'est incroyable de faire partie d'un groupe, de partager, d'apprendre... Ce sentiment d'appartenance lui fait presque oublier son sentiment d'être une oubliée de la société, de vivre dans l'indifférence de la société qui lui crève le cœur par moments. Mais ce premier cours lui demande énormément de concentration. Dans sa tête, c'est une bousculade intégrale entre

la mémorisation des mots, la découverte d'une formulation de phrase et tous ces nouveaux sons qu'elle essaie d'identifier mais qui lui sont totalement inconnus. La rapidité du débit de parole des uns et des autres l'impressionne vraiment, la décourage même. Comment peut-elle oser songer, ne serait-ce qu'un seul instant, qu'elle va pouvoir alléger le fardeau qu'elle fait porter à sa fille ? Comment peut-elle imaginer pouvoir rattraper tout son retard ? Ces pensées lui remplissent la tête, elle se laisse complètement submerger par l'émotion du moment, ses épaules se courbent vers le sol, elle se recroqueville presque, signe de résignation inconsciente.

Tout à coup, la formatrice lui pose une question. Samira essaie de répondre au plus vite afin de montrer sa motivation mais les mots sortent complètement de travers. La formatrice l'arrête et la rassure en lui disant : « *Reprends ton souffle et respire.* » Elle fait de grands gestes : « *Doucement, tu vas y arriver.* »

Samira reprend son souffle et lui répond avec deux mots dont elle ignorait l'existence à peine une heure auparavant mais qu'elle a retenus à force de les entendre.

Au fil des cours, Samira commence à faire des liens avec ce qu'elle a entendu pendant des années et dont elle ignorait le sens. Elle se rend compte que le chemin va être long. Et en même temps, le fait d'être dans l'action pour améliorer sa situation de vie la motive énormément. Elle est tantôt motivée d'apprendre et tantôt envahie par un grand sentiment d'impuissance face à l'immensité de ce qu'elle va devoir apprendre en entendant l'aisance de parole de ses enfants, de la formatrice, des fonctionnaires de la Maison communale. Elle se dit qu'il faut qu'elle persévère pour s'armer face à cette bureaucratie, à cette société où l'éloquence appartient à l'élite. Tous les jours, elle la subit, cette société, où l'expression orale définit l'individu, le catégorise et le met à l'écart, l'empêche catégoriquement de participer.

Les mois passent et, certains soirs, Samira continue de penser à l'aisance avec laquelle les gens qu'elle côtoie manient la langue. Elle aimerait tellement pouvoir s'exprimer de cette manière. Elle essaie de verbaliser ses pensées, de les organiser.

Auparavant, Samira rêvait en cachette de participer à cette grosse fourmilière en ébullition, elle pensait ne pas y avoir droit

mais, à force d'explications sur les droits et les devoirs des citoyens dont leur parle sa formatrice, elle se rend compte qu'elle a des obligations mais également des droits en tant que citoyenne. Elle prend conscience de sa citoyenneté et de toute son ampleur. Elle aimerait tellement être vue dans cette société qui ne lui a jamais porté le moindre regard, elle essaie de sortir de l'ombre, elle voudrait juste être regardée comme une personne à part entière et non comme une étrangère dans l'ombre d'un soir d'hiver.

Pendant un des cours du vendredi, Samira est frappée par l'exercice « comment se présenter dans une institution ? » et par les remarques de ses camarades à propos de ce que la couleur de peau et l'apparence extérieure, la manière dont on s'exprime peuvent provoquer chez l'autre comme commentaires ou même comme actes malveillants, causes d'une grande injustice. Ce jour-là, Ibrahim est particulièrement remonté et crie presque en disant : *« Moi, je aller à la Commune pour demander des documents et la dame parler moi méchant et monsieur belge avant rigoler avec elle. Football, beaucoup étrangers, gagner coupe du monde, France. »*

Et là, un silence se pose, Samira se rend compte qu'elle n'est pas la seule, ça la rassure presque.

À chaque cours, de nouvelles discussions, de nouvelles révélations, de nouvelles confirmations. C'est la toute grande surprise quand le groupe apprend qu'en France, c'est seulement à partir de 1965 que la loi a autorisé les femmes à ouvrir un compte bancaire et à travailler sans l'accord de leur mari. Samira et le groupe sont incroyablement bouleversés de ces découvertes et demandent davantage d'explications à la formatrice qui se fait un réel plaisir d'assouvir leur soif d'apprendre, en les mettant en recherche, en les faisant travailler en sous-groupes, pour enfin arriver à une mise en commun où la magie de l'intelligence collective opère.

Ce soir-là, Samira se dit : *« Je n'aurais jamais pensé que des femmes et des hommes ont pu sacrifier leur vie, ainsi que celle de leur famille, à faire une telle révolution pour se battre contre l'injustice qu'ils vivaient. Des femmes se sont battues pour leurs droits durant tellement d'années et on hérite aujourd'hui de tous ces sacrifices. Alors pourquoi des injustices demeurent, telles que la*

discrimination de la couleur de peau, la discrimination à l'embauche, au logement... ? »

Cela fait tellement longtemps qu'elle habite ici et elle ignorait tout ce pan de l'histoire. Elle en est l'héritière, ainsi que ses enfants, et, en même temps, tellement de choses l'en séparent, dont l'ignorance de ces sacrifices, de ces personnages qui ont fait l'histoire du pays qu'elle habite, du pays qui l'accueille mais qui ne la regarde pas, du pays qui ne l'entend pas car elle n'a pas les mots pour lui parler, du pays qui ne la lit pas car elle n'a pas la plume pour lui écrire ; aucune rencontre n'a été possible entre Samira et ce pays jusque maintenant. Un sentiment de confusion s'empare d'elle, elle se mêle les doigts les uns aux autres comme pour représenter ce qu'elle est en train de ressentir.

Mitigée, elle ne peut s'empêcher de penser au Maroc, de comparer sa vie d'avant et celle d'aujourd'hui. Pour Samira, la donne change complètement maintenant qu'elle en sait plus, qu'elle sait que des personnes étaient tellement mal face à leur situation, à l'injustice qu'elles vivaient qu'elles ont fait une révolution et qu'elle, Samira, se doit de se révolutionner elle-même en apprenant, en développant ses connaissances afin de pouvoir se positionner face notre société. Elle repense à sa formation, et tant pis si ça la bouleverse à ce point, elle ne saurait plus faire marche arrière, elle a besoin d'en savoir davantage pour comprendre comment devenir une autre version d'elle-même sans pour autant s'oublier. Pour cela, elle doit commencer par verbaliser ce qu'elle est tout au fond d'elle et pouvoir présenter cette version à notre société qui ne pourra plus faire semblant de ne plus la voir. Car Samira aura les mots pour se faire entendre dans ce pays qui a accueilli sa famille à bras ouverts lorsqu'il avait besoin de main-d'œuvre mais dont les yeux sont bandés par une bureaucratie qui s'est construite au fil du temps et qui a fini par recouvrir tous ses beaux idéaux de démocratie.



©Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage



Cet article relate deux ans d'ateliers de Parole-Écriture mis en place à Liège dans une institution pour hommes sans logis. Y est racontée l'histoire de ces hommes traversés par un désarroi lié au sentiment d'être abandonnés et méprisés, faisant l'expérience d'un quotidien dur et brutal, marqués par les inégalités et les rapports de domination. À travers des pratiques concrètes héritées des ateliers d'écriture et de la méthodologie des Intelligences citoyennes¹, l'enjeu a été de transformer, de manière collective, *Un Destin subi en Nos Destinées réinventées*, pour reprendre le pouvoir sur sa vie. À des méthodes expressives et créatives, la démarche a constamment associé une approche critique de la société, des outils institutionnels d'examen des inégalités, des ressources analytiques pour déconstruire les stigmatisations et comprendre les mécanismes d'oppression.

« Un Destin, Nos Destinées » *Dire, écrire pour construire l'agir*

Gisèle Eyckmans, travailleuse sociale
et animatrice d'atelier d'écriture

Majo Hansotte, conceptrice de la méthodologie
des Intelligences citoyennes et formatrice
en éducation populaire

1 Voir notamment : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-31, www.lire-et-ecrire.be/ja192

Sortir de l'abandon social

Un Destin, Nos Destinées est le titre d'un ouvrage racontant trois approches des Intelligences citoyennes, vécues à des moments différents, dans des contextes différents, à Liège et à Québec. Toutefois, cet article se centrera sur la première approche, qui donne son titre à l'ouvrage, celle menée à Liège par Gisèle et Murielle, l'une en tant que travailleuse sociale, l'autre en tant que psychiatre, au sein d'une maison d'accueil ouverte à des SDF hommes. Des « sans domicile fixe », selon la terminologie officielle, mais que l'initiatrice de l'expérience, Gisèle, a appelés provisoirement *Les Habitants de la rue*, en attendant qu'ils se donnent eux-mêmes un nom de fierté. Le parcours raconté a quelque chose d'intemporel, tant la pauvreté et l'errance demeurent et s'aggravent au cœur de nos villes.

Comme un journal de bord, le témoignage de Gisèle, revisité avec Majo, retrace, étape par étape, le trajet d'un groupe d'hommes aux prises avec un destin peu amène, des hommes qui se reconstruisent grâce à un espace de paroles dites, écrites, partagées. Cette narration d'expérience est rédigée à deux mains, celle de Gisèle pour le témoignage vécu, celle de Majo pour les précisions méthodologiques liées aux Intelligences citoyennes.

Parole agissante, écriture agissante

Une audace dans le cadre d'un travail social classique : un beau jour, Gisèle et Murielle mettent en place, au sein d'une maison d'accueil pour hommes sans logis, des ateliers de Parole-Écriture, avec inscription volontaire, ateliers qui se déroulent en plusieurs séquences que chacun s'engage à suivre, dessinant chaque fois un parcours qui se renouvelle régulièrement avec d'autres inscrits. Contrairement aux idées reçues et malgré le scepticisme de certains travailleurs sociaux, ils sont nombreux à vouloir y participer, ce qui amènera à construire des petites listes d'attente.

Écrire des textes créatifs, symboliques, artistiques, autobiographiques... est rarement un acte spontané ou naturel. Privilège social, l'écrit non fonctionnel exige une audace, représente contrainte et renoncement à la facilité. La tradition des ateliers

d'écriture part du principe qu'écrire est à la fois une autorisation que l'on se donne et une prescription à laquelle on obéit, prescription que l'autre vous formule ou que l'on se formule à soi-même, ou les deux à la fois. Cette vision méthodologique s'applique aussi à toute prise de parole où l'on ose dire et se dire.

Dès lors, dans l'atelier de Parole-Écriture, mis en place au sein de l'institution par Gisèle et Murielle, est assumée cette double dimension : autoriser (supprimer les blocages, donner confiance) et prescrire (formuler des injonctions « déclencheuses »), à travers des propositions de prise de parole et d'écriture qui tentent de lever les peurs. Et si les parcours sont différents, le principe de départ est que face à la parole et à l'écriture, toutes les personnes sont capables et en butte aux mêmes peurs ; les animatrices parlent et écrivent elles aussi.

Dire et écrire pour agir. À travers des processus concertés et réfléchis, transposables en différents lieux, il s'agit de dire un vécu, des rêves, des sentiments, des colères autour du Juste et de l'Injuste, et d'y accrocher des mots, des textes, des gestes, des symboles, des formes, des dessins. Pour construire un NOUS et déboucher sur un agir collectif. Un agir susceptible de faire bouger les lignes, de bousculer les regards des autres, de percuter les processus de domination, tout en transformant les acteurs eux-mêmes. *Dire et écrire pour passer du subir à l'agir.*

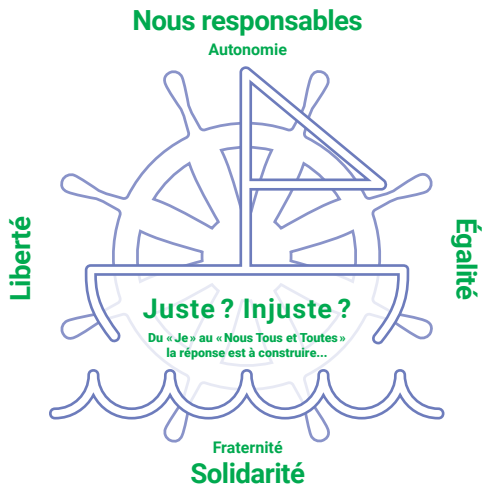
La clé de ces ateliers, c'est la *reconnaissance* : reconnaissance de soi par soi, par les autres, par la société. Ce travail commence au cœur de l'espace-atelier, construisant une reconnaissance réciproque en JE-TU, faisant surgir l'émotion et le *désir d'amour*, de tendresse et construisant un NOUS. Ce NOUS agissant s'engage ensuite vers l'extérieur (la ville, le monde) dans des combats citoyens et politiques, au sens premier du terme politique (la « polis », la cité commune) : des combats porteurs de reconnaissance sociale, de transformations pour Tous et Toutes, porteurs d'exigences de dignité.

Se travaillent donc les multiples voies de la reconnaissance : l'amour, la solidarité, les droits humains. L'aventure proposée est de parcourir le lien social à travers l'exploration des personnes grammaticales, *Je, Tu, Nous*, pour oser dire et écrire. Pour prendre

avec soi les histoires des autres, être reconnu dans sa propre histoire par les autres et agir sur des destinées plurielles et ouvertes que l'on forge, plutôt que subir un destin. Contre *Un Destin* prescrit, *Nos Destinées* à construire.

Des principes-repères de travail sont proposés aux participants des ateliers ; ils vont les enrichir, les réécrire ou les revisiter à chaque fois. *Égalité* : il n'y a pas de bons ou de mauvais textes, de bonnes ou mauvaises prises de parole ou réalisations, chaque mot dit et/ou tracé transmet une idée intéressante pour le groupe. *Solidarité* : on se respecte à l'intérieur du groupe, on prend chacun avec soi les paroles et les récits des autres pour construire une action ensemble. En fidélité à un *Nous responsables*, où ce qui est dit n'est pas utilisé n'importe comment à l'extérieur mais nourrit une démarche commune. Tous ces repères sont activés pour se permettre une réelle *Liberté* individuelle et collective.

Ainsi est vécu de l'intérieur le Gouvernail « planétaire » proposé par Majo Hansotte. Reconstitué par et avec les participants, ce *Gouvernail* soutiendra l'analyse critique de la société et du monde, en ouvrant sur des exigences de changements pour Tous et Toutes.



Les ateliers aborderont aussi l'utopie, de manière concrète et créative : ainsi les corps des participants figurant des statues-espérances, au cœur d'un quartier heureux, d'une ville égalitaire, que l'on raconte, dessine, structure...

Ces parcours utopiques font apparaître la nature des principes démocratiques, autrement dit les visées du Gouvernail : ce sont des visées régulatrices, des directions vers lesquelles nous nous engageons. Ce ne sont pas des vérités révélées ou des certitudes que l'on peut penser acquises définitivement un jour. Jamais nous ne connaissons l'égalité parfaite par exemple. Restera toujours un écart entre les réalités et les principes fondateurs des droits humains et démocratiques. L'écart nourrit le conflit démocratique, essentiel à la dynamique citoyenne. Les principes démocratiques sont des exigences à réactiver en fonction des situations. Autrement dit, chaque fois qu'une nouvelle injustice surgit, la réponse n'est pas donnée, elle est à construire et à reconstruire.

Les visées du Gouvernail sont à l'œuvre dans de nombreux mouvements citoyens de par le monde aujourd'hui. Un fil conducteur les traverse : c'est l'exigence d'un Commun (le « Bien » commun sans possédant, donc le Commun), l'exigence d'un plein usage des composantes de la vie humaine, sans devoir s'endetter, les acheter à un possédant ou se vendre, s'inféoder. Droit à l'eau, à une terre vivable, à un air respirable, à la nourriture, à la santé, à un toit, à la paix, à un revenu, à la culture, à l'éducation, aux ressources numériques, à la mobilité, à un rôle social valorisé, à l'expression...

Au-delà de ces repères communs, participer à un atelier de Parole-Écriture, au sein de la Maison, ne nécessite pas que l'on soit à l'aise avec l'écrit ou que l'on aime écrire ; la parole et tous les registres créatifs sont sollicités. L'écriture au sens propre reste une ressource parmi d'autres, si elle est maniée avec plaisir, et le cas échéant, des « écrivants » se mettent au service des autres, quand un écrit en tant que tel s'impose. Autre repère proposé par les animatrices : *clôturer son parcours dans l'atelier en choisissant une action à mener à titre personnel et une action à mener ensemble autour du Juste et de l'Injuste.*

Trois grandes perspectives articulent l'aventure de cet espace collectif :

- Transformer son parcours de vie.
- Se faire respecter.
- Intervenir activement dans la société.

L'ouvrage *Un Destin, Nos Destinées* raconte de nombreuses initiatives ; à titre d'exemples, nous résumerons ici deux actions pour chacune de ces perspectives.

Transformer son parcours de vie

« *Toi aussi, tu en crèves de ne pas être aimé.* » Qu'une telle parole ose se dire est une petite révolution chez ces hommes très taiseux sur leurs émotions. Les animatrices ont réalisé de petites cartes de jeu avec des infinitifs positifs de la vie quotidienne, les uns très courants, d'autres moins : cuisiner, envoyer un courrier, bavarder, marcher, regarder les étoiles... Les participants choisissent une carte, ou en proposent une autre si nécessaire, et puis ils se disent un petit peu à partir de là. Parmi ces cartes, le verbe « aimer ». La carte « aimer » est réclamée chaque fois par de nombreux participants, amenant les animatrices à la reproduire en plusieurs exemplaires. Cette prise de parole timide à partir de ces cartes est le début d'un travail personnel et collectif, qui débouchera souvent sur des prises de résolution, comme par exemple reparler avec ses enfants...

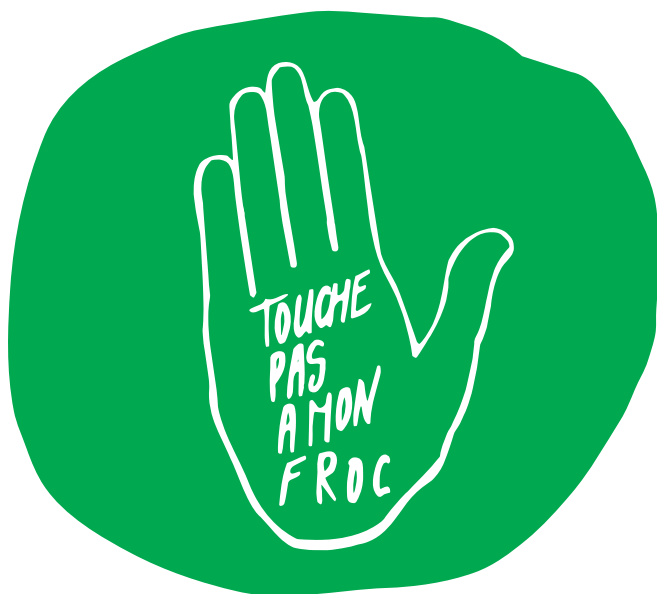
Transformer son parcours de vie implique aussi de transformer son parcours dans la ville, à travers, racontés, écrits et/ou dessinés, les lieux que chacun « habite et vit » ainsi que d'analyser les séparations à l'œuvre dans l'architecture et les pratiques urbaines. Ce parcours amènera à identifier des portes que l'on n'ose pas pousser et se terminera par une étonnante soirée à l'Opéra, préparée soigneusement. L'expérience « Opéra » modifie le regard des personnes sur elles-mêmes ainsi que le regard de certains acteurs de l'institution sur leurs potentialités.

Se faire respecter

Ce deuxième axe des ateliers Parole-Écriture repose sur *les moments-colère*. Ceux-ci surgissent spontanément, exprimés sur le vif par un ou des participants vivant une situation ressentie comme injuste. Mais ils s'énoncent aussi de façon concertée sur des situations plus récurrentes, grâce à des démarches de remémoration d'injustices, démarches proposées par les animatrices.

Aujourd'hui, Bruno est en colère, on lui a volé « son beau jeans », celui qu'il soigne et enfle pour ses démarches à l'extérieur. Plutôt que de casser la gueule aux petits cons qui lui ont fait cela (et que l'on n'identifie pas forcément), les animatrices proposent la démarche de potentialisation des récits d'injustice et du pacte narratif des Intelligences citoyennes. À travers une démarche de compréhension (au sens de prendre avec soi), une reconnaissance réciproque s'élabore en un pacte narratif entre les participants pour passer du subir à l'agir.

Bruno raconte et tous les participants, avec lui, formulent *des cris du cœur*, tracent *des images* et émettent *des exigences de changements*. Cris du cœur et images amèneront l'idée d'une intervention « critique, créative et joyeuse », faisant vivre à tous les usagers de la Maison un moment de désappropriation (tous les couverts sont subtilisés le temps d'une action-surprise empêchant que l'on mange) avant de dévoiler par un tract le sens de l'action. Les exigences de changements sont formulées dans ce petit tract argumenté, avec un dessin détournant « Touche pas à mon pote » : une main « Touche pas à mon froc », un texte signé par *Le Commando antiviol*, nom de fierté de ce collectif.



L'argumentaire propose des repères pour vivre ensemble dans l'institution et être respectés par tous ses acteurs, usagers ou responsables. La démarche a consisté ici à imaginer individuellement et collectivement une *Maison idéale* (voir la démarche sur l'utopie évoquée plus haut). On note et on rassemble les rêves de chacun et on produit une définition commune écrite. Une *Maison solidaire* est le point commun voulu par tous. Écrire une définition *idéale* est une technique de base de l'atelier Parole-Écriture agissantes. Cela permet de recourir à des démarches d'analyse institutionnelle pour comprendre ce qui produit de l'inégalité, de l'humiliation, de la domination dans le lieu de résidence.

Un autre moment-colère surgit avec force. Des voisins de la maison d'accueil accusent les usagers de salir le quartier, un préjugé injuste, affirment les résidents de la Maison. On décide de construire une argumentation à destination des habitants et des responsables de la Ville. Un canevas de plaidoyer est proposé par Majo Hansotte dans la méthodologie des *Intelligences citoyennes*, que le groupe va suivre dans son argumentaire. Ce canevas donne au plaidoyer citoyen de la légitimité et de la validité. Nous sommes *légitimes*, nous les citoyens et citoyennes, non parce que nous avons été élus et élues, nous sommes légitimes parce que nous avons mis tout en œuvre pour activer le Gouvernail, pour proposer ce qui serait juste pour Tous et Toutes (en étant faillibles comme tout être humain). Et nous sommes *valides*, dans notre plaidoyer, parce que nous avons articulé quatre registres dans nos propositions : un registre expressif, *le Vécu* (ce que les résidents de la Maison et les habitants du quartier vivent dans le quotidien) ; un registre analytique, *le Contexte* (les déterminants sociaux, économiques, les données factuelles) ; un registre éthico-politique, *le Juste* pour Tous et Toutes, soit le Gouvernail ; un registre juridique, *le Droit* (ses insuffisances et ses ressources, le droit n'étant pas nécessairement juste).

On reformule donc, autour de cette plainte de voisins, ce qui a été *vécu* comme blessant par les résidents, la colère ou autre sentiment ressenti. On cherche à clarifier le contexte, ce qui détermine la dégradation ou la saleté du quartier, comme le manque de personnel d'entretien, le passage de populations qui ne sont pas du quartier, la faiblesse économique de nombreux habitants...

On formule ce qui serait plus juste, d'abord ne pas être considérés comme coupables de la saleté ; ensuite on réfléchit en termes de Nous Tous et Toutes, ce qui serait juste pour tous les habitants. Les participants cherchent dans différents documents, y compris dans des textes législatifs. Ils posent des questions aux différents services communaux. Et ils formulent une revendication choc à négocier avec la Ville, à partir d'une proposition d'un des membres du groupe : *on veut bien balayer, entretenir le quartier, si nous sommes reconnus dans ce rôle...* Cela donnera lieu à une entrevue mémorable avec l'échevin en charge des travaux publics. Un statut Article 60² sera attribué à quelques-uns s'engageant dans la démarche, et qui sur le dos de leur gilet (jaune) décideront de rendre public leur parcours.

Pour Gisèle et Murielle, il s'est agi de mettre en place des processus qui rendent les résidents acteurs de leur vie. Les amener par des démarches actives de parole et d'écriture à s'affirmer comme des citoyens capables d'affronter les rapports de force, d'analyser les facteurs sociaux, économiques, culturels produisant des injustices et de s'engager dans des actions pour plus de justice sociale. C'est depuis toujours la visée de l'éducation populaire, au sens où Paulo Freire, Augusto Boal, notamment, l'entendaient. Pour Murielle et Gisèle, ce doit être une des visées majeures du travail social.

Intervenir activement dans la société

Le logement est nécessairement l'objet de moments-colères intenses au sein des ateliers. Se loger est un problème majeur pour les usagers qui veulent en parler, et agir. Sont invitées à partager les récits d'injustices vécues autour du logement, à la demande expresse des hommes, des femmes vivant la même réalité, venant d'une institution d'hébergement pour femmes. Les récits se croisent, s'écoulent, la démarche du pacte narratif et de potentialisation des récits – *cris du cœur, images, exigences de changements* – est proposée à nouveau. Elle débouchera sur une pièce de théâtre, jouée par certaines personnes participantes,

2 Contrat de travail par lequel un bénéficiaire du Revenu d'Intégration Sociale (RIS) ou d'une aide sociale équivalente est mis à l'emploi, notamment dans un service public, pour une durée déterminée jusqu'à ce qu'il retrouve ses droits aux allocations de chômage.

qui tournera beaucoup, sera relayée par des médias. Le groupe inventera un nom de compagnie et le titre du spectacle collectif : *Le Grand Magical Sans Abri Tour* vous présente son spectacle *Patricia et François*, l'histoire d'une rencontre et de la recherche désespérée d'un logement par les deux protagonistes.

Une argumentation accompagne le spectacle et débouche sur une pétition adressée au bourgmestre, demandant que les logements vides soient affectés aux personnes sans logement. Le groupe élabore un véritable plaidoyer pour une autre politique du logement, selon le même canevas que celui adopté pour la revendication concernant la dégradation du quartier. Un petit groupe sera reçu par le bourgmestre et lui présentera son argumentation pour le logement, un combat qui continue à être vital, vu l'insuffisance d'initiatives politiques en ce sens.

Au fil des ateliers surgissent d'autres moments-colères. De nouveaux arrivants dans la Maison, à grand renfort de « *On est ici chez nous* », blessent des résidents qui en parlent dans l'atelier. Comment réagir ? Les animatrices proposent des démarches qui se relient à *s'ouvrir et ressentir*. Sur une table sont disposées 60 photos en lien avec de multiples figures de l'étranger, de l'étrangère. Chaque personne choisit trois photos qui lui parlent et raconte ensuite pourquoi elle les a choisies, les émotions ressenties, les mots que cela suscite. Et puis chacune est invitée à écrire à l'autre, l'étranger. Un extrait : « *Tu es venu d'un pays de soleil pour un pays de pluie. Tu es venu de ton pays de misère, pour retrouver une autre misère. Tu as perdu le soleil, tu as gagné la pluie.* » Ensuite le groupe imagine une ville qui accueille tous les êtres humains.

Après avoir exploré cette belle utopie, retour vers le réel. Que fait-on ici et maintenant ? On se lance dans une fête contre le racisme, destinée aux résidents, mais aussi à toutes les personnes pouvant être sensibilisées dans le quartier et ailleurs. Cette fête, *Le festival contre le racisme*, avec musique, repas, conférences et ateliers de réflexion sur la mixité culturelle, est soutenue par l'institution et mobilise de nombreux citoyens. Elle clôturera l'aventure de *Un Destin, Nos Destinées*, source d'inspiration pour les personnes qui l'ont vécue. Aventure qui aura parcouru quatre Intelligences citoyennes : narrative, déconstructive, prescriptive, argumentative.



Références de l'ouvrage :
 Gisèle EYCKMANS et Majo HANSOTTE,
 Un Destin, Nos Destinées : les dire et les écrire,
 Édition Delfi, 2020
 Disponible sur demande à Lire et Écrire
 Communauté française. Contact : 02 502 72 01
 ou lire-et-ecire@lire-et-ecire.be



À découvrir également :
 Majo HANSOTTE (coord.), Se dire et agir
 avec les autres. Dire le Juste, l'Injuste et construire
 des intelligences citoyennes. Manuel
 d'animation-formation, Lire et Écrire, 2021
 Uniquement en ligne : <https://lire-et-ecire.be/Manuel-Juste-et-Injuste>

Fruit d'une expérimentation et d'une adaptation des intelligences citoyennes, conçu comme un outil pratique en lien étroit avec les exigences de l'alpha, ce manuel a été patiemment élaboré par une équipe de formatrices, accompagnées par Majo Hansotte. Et il a été testé, enrichi par le Groupe de Travail Réseau de Lire et Écrire, où des usagers, membres actifs du Mouvement, construisent leur propre

savoir et mènent des actions citoyennes, en collaboration avec des professionnels de l'alpha.

Ce manuel propose d'innombrables pistes d'animation-formation, des plus simples aux plus créatives. Oser dire, oser se dire pour agir avec d'autres. Il s'adresse à celles et ceux qui animent des groupes dans une perspective d'alphabétisation et/ou d'éducation populaire. Les approches proposées, précises et concrètes, ont un enjeu. Faire en sorte que les personnes soient actrices de leur vie, de la société et puissent contribuer à un monde plus juste. Ce parcours traverse les intelligences citoyennes à travers deux fils. Le premier fil se rattache à la citoyenneté comme démarche de socialisation, comme capacité humaine à prendre la parole, à entrer en relation avec les autres et à agir avec eux. *Se dire et agir avec les autres*. Le second fil est relié à la citoyenneté comme engagement dans l'espace public, comme combat pour faire avancer la justice sociale et la dignité humaine. *Dire le Juste, l'Injuste et construire des Intelligences citoyennes*. Les deux fils se mêlent étroitement, mais il reste à chaque groupe, ainsi qu'à chaque personne animant un groupe, le choix de tresser les deux fils ou de privilégier le premier.



© Lire et Écrire
Wallonie picarde



En alpha populaire, les apprenants sont amenés à comprendre, réfléchir et agir le monde¹, ce qui ne peut s'envisager sans passer par l'analyse critique. Cette analyse peut prendre différentes formes et se situer à différents moments : en amont, en aval ou au cœur même de la mise en œuvre d'une action. Elle peut aussi être sous-jacente tout au long d'un processus, sans être nécessairement nommée comme telle. C'est ce qui ressort des pratiques culturelles de Lire et Écrire Wallonie picarde qui portent en elles une critique sociale. Et nous verrons que ces pratiques s'inscrivent dans l'héritage des premiers penseurs de la démocratie culturelle tout en étant totalement en phase avec les nécessités actuelles de réenchantement de la démocratie.

Que vive la démocratie culturelle !

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Petit détour par les fondamentaux

Démocratie culturelle et mise en œuvre par l'éducation permanente : définitions

Selon Céline Romainville, « *Marcel Hicter est, sans aucun doute, celui qui a le plus contribué à l'édification du concept de démocratie culturelle en Belgique (...). Reposant 'sur le principe que*

1 C'est tout le propos du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire : <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>

l'individu, dans l'action solidaire, doit pouvoir développer en toute liberté l'ensemble de ses potentialités, la démocratie culturelle 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 la liaison de l'individu à sa communauté et à l'humanité tout entière'. »²

L'animation culturelle sera l'une des deux voies de mise en œuvre de ce « nouveau paradigme », l'autre sera l'éducation permanente. Outre celle que l'on trouve dans le décret de 2018³, la définition suivante de l'éducation permanente paraît particulièrement intéressante dans la mesure où elle semble parfaitement correspondre aux pratiques développées par Lire et Écrire Wallonie picarde dont il sera question dans la suite de cet article, soit « *le fait de stimuler la critique sur un vécu et une culture propres, afin de les appréhender dans la généralité de la société, et, à partir de cette réflexion, de mettre en lumière et d'exprimer les injustices que cette démarche révèle et de s'engager à lutter à leur rencontre* »⁴.

Un paradigme né dans la foulée de Mai 68

S'inscrivant dans la mouvance de Mai 68, cette conception de la démocratie culturelle et, partant, de l'éducation permanente fait porter l'accent « *sur les processus sociaux, participatifs et politiques de la création et de l'action culturelles* ». Selon cette conception, l'art doit être « *un 'facteur de transformation sociale' et le langage artistique une 'possibilité de médiation entre les individus'*. (...) *Dans cet esprit, la démocratie culturelle entendrait 'assurer une reconnaissance des productions culturelles populaires ou minoritaires face à des standards culturels qui étaient considérés*

2 Céline ROMAINVILLE incluant des propos de Marcel Hicter, *Démocratie culturelle et démocratisation de la culture. Premier panorama de leurs usages dans la littérature francophone relative aux politiques culturelles (1960-2010)*, Repères, Observatoire des politiques culturelles, n°4-5, juin 2014, p.16, https://opc.cfwb.be/fileadmin/sites/opc/uploads/documents/Publications_OPC/Reperes/Reperes_N4-5_BAT_BD.pdf

3 Décret portant modification du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558, Article 2 § 1er.

4 Céline ROMAINVILLE reprenant Hugues Dumont, op. cit., p. 17.

comme liés aux classes dominantes, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales'. Elle se donnerait pour objectif de 'confier aux acteurs eux-mêmes leur destin culturel' (...). »⁵

L'indispensable décroisement

Une des leçons de Mai 68 était aussi l'indispensable reconstruction du lien entre culture et social, entre culture et politique, et ce d'autant plus lorsqu'on travaille avec des publics précarisés : « Pour ne pas opposer besoin de culture et besoins dit primaires, il faut décroiser social et culture, et espérer que (...) les droits culturels 'sublimeront' l'ensemble des droits humains. Cette exigence et cet espoir donnent la mesure de l'indispensable interaction entre droits culturels et droits politiques, entrelacés à d'autres droits humains (...). »⁶ Si c'est à la fois une exigence et un espoir, c'est parce qu'il s'agit d'une condition de la mise en œuvre de la démocratie culturelle mais aussi parce que la réalité nous montre – nous le verrons plus loin – qu'il n'est pas toujours facile de maintenir le cap.

S'emparer des droits culturels dans une optique de décroisement : les pratiques de Lire et Écrire Wallonie picarde

Si l'on se place dans l'optique du paradigme de la démocratie culturelle et du décroisement tels que présentés ci-dessus, les pratiques culturelles ne peuvent plus s'exercer de manière étroite dans le champ culturel au sens strict mais en connexion avec d'autres champs et les droits culturels en connexion avec d'autres droits humains. Ainsi conçu, le décroisement – aussi nommé transversalité – permet à différents acteurs de travailler sur des enjeux communs, de se construire un point de vue commun et des actions communes.

5 Céline ROMAINVILLE incluant des citations de Jean Caune et de Jean-Louis Genard, op. cit., pp. 12-13.

6 Paul BIOT, *Les droits culturels entre pratique et théorie*, Culture & Démocratie, 22 février 2022, www.cultureetdemocratie.be/articles/les-droits-culturels-entre-pratique-et-theorie

Trois projets axés sur le décroissement⁷

Depuis plusieurs années, Lire et Écrire Wallonie picarde (LEE Wapi) a fait le choix de permettre aux apprenants de prendre une part active dans des manifestations culturelles se déroulant dans la région, au côté d'autres acteurs partageant des enjeux communs. La volonté qui a présidé à ce choix – ne pas créer des groupes et des événements spécifiques pour les personnes en difficultés de lecture et d'écriture – est d'investir des lieux de rencontres où les personnes illettrées peuvent sortir de la place et du rôle qu'on leur assigne habituellement, en général celle de non-participants au débat et à la création.

Tournai, Ville en Poésie

Depuis 2017, LEE Wapi prend part à l'organisation et à la programmation de l'évènement *Tournai, Ville en Poésie* qui propose de la poésie partout dans la ville, qu'elle soit à lire, à écouter, à voir ou à écrire. Piloté par la Bibliothèque de Tournai, cet événement réunit actuellement des acteurs de la culture, des artistes, des acteurs de l'éducation permanente et la Plateforme pour l'interculturalité à Tournai.

La première participation de la régionale s'est traduite par l'organisation du *Printemps de l'alpha* en collaboration avec Lire et Écrire Communauté française⁸. LEE Wapi avait alors saisi l'opportunité de s'associer à l'organisation du *Printemps des poètes* qui se déroule chaque année à Tournai dans le cadre du label *Ville en Poésie* obtenu en 2016 par la Ville. Le *Printemps de l'alpha*, qui a clôturé cette manifestation, a été intégré au programme de ce *Printemps des poètes*, ce qui a donné une visibilité aux apprenants. Cette participation s'est ensuite pérennisée avec un renforcement de la participation des apprenants, proposant leurs réalisations à un large public. En 2021, par exemple, cela s'est traduit par l'installation dans l'espace public de leurs productions poétiques, *Rivière de*

7 Cette partie s'appuie sur la lecture du rapport d'activité Éducation permanente de Lire et Écrire Wallonie picarde relatif aux années 2017-2021 et des infos accessibles à toute-s sur les pages dédiées à la régionale Wallonie picarde du site de Lire et Écrire : <https://lire-et-ecrire.be/walloniepicarde>

8 Voir : Cécilia LOCMANT, *Un vent de printemps souffle sur l'alpha*, in *Journal de l'alpha*, n°223, 4^e trimestre 2021, pp. 42-50, www.lire-et-ecrire.be/ja223

Désirs, issues d'un atelier d'écriture sur le thème de la 6^e édition de la manifestation. Et en 2022, par la présentation au Musée de la tapisserie et des arts textiles (TAMAT) de livres textiles réalisés autour d'un souvenir ou d'un instant, lors d'ateliers animés par une artiste plasticienne.

Les Inattendues

En 2018, LEE Wapi a rejoint le collectif *On est tou-te-s* initié par des artistes – mais rassemblant aussi des citoyen-ne-s, des organismes d'éducation permanente, des maisons de jeunes, une maison d'accueil... – qui souhaitent développer une dimension empreinte des valeurs et des finalités de l'éducation populaire au festival *Les (Rencontres) Inattendues*. Ce festival, qui associe la musique et la philosophie (cafés-philo, piquenique philomusical...) ainsi que l'architecture, se déroule dans des lieux patrimoniaux emblématiques, scénographiés pour l'occasion, de la ville de Tournai.

Dès ce moment, les membres du collectif *On est tou-te-s* se sont retrouvés autour de deux objectifs : rendre la philosophie accessible à tou-te-s de manière créative, créer du lien et des échanges entre des publics sensibilisés et non sensibilisés à la philosophie. Et ce à travers une réappropriation de l'espace public et d'ateliers philoartistiques. Ainsi, lors des *Inattendues*, en 2018 et 2019, une *Brasserie philosophale* s'est installée sur la Grand-Place, au pied du beffroi pour permettre à des personnes aux parcours de vie différents de brasser leurs pensées et de tisser des liens.

Si l'implication de LEE Wapi dans ce collectif a pris des formes différentes selon les années, elle tournait toujours autour de trois axes : la mise en commun des compétences de la régionale avec les autres membres du collectif, la participation d'apprenant-e-s aux ateliers qui se déroulaient tout au long de l'année et, en point d'orgue, la participation au festival le dernier weekend d'août. En 2019, par exemple, des apprenant-e-s ont créé une des cabanes de la *Brasserie philosophale* du village *On est tou-te-s* et ont présenté le 2^e numéro de leur fanzine.

Le Collectif tournaisien de lutte contre la pauvreté

À Tournai comme ailleurs, la pauvreté est une problématique commune au public de différentes associations et mouvements. Depuis plusieurs années, LEE Wapi est une des chevilles ouvrières

du *Collectif tournaisien de lutte contre la pauvreté* qui rassemble 12 associations et a permis la formation d'un groupe de militants se retrouvant tout au long de l'année, *Les motivé·e·s du partage*, composé notamment d'apprenants de Lire et Écrire. Son objet de travail : analyser et produire un état de sa réflexion sur différentes thématiques (la sécurité sociale, la pauvreté infantile...), avec notamment comme aboutissement l'écriture et l'illustration d'un journal *Tous et toutes ensemble* publié et distribué lors de la *Journée mondiale du refus de la misère*, le 17 octobre⁹. Lors de cette journée, moment phare de l'année, une manifestation intitulée *La pauvreté sous les bombes*, dont la 1^{re} édition a eu lieu en 2017, se déroule au pied du beffroi à Tournai. S'inscrivant également dans le cadre de l'évènement *L'Art dans la ville*, des graphes y réalisent des œuvres s'inspirant de la parole émanant du groupe des militants qui, quant à eux, invitent les passants à s'exprimer sur un panneau mis à leur disposition. Des vidéos relayent également l'évènement.

D'autres actions concernent davantage des interpellations, des mobilisations sociales ou des décisions politiques : dénonciation auprès du Conseil d'État de la décision de la Ville de Tournai d'inscrire une sanction pour récidive de mendicité dans son Règlement général de police, organisation d'une rencontre autour de la pauvreté infantile et des familles, communiqué en lien avec l'organisation de l'évènement *Viva for Life*...

Mise en œuvre de décroisnements dans ces trois projets

Le décroisnement des publics

Décroisner les publics, c'est d'abord permettre la rencontre entre personnes qui, autrement, ne se parleraient pas, voire ne se croiseraient pas, mais aussi permettre de décroisner les idées, de faire sauter les préjugés, de construire du commun. Le temps d'évènements ponctuels, la cité est le lieu où toute réflexion peut s'exprimer. Cela passe par la prise de conscience de la réalité de chacun·e.

⁹ Initiée à Paris par ATD Quart Monde en 1987, reconnue et relayée au niveau international par l'ONU en 1992.

À travers la participation aux *Inattendues*, l'enjeu du collectif *On est tou-te-s* est de questionner les participant-e-s sur leur rapport au monde, leurs craintes, leurs envies, leurs actions... Si cette participation questionne les apprenants de Lire et Écrire, elle questionne aussi les autres festivaliers confrontés à d'autres paroles, d'autres formes d'expression.

En prenant part à ce festival mais aussi à *Tournai, Ville en Poésie* et à la journée *La pauvreté sous les bombes*, les apprenants se rendent visibles – et rendent visibles leurs récits de vie, leurs productions, leurs idées, leurs revendications – dans l'espace public, là où leur présence et leur parole ne sont souvent pas légitimes.

Cette participation d'apprenants à différents collectifs et manifestations concrétise aussi la volonté de LEE Wapi de ne pas créer des lieux ghettos où prévaut l'entre-soi. Soit casser la tendance habituellement à l'œuvre qui consiste à ne nous faire rencontrer que les personnes qui pensent comme nous, ont le même statut social que nous..., en deux mots, celles qui nous ressemblent, empêchant ainsi, comme le font les algorithmes dans le monde numérique, toute confrontation à une pensée divergente. Pour la régionale, il s'agit de permettre aux personnes illettrées de sortir des ornières que d'autres tracent pour elles, de sortir des places et des rôles qui leur sont assignés. Ce faisant, elles deviennent des interlocuteur·rice·s au même titre que d'autres et ne sont plus identifiées sur base de leur illettrisme. Cette reconnaissance a en retour des effets positifs en termes d'estime de soi et de valorisation individuelle et collective.

Le décroisement des champs et des disciplines, et partant des savoirs

Pour chacun des projets et des groupes qui les portent, un champ est souvent l'axe d'entrée principal : le champ culturel pour le collectif *On est tou-te-s* et les participants au festival *Tournai, Ville en Poésie*, le champ social pour le collectif *Les motivés du partage*. Néanmoins, ces projets ne se limitent pas à des champs et des disciplines spécifiques, indépendant-e-s les un-e-s des autres. On observe en effet un décroisement des champs dans la mesure où les organisateurs de la journée *La pauvreté sous les bombes* font appel à l'expression artistique pour sensibiliser les

passants. Et, auparavant, les graffeurs et autres artistes de rue se sont mis à l'écoute du collectif *Les motivés du partage* pour traduire par leur art la parole qui leur a été confiée. De leur côté, *Les Inattendues* permettent, de par leur conception même, la rencontre entre les arts que sont la musique et l'architecture d'une part et la philosophie d'autre part. En outre, les arts mobilisent une dimension sociale et politique évidente, en tout cas chez certains artistes. En matière d'architecture, on pense par exemple aux cathédrales qui matérialisaient la soumission des humains, tout petits, à un dieu tout puissant ou aux cités ouvrières construites par le patronat dans un but d'amélioration des conditions de vie, mais aussi de fixation et de reproduction de la main-d'œuvre ouvrière. La philosophie quant à elle, qui relève des sciences humaines, a nécessairement partie liée avec le langage et la culture – il suffit de voir à quel point la pensée des philosophes est liée au contexte dans lequel ils vivent –, tout comme elle peut investir le champ sociopolitique en traitant des rapports entre l'individu et la société, de la manière dont l'homme est façonné par les structures sociales, des questions du juste et de l'injuste, en comparant les systèmes de gouvernement pour décider lequel est ou serait le meilleur, etc.

Ce décroisement des champs et des disciplines s'accompagne d'un décroisement des savoirs, dont les savoirs d'expérience qui correspondent aux manières d'être, de réfléchir, de réagir face à des situations de la vie quotidienne. Chacun possède ainsi des savoirs en lien avec ses expériences de vie qu'il lui est possible de mutualiser avec d'autres pour les transformer en savoirs sociaux, voire en savoirs sociaux stratégiques lorsqu'ils servent de point de départ à une démarche collective débouchant sur des actions visant le changement social.

Le décroisement des formes d'expression et leurs liens avec la culture dominante ou populaire

Pour mener à bien les projets présentés dans cet article, les apprenants sont amenés à utiliser diverses techniques, souvent artistiques, souvent créatives : le texte, la poésie, la gravure, le dessin, le collage... Leur implication dans des événements comme *Tournai, Ville en Poésie* et *Les Inattendues* montre qu'on peut

être en situation d'illettrisme et n'en être pas moins capable d'expression artistique et autres.

Par ailleurs, les différentes formes d'expression ont toutes leur place dans la construction commune d'un point de vue critique, qu'elles appartiennent à la culture dominante ou populaire. Ainsi, si le journal *Tous et toutes ensemble* du collectif *Les motivé-e-s du partage*¹⁰ utilise notamment l'écriture selon les normes grammaticales enseignées à l'école, d'autres modes d'expression plus alternatifs, pensés et mis en œuvre en rupture avec les codes établis, ont eu la part belle dans différentes productions : création d'un fanzine géant et construction d'une cabane dans le cadre du festival *Les Inattendues*, nombreuses réalisations dans le cadre de *Tournai, Ville en Poésie...* En s'appropriant différents modes d'expression, les apprenant-e-s prennent une part active de créateur-ric-e-s et démontrent de cette façon que ces formes d'expression ne sont pas réservées à certaines catégories de population, que ce soient les dominants ou ceux qui s'autodésignent positivement comme « alternatifs ».

Le décroisement des droits

Ces différents décroissements contribuent nécessairement au décroisement des droits et participent à donner vie au principe selon lequel les droits humains sont inaliénables et indivisibles, et selon lequel tous les êtres humains sont égaux face à l'exercice de ces droits. Décroiser les droits, c'est affirmer que la culture n'est pas un luxe réservé à une élite et s'embarquer avec les apprenant-e-s dans l'exercice des droits culturels qui permettent, notamment, de dénoncer la réalisation incomplète des droits économiques, sociaux et politiques.

Addendum : une participation qui évolue

Les partenariats et collectifs actifs tant au niveau du festival *Les Inattendues* que des actions menées autour de la *Journée mondiale du refus de la misère* ont évolué au cours de l'année 2022, qui semble avoir été une année de transition pour les groupes qui se sont créés en lien avec ces deux projets. Ainsi, le collectif *On*

¹⁰ Voir par exemple l'édition 2019 : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/tous_et_toutes_ensemble.pdf

est tou-te-s a suspendu son implication dans *Les Inattendues*¹¹ et ses membres ont rejoint le *Collectif de lutte contre la pauvreté*. Et le groupe *Les motivé-e-s du partage* s'est également arrêté sans que pour autant LEE Wapi cesse de participer à la journée du 17 octobre puisque ses groupes de formation ont travaillé sur la question du logement et pris part à la *Journée mondiale du refus de la misère*, le 17 octobre 2022, sur la thématique « habiter ».

Comme le dit Dominique Rossi, directeur de la régionale :
« *Tout ça est très 'organique'. Les formes de participation ne sont pas figées, elles évoluent ; ce qui est pertinent à un moment et à un endroit comme type d'intervention et d'organisation ne l'est peut-être plus à un autre moment et ailleurs.* »

Quand la démocratie culturelle se heurte aux impératifs dictés par l'économie

Si le décloisonnement des champs et des droits s'avère possible, pour certaines actions tout au moins, il reste très difficile d'œuvrer à la démocratie culturelle avec un public précarisé, et ce dans le contexte actuel de crise que l'on peut qualifier de globale (à la fois économique, sanitaire – bien plus large que la crise du covid –, sociale, politique¹², environnementale et climatique...) et dont les enjeux dépassent de loin le cadre local et même national. Plus particulièrement, le fait que le champ économique détermine fortement l'accès aux droits – plus encore aujourd'hui que dans les années 1970 –, qu'il est la cause majeure des inégalités qui ne cessent d'augmenter, impacte directement le travail de terrain. Majo Hansotte : « *Sous sa forme néolibérale, le capitalisme apparaît aujourd'hui comme un système de tristesse consolidé, dans lequel rien ne serait plus transformable. Comme si les expériences des peuples dans la recherche de l'émancipation étaient définitivement révolues et condamnées, au nom de la réduction de toutes les situations du*

11 Pour des raisons liées à un manque de reconnaissance qu'il n'est pas possible d'analyser dans le cadre de cet article.

12 Qui se manifeste notamment par une augmentation du taux d'abstention aux élections (même en Belgique où le vote est obligatoire), une perte de confiance vis-à-vis des élus et des partis politiques traditionnels, l'intérêt d'une partie de la population pour les théories du complot (voir à ce propos l'interview de Marie Peltier, pp. 75-85 de ce numéro).

monde à une seule dimension : l'économie ultralibérale. »¹³ En effet, une non-réalisation des droits économiques (au minimum, le droit à un travail et/ou à un revenu décent, à l'aune de l'égalité de tous les êtres humains) s'accommode difficilement d'une pleine jouissance des droits sociaux, civils et politiques. Pourtant, se centrer sur l'accès aux droits économiques (travail et protection sociale) – selon une vision inspirée de la pyramide de Maslow qui donne priorité à la réponse aux besoins primaires sur les autres besoins – s'avèrerait problématique dans la mesure où cela reviendrait à réduire des êtres humains à des *homo economicus*. Les associations d'alpha, comme LEE Wapi, se retrouvent dès lors constamment confrontées à une double injonction : former des citoyens critiques et participatifs qui par ailleurs leur sont envoyés dans le cadre des politiques d'activation et/ou sont en demande de conseil, de soutien et d'accompagnement pour assurer leur survie quotidienne.

Une utopie démocratique

La concrétisation du paradigme de démocratie culturelle tel que défini dans la foulée de Mai 68 est toujours d'actualité – c'est ce que nous montrent les pratiques de LEE Wapi dont la conviction profonde est qu'il est fondamental de considérer les hommes et les femmes qui s'inscrivent dans leur dispositif comme des personnes porteuses de culture, autrices et actrices de leur propre vie et du monde qui les entoure. En ce sens, les projets présentés dans cet article, tout comme d'autres que nous avons tus par manque de place, participent à l'avènement de cette démocratie culturelle. Et c'est précisément parce que ces projets se veulent décrochés, construisent une transversalité entre acteur-ric-e-s, champs d'action et disciplines, qu'ils sont les vecteurs de son avènement. Cette transversalité porte en elle un potentiel de changement social, notamment en termes de positionnement social des publics. Elle donne aux personnes analphabètes une place qu'elles sont seules, en partenariat avec d'autres mais jamais par délégation, à pouvoir

13 Majo HANSOTTE, *Par où passe le devenir ? Mouvements émergents et nouvelles modalités de l'engagement politique*, Etopia, février 2007, p. 1.

conquérir. Comme le dit Luc Carton, « nous avons là un véritable trésor de lutte : les gens en savent infiniment plus que ce qu'on les autorise à faire ! (...) À mon sens, on souffre de 'non-exploitation/valorisation' de ce que l'on peut qualifier d'excédent culturel »¹⁴.

Aujourd'hui que la société est atomisée à l'extrême, que les plus précaires paient plus que d'autres les conséquences de la crise plurielle déjà évoquée, une revitalisation, un réenchantement de la démocratie culturelle est plus que jamais nécessaire. Et pour cela il faut ramer à contrecourant car « on a mis dans la tête des gens, y compris des plus modestes, que la révolte contre l'horreur économique les amènerait à perdre beaucoup. Il est vrai que cette lutte impliquerait de perdre notre vie 'd'individu sérialisé' : une manière de vivre son rapport au monde selon laquelle nous sommes des entités isolées les unes des autres (...) »¹⁵

Il s'agit d'une part de mettre en œuvre nos intelligences citoyennes, de passer du « Je » au « Nous », puis au « Nous Toutes et Tous » pour se dessiner un futur commun : « L'intelligence du devenir est une sorte d'obstination qui postule un sens humain référé à un ensemble de valeurs, sens humain mettant en perspective ce qui nous arrive. Pour que l'humanité survive, pour que le Nous Tous ait ses chances, se pose la question permanente du 'vers où' nous allons. »¹⁶

Et, corolairement, de s'orienter vers une « démocratie approfondie », selon l'expression de Luc Carton, vers une démocratie culturelle qui serait « le régime général de la démocratie »¹⁷. Ce qui rejoint, me semble-t-il, les propos de Majo Hansotte lorsqu'elle dit : « La démocratie est une dynamique du multiple : une démocratie situationnelle qui anime une résistance permanente à l'économisme ravageur. (...) La démocratie, c'est un ensemble de luttes en situation, pour augmenter la puissance de la vie et des gens, en vue de construire des contrepouvoirs, dans une création-résistance

14 Entretien avec Luc CARTON, Propos recueillis par Pierre-Jean BRASIER, *L'éducation populaire, ça cartonne !*, in *Mouvements*, 2015/1 (n°81), p.174, www.cairn.info/revue-mouvements-2015-1-page-165.htm

15 Majo HANSOTTE, op. cit, p. 1.

16 Ibid., p. 8.

17 Luc CARTON, *Actualité de la démocratie culturelle, entre éducation populaire et droits culturels*, Culture & Démocratie, 18 mars 2022, www.cultureetdemocratie.be/articles/actualite-de-la-democratie-culturelle-entre-education-populaire-et-droits-culturels

permanente, en favorisant une retombée de ces luttes dans la gestion concrète des États. »¹⁸

« Inaugurer l'égalité en actes », dit Luc Carton¹⁹. C'est bien de cela qu'il s'agit : expérimenter l'égalité. Même, et surtout, si cette égalité restera toujours une utopie : « Les principes démocratiques relèvent d'une anticipation utopique, en ce sens qu'ils ne seront jamais tout à fait réalisés, mais il s'agit d'une exigence anticipatrice qui est motrice, dynamique et constructive. Ainsi l'égalité parfaite, permanente et absolue entre les humains, c'est une utopie, on ne l'aura jamais, il y aura toujours un écart entre cette exigence et les faits. Mais c'est une exigence combattive, indispensable à l'évolution démocratique, qui contribue à critiquer et à transformer la réalité, à maintenir le conflit indispensable à la dynamique démocratique. »²⁰



18 Majo HANSOTTE, *Par où passe le devenir ?*, op. cit., p.6.

19 Luc CARTON, *Actualité de la démocratie culturelle*, op cit.

20 Majo HANSOTTE, *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte*, Le Monde selon les femmes, 2013, p. 14.



©Lire et Écrire
Centre-Mons-Borinage

Injustice, pause, action. C'est d'une injustice, d'un sentiment piqué à vif que démarre le travail de création : support à l'expression en vue d'un agir commun. Mais pour cela, il est nécessaire de prendre du recul, de se poser un temps sur ce qui a été vécu. Conscientiser ce qui nous arrive pour, une fois cette conscience presque digérée, s'en emparer et avancer. Avancer ensemble vers un mieux. Un mieux pour soi, un mieux pour tous. Si l'alphabétisation implique une compréhension critique du monde, comment celle-ci s'articule-t-elle avec une perspective d'action et de changement social ?

La vague contre la falaise

Justine Duchesne, Lire et Écrire Wallonie

Sur base d'une rencontre avec Bénédicte Mangeot,
Jérôme Debroux et Michel Maslinger, Lire et Écrire
Centre-Mons-Borinage

Dans cet article, Michel et Jérôme, tous deux apprenants à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, parlent avec animation de la place qu'ils occupent dans l'association, mais aussi de leur rôle au sein du groupe mixte apprenants-travailleurs. Groupe au sein duquel ils se sont investis et sont porteurs d'un message à contre-courant des préjugés et des idées toutes faites souvent véhiculées au sein de la société. Bénédicte, formatrice et agente de sensibilisation, est une alliée privilégiée dans cette aventure.

Des mots fusent lors de notre rencontre : prise de conscience, volonté de changement, avancées personnelles, appui collectif, nouveau regard posé sur le monde... Ces expressions traduisent différentes étapes dans la mise en place de projets et sont la

preuve que l'apprentissage n'est pas qu'une affaire de lecture, d'écriture et de calcul, déconnectée de la vie de ceux qui apprennent. C'est plutôt un aller-retour entre le pragmatisme d'une vie parfois rude et l'utopie d'un monde meilleur. Il s'articule autour d'actions collectives, rebondissant au rythme des sollicitations de tous les jours et cherchant à chatouiller l'esprit critique des premiers concernés.

Injustices

Partir des injustices, c'est observer son quotidien, exprimer ses ressentis et décrypter la réalité vécue. C'est poser un regard sur une vie qui nous échappe parfois. C'est aussi croiser ce vécu avec celui des autres, placer des mots sur celui-ci, pour se rendre compte que l'expérience est souvent commune.

Ainsi, c'est à partir de situations parfois anodines, parfois drôlement complexes, que peuvent démarrer des projets. Pour Bénédicte, le point de départ peut revêtir plusieurs formes. Prenant comme exemple le groupe mixte¹, réunissant apprenants et travailleurs autour de la campagne du 8 septembre² – et dans un objectif de sensibilisation tout au long de l'année –, elle nous explique : « *On part d'actualités, de réalités du moment, de difficultés vécues, ou de thématiques du Mouvement [Lire et Écrire], qui sont aussi définies sur base de ce qu'il se passe dans l'actualité tout au long de l'année. C'est un tout. Et puis on analyse, on réfléchit à ce qui nous porte, ou nous insupporte, et à comment agir ensemble. S'il y a des opportunités de terrain, comme lorsque la Ville de La Louvière nous avait contactés par rapport à un projet de gravure, je propose au groupe d'y participer. Si ça leur parle et que c'est cohérent par rapport aux objectifs globaux du groupe de sensibilisation, on rentre dans le projet. Puis on travaille le contexte qui l'accompagne.* »

1 Le groupe mixte est composé d'apprenants et de travailleurs. En son sein, les prises de décision sont communes et visent une dynamique transversale et égalitaire entre les participants. Il se réunit deux fois par mois en moyenne, afin de réfléchir aux actions de sensibilisation et de militer pour le droit à l'alphabétisation pour tous ainsi qu'à la prise en compte du public en difficultés de lecture et d'écriture. Les actions de sensibilisation et de militance qu'il déploie vise un large public.

2 Journée internationale de l'alphabétisation.

Bénédicte précise, en se tournant vers Jérôme et Michel :
« *Ce que je dis ici, ce sont des choses que vous avez vécues. Ce n'est pas de la poésie ou un monde imaginaire.* »

C'est là que tout démarre. Michel et Jérôme embrayent pour expliquer un moment de création de phrases chocs servant à alimenter un recueil en vue de dénoncer des injustices³. Production qui leur sert de base pour sensibiliser, et prendre le large à la rencontre d'un public souvent peu informé des réalités de l'analphabétisme.

Cette réalisation ne s'est néanmoins pas faite en un jour. Tout a été décidé avec les apprenants (que ce soient les illustrations, les textes, la mise en page...), dans une dynamique de construction collective, respectueuse des idées et des rythmes de chacun. Des intervenants extérieurs ont également été sollicités pour les accompagner dans les différentes étapes de création.

Dans cette optique, le groupe a notamment fait appel à un artiste belge en vue de réaliser des affiches marquées de leurs mots. Ils ont ainsi eu l'occasion de jouer avec la langue française pour faire apparaître des phrases « coups de poing » et dénoncer des situations d'injustices vécues.

La phrase que Jérôme a voulu mettre en évidence est inspirée d'une altercation dans un bus : « *Les textes sur les affiches, c'était des textes qui viennent de situations, comme la situation vécue avec Michel dans le bus. Je ne sais plus ce que j'avais dit, 'bus de non-mobilité', quelque chose comme ça. On a mis ça en grosses lettres [sur l'affiche]. Parce qu'il n'y a pas longtemps, en allant à Mons, la carte de Michel ne passait pas. Le chauffeur est resté sans rien dire et il y a une femme trop pressée qui a cru que Michel était tout seul et elle a dit : 'Ça n'sait ni lire ou quoi ? Ou ça n'sait pas faire !' Le chauffeur ne bougeait toujours pas. J'ai dit à Michel : 'Tu sais quoi ? Viens, on va s'asseoir.' Ils n'ont qu'à appeler l'équipe du TEC et quand les contrôleurs vont monter, je vais leur expliquer l'histoire.* » Situation révoltante par sa banalité et sa non-prise en compte. Jérôme est parti de là pour créer l'affiche.

3 Le recueil du groupe mixte : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/7eme_jet.pdf

De la sorte, se mettre en projet et travailler à partir du vécu et du quotidien des apprenants, c'est se saisir de ces sentiments piqués à vif pour dénoncer. C'est également une façon de s'en emparer pour réfléchir ensemble à ces injustices et pointer les causes des difficultés traversées. Une prise de recul est alors nécessaire pour pouvoir agir par la suite. Michel, Jérôme et Bénédicte nous expliquent qu'ils ont passé du temps à discuter de ce type de situations dans le groupe pour en décortiquer le fondement, mais aussi pour récolter « le trop-plein qui déborde ». Ils se sont ainsi posés afin de mieux voir au travers du « brouillard » qui empêche parfois d'avancer : d'où vient cette colère ? Où prend-t-elle racine ?

Pause

Des temps de pause pour se poser, se questionner et questionner. Interroger les situations vécues et réfléchir ensemble afin de tendre vers un socle commun. Éviter d'avancer trop rapidement sans avoir les pieds bien ancrés.

Or, l'ancrage se fait sur différentes dimensions, pour bien se stabiliser. Ces divers points d'amarrage peuvent ainsi apparaître comme diverses compétences travaillées aussi bien lors du déploiement de projets qu'en formation *stricto sensu*. Car loin de se borner à la transmission mécanique de codes langagiers, l'alphabétisation populaire s'appuie sur une lecture politique de la réalité vécue par les apprenants pour leur permettre de développer leur connaissance de la grammaire du monde. Celle dans laquelle s'écrit leur oppression, celle qui régit leur vie et leur quotidien.

Dans cette aventure, Michel et Jérôme témoignent d'un apprentissage qui va bel et bien au-delà de l'acquisition des langages fondamentaux. En effet, la mise en projets et l'investissement des apprenants dans cette dynamique offrent de multiples occasions de détenir de nouvelles clés pour appréhender le monde qui les entoure (que ce soit par la prise de parole, la volonté de se positionner en tant que militant et d'émettre le souhait d'un changement de société, ou encore le fait de se sentir davantage acteur de sa vie...).

En amont des journées internationales annuelles de l'alphabétisation auxquelles les apprenants ont pu participer,

plusieurs ateliers se sont organisés, faisant chaque fois appel à des savoir-faire différents. Ils ont ainsi créé des affiches, appréhendé l'art de la photographie, réalisé une bande-son... Ils ont également monté un char pour défilé dans les rues.

Au travers de ce panel d'activités, les apprenants ont bel et bien appris. Ils ont créé des phrases, joué avec les mots, calculé des surfaces : *« Les maths sont travaillées au travers du projet. Quand on a fait le char, on a dû mesurer l'espace du char. On a dû dessiner sur le sol. On s'est demandé : qu'est-ce qu'on va installer là ? Est-ce que ça tient la route ? Est-ce qu'on sait monter dedans ? C'est aussi des maths. Quand on dessine les lettres, on mesure ! »,* explique Bénédicte.

Ils se sont aussi autorisés à faire des choses inédites, surpassant pour certains leurs limites personnelles : *« On travaille maintenant [pour préparer] le 8 septembre. On sait pourquoi on le fait. Avant, on ne s'impliquait pas au niveau local. Maintenant, on a lancé un projet phénoménal. [L'année dernière], on s'est retrouvés en tutus dans la rue. On a eu des retours comiques, comme on a eu des propos [du genre] : 'On s'en fout, casse-toi. On s'en fout de tes questions.' Nous, c'était pour se faire voir ! Et pour s'être fait voir, on s'est fait voir ! »*

Cette implication et cette assurance trouvent leur source dans cet apprentissage aux multiples facettes qui se décline aussi bien au travers de l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, qu'au travers d'une dimension plus critique visant à questionner les rouages d'une société créant des inégalités : se poser la question du « pourquoi ». Ainsi, l'apprentissage en alpha repose sur différentes assises, cherchant à interroger les lieux communs, les idées toutes faites, mais aussi à titiller les causes d'un système trop souvent préjudiciable pour les personnes en difficultés. En s'investissant dans des projets, les apprenants jonglent avec des savoirs et des compétences parfois oubliés, souvent sous-estimés. Ils apprennent à se positionner en tant que « guides du voyage » et décident ensemble de l'embarcation et de la destination. Comme le dit Bénédicte : *« Il est essentiel de ne pas borner l'alphabétisation aux espaces de formation, de ne pas dissocier projets, sensibilisation et apprentissage (...). »*

En étant eux-mêmes porteurs d'un message tout au long de l'année et plus particulièrement au moment du 8 septembre, Michel, Jérôme et les autres membres du groupe mixte décodent et jouent avec les codes. Ils prennent confiance. Ils investissent des espaces jusqu'ici non explorés – aussi bien à l'interne de Lire et Écrire que dans les lieux publics – en faisant appel à des techniques variées (théâtre, chant, danse, écriture pour le *Journal de l'alpha* notamment...). Ils se déplacent, en train, en bus, en voiture. Ils collaborent et s'organisent. C'est en travaillant sur ces différentes dimensions qu'ils se rendent compte du panel des capacités qu'ils peuvent déployer. *« Avant, Bénédicte revenait [vers nous] avec ce qu'elle avait entendu en réunion, dans le Mouvement de Lire et Écrire, et on s'adaptait par rapport aux grandes lignes. Maintenant, on travaille ensemble depuis le tout début. On participe au groupe de travail 'Campagne'. On prépare en amont et on ramène les infos au groupe [de formation] par après », nous dit Jérôme.*

Action-réaction

Impliqués dans de multiples projets, Michel et Jérôme prennent conscience qu'ils ne sont pas seuls, mais également qu'ils sont capables et qu'ils ont de multiples compétences, souvent ignorées et peu reconnues par la société.

C'est alors que progressivement, au fur et mesure de cette prise de conscience, ils s'autorisent à prendre une place et à la revendiquer : *« Je suis impliqué dans tout ! Parce que quand j'entends des gens qui disent qu'il n'y a que des étrangers qui ne savent pas lire, je dis : 'Non, il y a des Belges aussi. Oui, 1 Belge sur 10 ne sait pas lire !' Et quand on leur dit ça, ils sont tout étonnés : 'Ah !' 'Et bien oui !' », nous raconte Michel.*

Le savoir ne suffit pas pour agir. C'est après avoir pris du recul, après avoir mis des mots et décortiqué les mécanismes sociétaux qui conditionnent des vies entières, que le passage à l'action peut s'enclencher. Analyse, réflexions et échanges permettent de mieux comprendre une situation vécue et d'adopter une démarche critique pour ensuite dénoncer. Dénoncer l'injuste, revendiquer des droits et être acteurs dans la société.

« Moi, au départ, je pensais que ce n'était pas pour moi. Moi qui venais de la Cité et tout ce qui s'en suivait. Je vivais dans mon monde renfermé. Je me disais que ce n'est pas ma place, que personne ne m'écouterait ! Mais en faisant ça, ça nous donne un peu plus de valorisation par rapport au sens du monde. Ça nous fait un peu plus citoyens aussi. Parce qu'on essaie de comprendre plus. On arrive à comprendre plus. Par rapport à avant, on nous expliquait et on se disait : 'Rien à foutre, on continue notre chemin et basta.' Maintenant, on s'implique dans beaucoup de choses », témoigne Jérôme.

Dans ce cadre, l'expérience sociale est primordiale, elle est le point d'appui vers une compréhension critique de la société et des origines des inégalités sociales. Elle donne confiance et s'avère un tremplin pour rebondir vers une mise en projets : « Il y a l'effet de groupe qui fait qu'on ose plus et qu'on voit plus loin », nous dit Bénédicte.

Pris dans une dynamique qui les porte, Michel et Jérôme semblent s'étonner eux-mêmes de tout ce qu'ils ont accompli : « Quand je suis arrivé à Lire et Écrire, je ne parlais pas, je restais dans mon coin, tu ne m'entendais pas et puis basta. Maintenant, je participe à des conférences de presse. » « Maintenant, on est dans tout ce qui est plus militant. On est dans tous les projets. On veut montrer que ça [l'analphabétisme] existe ! », nous expliquent-ils. Ils s'autorisent à « faire des vagues », pour se faire entendre.

Conclusion

En écoutant Michel, Jérôme et Bénédicte, tout semble lié. L'alphabétisation populaire prend corps au travers de leurs paroles et de leurs actes. Leur implication dans les divers projets de Lire et Écrire, et particulièrement celui du groupe mixte, semble leur procurer confiance et appui pour avancer. En construisant ensemble, ils stimulent et partagent leur envie de dénoncer pour éroder, ne fût-ce qu'un tant soit peu, la falaise des inégalités.

« Le passage à l'action est nécessaire si l'on veut réellement être dans des démarches émancipatrices : on ne se libère pas que par l'esprit. On ne devient pas capable quand on nous dit qu'on l'est

mais quand on se rend compte effectivement qu'on l'est », indique Adeline de Lépinay⁴.

C'est à ce moment que la frontière entre savoir et pouvoir se fait ténue. Cette alliance exige néanmoins de faire appel à l'ensemble des dimensions d'un apprentissage qui se veut global et transversal, pour l'enraciner dans des projets porteurs d'une impulsion créatrice.



4 Adeline de LÉPINAY, *L'éducation populaire : des pratiques pédagogiques émancipatrices pour adultes entre conscientisation et développement du « pouvoir d'agir »*, in Laurence de COCK et Irène PEREIRA (coord.), *Les pédagogies critiques*, Marseille, Agone, p. 113.



Peter Brown
Licence CC BY-NC-ND 2.0

Lorsqu'on travaille en alpha à Bruxelles aujourd'hui, impossible de ne pas parler d'Afrique et d'Europe : « *chez nous en Afrique* », « *ici en Europe* » sont de grands classiques, dans la bouche des apprenant-e-s ou la nôtre. Normal, puisque nous travaillons avec des personnes ayant souvent connu un parcours migratoire qui les a menées, d'une manière ou d'une autre, d'Afrique (Maroc, Guinée, RDC...) en Belgique. Cela correspond donc bien sûr à des vécus réels, même s'il est étonnant ou en tout cas intéressant de constater que le nom du continent est plus souvent utilisé par certains que le nom du pays d'origine. Une petite brèche s'ouvre pourtant lorsqu'il est question de savoir si un Marocain - une personne née au Maroc – est ou non africain. « *Ben oui tu es africain, le Maroc c'est en Afrique !* », « *Ben non, les Africains, c'est les autres, les ... [noirs]* ». Racisme, comme j'ai déjà entendu des formateurs le supposer ? Pas nécessairement.

L'Afrique existe-t-elle ?

Frédéric Maes, formateur au Collectif Alpha

On est dans un cours intitulé *Outils mathématiques pour mieux comprendre le monde*. J'ai amené des données de population par continent qui nous permettent de travailler les grands nombres, les pourcentages et les graphiques de type camembert. Un constat s'impose : l'Asie, à elle seule, concentre 60% de la population mondiale ! Mais Ahmed, d'origine marocaine, a une question : « *C'est combien de pays, l'Asie ?* » Peut-être avance-t-il là une

hypothèse : c'est beaucoup d'habitants car c'est beaucoup de pays. Je ne sais pas. Dans le feu de l'action, je ne pense pas à le lui demander. Par contre, je réponds : « *Je ne sais pas combien, on peut chercher, mais je sais que ça va de la Turquie, d'Israël, de la Jordanie, jusqu'en Chine, au Japon, en Indonésie...* » Ahmed alors s'étonne : « *La Jordanie aussi, c'est en Asie ?* » Et moi-même de me demander ce qui peut rassembler un Jordanien et un Japonais...

Je décide donc de m'informer pour proposer au groupe quelque chose de plus costaud sur cette notion de continent. Je tape alors « continent » dans la barre de recherche de Google et je lis :

Un continent est une vaste étendue de terre, entourée par des mers et des océans. Les 6 continents sont : l'Amérique, l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Océanie et l'Antarctique. Sur chaque continent, les paysages sont variés ainsi que les populations ou les modes de vie mais il existe des points communs.

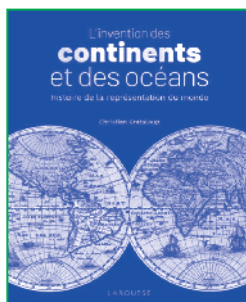
Autres questions posées :

- Quels sont les 7 continents du monde ?
- Quels sont les 5 continents dans le monde ?
 - Quels sont les 6 continents ?
 - Où sont les 6 continents ?
- Comment s'appellent les 8 continents ?

Faut-il vraiment commenter le résultat de cette recherche ? Quant aux « points communs », je vais aller voir si j'en trouve entre la Jordanie et le Japon. Mais ça m'étonnerait !

Au cours de mes recherches, je tombe sur un livre paru chez Larousse fin 2020 : *L'invention des continents*¹. J'ai bien lu : l'invention ? Mais pourtant les continents existent ! ? Il y en a... je ne sais plus, je l'ai vu à l'école primaire... 5 ? 6 ? Je dois compter une Amérique ou deux ? ou trois ? Larousse aurait-il perdu la boule ?

1 Christian GRATALOU, *L'invention des continents et des océans. Histoire de la représentation du monde*, Larousse, 2020.



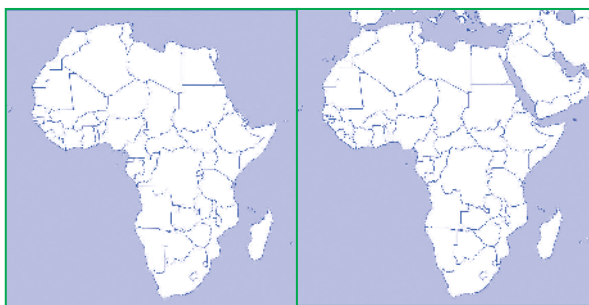
Outre le fait d'apprendre que le découpage des parties du monde est entièrement un fait de culture et que les continents ont une histoire, il y a plein d'autres choses à découvrir dans ce livre, notamment sur la notion d'océan ou sur la disparition annoncée de l'Océanie qui n'a, c'est vrai, franchement pas un look de continent.

Et pour vous donner encore plus envie de lire ce livre, une question : et si c'étaient les Chinois qui avaient défini les continents, et non les Européens, où s'arrêterait l'Europe ?

Pourtant Wikipédia confirme : il y a plusieurs modèles, allant de 3 à 7 continents. Et notamment, si un continent est « *une terre continue entourée d'eau* », alors l'Europe, l'Asie et l'Afrique ne forment qu'un seul et même continent. C'est que la définition de continent mêle souvent des critères naturels géographiques et des critères humains, politiques au sens large... idéologiques, donc ! Et ce sont bien les Européens qui ont inventé nos continents avec des raisons idéologiques toujours à l'œuvre lorsqu'il s'agit de discuter de l'adhésion de la Turquie à l'Union européenne. Être pour ou contre cette adhésion est une chose ; refuser à la Turquie cette adhésion en mettant en cause une appartenance objective ou naturelle au continent européen en est une autre.

Pour moi, dans un travail d'éducation permanente favorisant l'analyse critique, il faut discuter comme cela avec les apprenants. Il faut arrêter le catéchisme pseudoscientifique qui apporte une réponse simple à chaque question : « *Il y a combien de continents ?* » « 5 ! » (ou 6, ou 7, peu importe). « *Quand commence le printemps ?* » En chœur : « *Le 21 mars !* » Etc., etc., etc. Il faut

accepter qu'il y ait de la complexité et des approches différentes. Aider à comprendre le regard scientifique, pour voir en quoi le savoir scientifique n'est ni une simple opinion – égale en valeur à celle de ma grand-mère – ni une vérité objective. Et bien sûr, ces adultes, bien que peu scolarisés, conscients de leurs petites histoires individuelles prises dans la grande histoire du monde, sont tout à fait à même de saisir les enjeux qui sous-tendent ces questions. C'est une question de manière et de pédagogie. De parole, aussi.



L'Afrique comme une grande île, continent isolé, ou bien l'Afrique attachée à l'Asie et si proche de l'Europe ? Ce qui est sûr aujourd'hui, c'est que, dorénavant, dans mes cours, je n'utiliserai plus que la deuxième de ces cartes !

Je pense que ce travail, pourtant assez rapidement mené, a marqué les apprenant-e-s. Au moins certains d'entre eux ! Ainsi Meftah, homme originaire du Maroc qui n'a aucun souci à s'identifier comme africain, écrit-il ensuite spontanément pour son chef-d'œuvre :

Je suis africain. Mais c'est quoi l'Afrique ?

On dit que l'Afrique c'est un continent. À l'école, on dit qu'il y a 5 continents. Mais qui a partagé le monde ? Parce qu'il y a des continents qui sont attachés. Alors certains disent qu'il y a que 3 continents. Pour l'esprit, c'est logique. Pourquoi ? La terre c'est attaché, c'est pas coupé. Les gens font de la magie avec notre esprit !

L'Afrique, c'est un continent riche mais les habitants ils sont pauvres. On a tout mais on n'a rien. La terre est très riche, sur la terre et en-dessous.

Ce travail m'a moi-même renforcé dans l'idée que les questions d'identités – essentielles et pour moi au cœur d'un processus d'alphabétisation en éducation permanente – doivent se traiter avec nuance et tact, ce qui n'empêche pas aussi un peu de provocation gentille : « *Fatoumata, tu dis 'chez moi en Afrique' mais tu penses que c'est partout comme ça dans toute l'Afrique, même en Afrique du Nord, même en Ethiopie ?* », « *Naïma, tu dis 'les Africains'*², mais on dit aussi que le Maroc est un pays d'Afrique... » ...

Ce n'est pas à moi à définir ce qu'est l'Afrique, à décider qui doit se sentir africain ou pas, ou à définir qui est européen et qui ne l'est pas. Si donc Meftah se sent africain, c'est très bien. Si Ahmed se sent plus proche d'un Jordanien que d'un Camerounais³, je le comprends aussi. D'ailleurs, un citoyen romain du 1^{er} siècle se sentait probablement plus proche d'un habitant de la Syrie actuelle que d'un habitant de ce qu'on appelle aujourd'hui l'Ukraine. C'est là qu'on voit que notre question sur la réalité objective du découpage du monde en continents, qui semblait au départ un peu théorique, en réalité interagit avec notre actualité.

C'est là qu'on voit aussi qu'une démarche critique, mettant en évidence que le concept de continent n'est pas si clairement défini qu'on ne le croit, porte en soi un potentiel émancipateur en permettant à chacun de se positionner et de réagir aux étiquettes que d'autres veulent nous faire porter. Pour cela, il est essentiel de croiser ses représentations avec celles des autres et avec des savoirs scientifiques simplifiés mais non simplistes.

2 Il me semble que l'expression « *nous, les Africains* » est plus souvent utilisée par des personnes d'Afrique subsaharienne, et que, souvent, cela n'englobe pas les Africains du Nord. Je pense que la personne veut ainsi exprimer qu'elle ne parle pas que des habitants de son propre pays mais aussi de ceux des pays voisins, sans que la limite précise de ce voisinage ne soit clairement définie. Ce serait assez logique au regard de l'histoire des pays africains actuels mais cela reste une hypothèse à vérifier.

3 C'est ici une supposition. En réalité, je n'en sais rien, Ahmed n'a rien exprimé à ce propos !

En vous invitant à approfondir la question (*voir document référencé en fin de texte*), voici, voici ma conclusion, toute provisoire, en forme de clin d'œil. Chantons en chœur avec le regretté Arno et son groupe TC Matic : « *Putain, putain, c'est vachement bien, nous sommes quand même tous des Européens !* » ...



Un approfondissement de la démarche à lire en complément :
Frédéric MAES, *De 3 à 7 continents. De la géographie en alpha
et un peu d'épistémologie : comment fonctionne la science ?*,
[www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/195172491335/
De_3_a_7_continents.pdf](http://www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/195172491335/De_3_a_7_continents.pdf)



©Lire et Écrire Communauté française

Cet article cherche à mettre en avant un angle mort de la catégorie de langage que désigne la notion de « fracture numérique ». Mobilisée aussi bien par des associations, dont Lire et Écrire, que par des institutions publiques, des médias, des chercheurs, voire des entreprises privées, elle en vient à constituer une expression de sens commun n'étant pas mise en question au regard des premiers concernés, dans notre cas les personnes en difficulté de lecture et d'écriture. Étayé par des extraits de focus groups avec des apprenants de Lire et Écrire Brabant wallon, l'article porte donc sur l'aspect disqualifiant de cette notion et propose des expressions alternatives se voulant plus appropriées parce que moins discriminantes ou plus politisées.

Déclasser par le langage *L'exemple de la « fracture numérique »*

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

L'acceptation aujourd'hui majoritairement admise quant à la définition de la « fracture numérique » est celle d'une répartition en trois niveaux d'appropriation des nouvelles technologies¹. Il a d'abord été question de la « fracture d'accès », se concentrant

1 Péline BROTCORNE, Carol BONNETIER et Patricia VENDRAMIN, *La mise en œuvre d'une numérisation impensée dans des services d'intérêt général*, in *SociologieS*, 2021, <https://journals.openedition.org/sociologies/16172>

aussi bien sur les écarts dans l'équipement et la connexion mais aussi la qualité de ceux-ci, ensuite celle de la « fracture d'usage » qui met en évidence les écarts vis-à-vis des usages et compétences dans la mobilisation du numérique, connecté ou pas. Ce deuxième « niveau » intègre également la compréhension critique du fonctionnement de ces outils. Enfin, depuis quelques années, il est question d'une « troisième fracture » relative aux conséquences sociales produites par les différences d'accès et d'usage. Elle porte alors le focus sur les différents profits sociaux qui peuvent être retirés ou non de l'utilisation de ces technologies. Cette dimension est par ailleurs criante d'actualité dans un contexte de dématérialisation des services d'intérêt général.

Une discussion critique peut toutefois être émise à l'égard de l'expression mobilisée et plus particulièrement concernant la notion de « fracture » en tant que telle. Par sa formulation, elle peut tendre à biaiser la compréhension à avoir des situations qu'elle est censée désigner et disqualifier les personnes dites en « fracture numérique », ici les apprenants en alphabétisation. Des extraits de *focus groups* menés avec dix-neuf apprenants viendront étayer le propos pour illustrer leurs usages et représentations des technologies connectées.

Ce texte prend pour raisonnement le principe énoncé en 2020 par la sociologue Dominique Pasquier : « *Ne pas mesurer les pratiques des milieux populaires à l'aune de celles des classes supérieures* »². Par la même occasion, nous prétendons converger vers les propos tenus par la chercheuse en sciences sociales sur le numérique Périne Brotcorne, déclarant que « *la fracture numérique [est] un mauvais terme pour une bonne question* »³. Des alternatives langagières seront finalement proposées pour qualifier autrement les personnes visées par cette désignation.

2 Dominique PASQUIER, *Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire*, in *Journal de l'alpha*, n°218, 3^e trimestre 2020, p. 50, www.lire-et-ecrire.be/ja218

3 Périne BROTCORNE et Laura FAURE, *Guide pour une conception inclusive des services numériques*, 2021, p.6, www.belspo.be/belspo/brain-be/projects/FinalReports/IDEALIC_Guide_fr.pdf ; Coordination Éducation permanente Brabant wallon, *Droits numériques en Brabant wallon ?*, Webinaire, 19 mai 2021, www.youtube.com/watch?v=DXhaEZxSdmE&t=8s

Pour une prise en compte des usages et de la subjectivité des (non-)utilisateurs

Parler en termes de « fracture », voire de « fracturés », est significatif du « *champ de luttes* »⁴ qui prend place dans les espaces de vie et d'activité que le « numérique » tend de plus en plus à occuper, et ce de manière paradoxale étant donné que l'appellation efface l'idée de conflit⁵.

En ce sens, il s'avère que les discours favorables au comblement de la « fracture numérique » tenus par des représentants politiques et instituts de promotion et de diffusion du numérique peuvent correspondre à une « *imposition de principes de vision et de division communs, de formes de pensée* »⁶ arbitraires de cette problématique.

Cette vision spécifique du numérique et des processus de numérisation serait probablement beaucoup plus hétérogène, et par là démocratique, si elle prenait en compte les usages numériques et la subjectivité des personnes renvoyées à la « fracture numérique ». Il serait question de placer la compréhension du phénomène au niveau de « *l'étude des formes de vie et d'expériences sociales* »⁷ que sous-tendent les relations aux technologies connectées. Leur implication, si pas leur participation, présenterait pour avantage de comprendre la réalité sociale de manière plus complète et de diversifier les intérêts et valeurs associés à des places sociales traditionnellement occupées à la fois par les producteurs de discours ou de politiques publiques⁸ et par les agents en charge de développer, concrètement, les dispositifs et outils numériques. C'est ce que nous allons observer ici en nous appuyant sur les focus groups réalisés en novembre 2021 avec Thida Sewin, coordinatrice

4 Pierre BOURDIEU, *Esprits d'États. Genèse et structure du champ bureaucratique*, in Pierre BOURDIEU, *Raisons pratiques*, Seuil, 2014 (1^{re} édition en 1994), p. 131.

5 Élise VANDENINDEN, *Fracture (sociale, numérique, etc.)*, in *Quaderni*, n°63, 2007, p. 47.

6 Pierre BOURDIEU, op. cit., p. 114.

7 Bernard LAHIRE, *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, 1999, p. 35.

8 Pierre BOURDIEU, op. cit., p. 131.

pédagogique de Lire et Écrire Brabant wallon, pour évaluer qualitativement la mesure *Coup de pouce digital*⁹. Trois groupes d'apprenants de la régionale ont été rencontrés, permettant de ce fait à neuf femmes et dix hommes en formation de s'exprimer sur la question que recouvre le numérique dans son vaste ensemble.

Des usages numériques invisibilisés

Sans tomber dans une vision idéalisée et tronquée du rapport des apprenants au numérique – toutes leurs « demandes d'aide » face à la dématérialisation suffisent à illustrer les difficultés qui peuvent être éprouvées –, il importe d'accorder une attention au fait que la quasi-totalité d'entre eux, à une exception près, utilisent des outils numériques. Quatre catégories relatives aux usages ont de ce fait été relevées¹⁰.

La première de ces catégories correspond aux utilisations qui peuvent être regroupées sous la dénomination de « *pratique-plaisir* »¹¹. En joignant l'utile à l'agréable, les apprenants se distraient et se divertissent au cours de ces activités. Il n'est ainsi pas rare qu'ils utilisent internet pour écouter de la musique en ligne, à l'instar de Ab qui « *aime écouter de la musique quand il est dans le train, dans la voiture ou l'avion* » et de Hay : « *Parfois, j'allume l'ordinateur pour mettre de la musique ou des choses comme ça pendant que je travaille. Vu que je viens de déménager, ça m'aide à me sentir moins seule.* »

De façon plus étonnante, deux participantes font part du temps de loisir qu'elles consacrent à s'occuper chacune d'une chaîne YouTube :

9 *Coup de pouce digital* est une mesure lancée par le cabinet Di Rupo fin 2020 à destination des CISP wallons. Avec pour objectif de « lutter contre la pauvreté » en équipant numériquement les stagiaires, un budget de 4 millions d'euros a été alloué à l'ensemble du secteur. Sur base de ce budget, les CISP répondant à la mesure ont pu bénéficier d'un certain montant, leur permettant à la fois d'acheter des ordinateurs portables à prêter à leurs stagiaires, et d'un financement pour l'accompagnement de leur utilisation.

10 L'interprétation se limitera ici à une description des résultats sans toutefois les analyser davantage, ce qui nous éloignerait du thème principal de l'article.

11 Agnès VILLECHAISE-DUPONT et Joël ZAFFRAN, *Illettrisme : les fausses évidences*, L'Harmattan, 2004, p. 133.

- « Ce matin, j'ai fait un montage, parce que je fais des vidéos sur YouTube. Sur ma chaîne, je donne des conseils... plus des 'conseils famille'. C'est mon mari qui m'a appris à faire les montages vidéo. (...) Je fais souvent des vidéos montrant de l'aide pour les réfugiés. On va donner à manger aux réfugiés avec mon mari et on filme ça pour montrer qu'il y a des personnes qui souffrent dehors et donc qu'il ne faut pas jeter sa nourriture mais aller la donner. Je demande d'abord aux gens si je peux les filmer. De la nourriture mais aussi des vêtements que mes enfants ne mettent plus. Je montre l'exemple. Je suis chrétienne, c'est quelque chose que j'aime bien faire. » (Li)
- « Je fais un peu comme [Li], j'ai une chaîne YouTube mais je dois faire des montages et là, j'ai besoin d'aide pour les faire sur l'ordinateur. C'est beaucoup de vidéos sur la cuisine, ça m'est venu pendant le premier confinement. Je m'embêtais un peu et ça m'est venu, j'en ai eu envie. » (Eli)

Dans le même esprit que la « **pratique-plaisir** », une deuxième catégorie peut être identifiée en tant que « pratique-apprentissage ». Dans les expériences recueillies ici, celle-ci se concrétise par le biais de visionnements de vidéos en ligne qui prennent majoritairement la forme de tutoriels étroitement en lien avec des activités de la vie quotidienne ou scandant sensiblement leurs journées :

- « [J'utilise] YouTube pour apprendre le français, les dialogues, la conjugaison... » (Fah)
- « Avec YouTube, j'aime bien regarder tout ce qui est cuisine. J'aime bien découvrir et puis le faire moi-même. » (Hay)
- « J'aime bien le maquillage et la coiffure, j'aimerais bien travailler avec ça [en Belgique]. Au Cambodge, je faisais ça comme travail. Je regarde des vidéos sur internet... J'en regarde tout le temps, parce qu'on peut y voir de nouvelles... » (Na)
- « Moi, j'ai un problème avec la voiture, j'ouvre [le smartphone], j'écris le mot de la pièce, les injecteurs, comment réparer les injecteurs... et le monsieur, il te montre tout de suite. 'Tu fais ça, tu fais ça...'. Je regarde, je regarde. Je vais à la voiture et je la

répare comme ça. Maintenant, ça fonctionne bien ! Au garage, j'aurais payé 400 euros. C'est magnifique... Je regarde tout ça, le monsieur il explique bien ! » Puis, s'enthousiasmant : « Il y a des gens [qui expliquent], c'est magnifique : comment tu fais le pain, comment tu fais le travail, comment tu fais la cuisine, tout, tout, tout. Il manque juste l'âme. » (Ham)

La troisième catégorie concerne la **facilité d'utilisation** de l'ordinateur ou du smartphone. C'est le cas, d'abord, à propos de l'ergonomie ou de l'intuitivité qu'ils peuvent présenter. Ainsi, quand il s'agit d'entreprendre des démarches relativement longues, plusieurs personnes font part de la plus grande aisance ressentie quant à la taille des écrans des ordinateurs par rapport à ceux des smartphones :

- *« Je m'informe et je regarde des nouvelles choses avec l'ordinateur, parce que le smartphone, je le trouve trop petit. Particulièrement, ça fatigue beaucoup l'énergie des yeux et de la tête. Le pc, c'est plus clair. Je peux plus facilement me poser et découvrir. » (Fra)*
- *« Pour moi, c'est plus visible avec l'ordinateur ! Sinon, j'ai besoin de grosses lunettes ! » (Eli)*
- *« Moi, c'est aussi pour ça. Je veux voir bien. Avec le téléphone, je ne peux pas. » (Fam)*
- *« Quand c'est un ordinateur portable, c'est beaucoup plus facile en travaillant. Je peux faire le repassage et voir un cours ou quelque chose comme ça. » (Eli)*

Li tient pour sa part des propos fortement représentatifs de la majorité des apprenants, et personnes peu scolarisées¹², en faisant part du plus grand rapport pratique que le smartphone représente pour elle : *« Moi, (...) je pense que le gsm, c'est mieux. C'est plus vite possible, plus rapide. Grâce aux applications, on accède plus vite aux choses. Comme la cuisine, pour la regarder, j'utilise mon gsm. »*

Par ailleurs, alors que le smartphone permet plus facilement de contourner l'écrit que l'ordinateur ou le papier¹³, une préférence

¹² Dominique PASQUIER, op. cit.

¹³ Ibid.

peut être accordée à l'utilisation de logiciels de traitement de texte en tant qu'ils favorisent la netteté et la lisibilité du résultat lorsqu'il s'agit de se mettre à écrire. C'est ce que l'on peut lire à la fois dans les propos de Ma et de Ben :

- « Je souhaite emprunter l'ordinateur pour écrire des leçons et tout ça... Parce que le papier, c'est bien mais quand tu dois écrire un truc, sur le pc, c'est plus facile. S'il y a des erreurs, ça ne se chiffonne pas comme le papier. » (Ma)
- « J'utilise l'ordinateur pour les cours. On doit faire des recherches, par exemple, souvent le vendredi. [La formatrice] nous donne un journal et on doit lire le journal et faire un résumé. Ben hop, je tape ça sur le traitement de texte et en même temps, je corrige les fautes. Il y a un correcteur de fautes. Je le sors sur ma photocopieuse et après, j'ai une belle page que je sais lire, bien nette. (...) Même pour les lettres, hein ! Si je dois écrire à la main, je vais écrire un peu plus vite, mettre deux 's' ou deux 'l'... faire des erreurs... Moi, je préfère faire ça à la place par pc, c'est plus net, plus propre. (...) Parce que des fois, quand j'écris trop vite, j'arrive pas à me relire moi-même. » (Ben)

Enfin, quatrième catégorie, on ne peut parler des différentes pratiques qui ont cours sans évoquer **les situations de limitation de l'usage**¹⁴. Il est ainsi question d'« usages limités »¹⁵. Quatre contraintes les structurent, aussi bien en termes de freins qu'en termes de causes purement externes :

- La crainte de commettre une erreur dans la réalisation de démarches administratives ou d'achats en ligne sans possibilité de rétroaction se révèle récurrente dans les échanges.
- L'affinité toute relative de certains avec l'écrit fait en sorte qu'ils se placent à distance d'utilisations nécessitant d'y recourir, à l'instar des logiciels de traitement de texte.

¹⁴ Nous aurions également pu parler des souhaits à apprendre à utiliser davantage les nouvelles technologies dont les apprenants nous ont fait part mais cela fera l'objet d'une recherche ultérieure à la rédaction de cet article.

¹⁵ Catherine KELLNER, Luc MASSOU et Pierre MORELLI, *Des usages limités des TIC chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social*, in *Questions de communication*, n°18, 2010/2, p. 91.

- Les « savoirs de base » en matière d'informatique et les raccourcis clavier démobilisent celles et ceux qui n'en sont pas familiers. Il est question de savoirs tels que l'utilisation appropriée du clavier mais aussi de l'écran, la compréhension de ce que sont un logiciel, un moniteur, un navigateur, l'exploration de fichiers, la manipulation de la souris, la signification de l'acronyme « pdf », du sigle « @ »...
- Le coût financier de la connexion et de l'équipement informatique en contraint certains à utiliser un ordinateur pour le ménage, voire à ne pas s'en procurer, mais aussi à ne surfer sur internet qu'avec l'abonnement téléphonique dont ils disposent.
- Le travail domestique représente également une incapacité objective pour plusieurs femmes à se saisir davantage des nouvelles technologies. L'accompagnement scolaire des enfants et l'entretien du ménage constituent alors une priorité.

Ainsi, les personnes rencontrées, bien que répertoriées comme « fracturées numériques », ont des usages des nouvelles technologies mais, parce que ces derniers sont peu reconnus, ils sont soumis à une hiérarchisation qui les place dans le bas du classement, les transformant alors en pratiques dominées.

Positions et prises de position

La subjectivité des personnes considérées comme éloignées du numérique gagnerait également à être prise en compte afin d'intégrer leurs représentations et perceptions mais aussi leurs prises de position sur la problématique que représente le numérique et son extension croissante à l'ensemble des domaines de la vie quotidienne. Prenons deux perspectives différentes pour illustrer ce raisonnement.

Premièrement, celle relative à la manière de se définir et de se présenter. Il semble en effet peu fréquent que des personnes définies par des catégories de déclassement en viennent à s'autodésigner elles-mêmes par ces catégories de langage dépréciatives qui mettent en évidence essentiellement leurs supposés déficits, renforçant par là leur stigmatisation. À titre d'exemples, il est courant que des personnes en difficulté de lecture

et d'écriture s'opposent à l'utilisation du terme « illettrés » pour se qualifier¹⁶ ; les personnes au chômage semblent rarement se définir elles-mêmes comme socialement « exclues »¹⁷ ; bien que constituant un concept scientifique opérant, la notion de « classes populaires » apparaît très peu mobilisée par les populations concernées pour s'autodésigner¹⁸ ; et concernant le thème du présent article, au cours de trois enquêtes dernièrement menées par Lire et Écrire¹⁹, il a été constaté qu'aucun apprenant n'utilisait délibérément l'expression « fracture numérique », ou « fracturé numérique », pour parler de lui-même. Plutôt que de passer par une formule prêtant à la stigmatisation, les apprenants rencontrés semblent essentiellement tendre vers des propos descriptifs des situations qu'ils rencontrent et qui les mettent en défaut. Les situations évoquées ici font essentiellement référence à la confrontation aux services dématérialisés :

— « *Tous les gens qui n'ont jamais utilisé l'ordinateur, c'est pas facile. Parce que le problème, c'est qu'à l'heure actuelle, si tu ne sais pas manier un ordinateur, t'es deuxième ! Tu ne sais plus... T'es perdu ! Le problème suivant, c'est qu'on vient ici quand on ne sait pas lire et écrire. Moi, au début, j'avais du mal à lire et à écrire. Et maintenant, à [ma] gare, ils ont trouvé comme solution, à la place de mettre un monsieur pour les tickets, t'as la machine, tu te débrouilles et si jamais tu prends pas ton ticket à la machine, t'as 7,50€ d'amende quand tu montes dans le train.* » (Al)

16 Agnès VILLECHAISE-DUPONT et Joël ZAFFRAN, op. cit.

17 Didier DEMAZIÈRE, *Chômage et dynamiques identitaires*, in Serge PAUGAM (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, La découverte, 1996, p. 337. Pour une discussion sur la notion d'exclusion, voir par exemple : Michel MESSU, *L'exclusion : une catégorisation sans objet*, in *Genèses. Sciences sociales et histoire*, n°27, 1997, pp. 147-161. La notion d'« exclus de l'intérieur » développée par Pierre Bourdieu et Patrick Champagne invite également à une réflexion sur cette binarité. Voir : Pierre BOURDIEU et Patrick CHAMPAGNE, *Les exclus de l'intérieur*, in Pierre BOURDIEU (dir.), *La misère du monde*, Éditions du Seuil, 2015 (1^{re} édition en 1993), p. 913-923.

18 Yasmine SIBLOT, *La politisation des classes populaires*, Conférence, 14 octobre 2017, www.canal-u.tv/chaines/cnrsouchet/la-politisation-des-classes-populaires

19 Les focus groups menés pour la mesure *Coup de pouce digital* et les deux recherches suivantes : Justine DUCHESNE, *Le numérique dans mon salon*, Lire et Écrire Wallonie, 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Le-numerique-dans-mon-salon> ; Iria GALVAN CASTAÑO, *Les personnes analphabètes à l'épreuve de la dématérialisation des services d'intérêt général*, Lire et Écrire Bruxelles, 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Les-personnes-analphabetes-a-l-epreuve-de-la-dematerialisation-des-services-d>

- « *Tout ce qui est mails, écrire, envoyer, parler avec la banque, ça, je préfère le face-à-face. (...) [Maintenant depuis que les guichets sont remplacés par des interfaces], j'ai l'impression qu'on met les gens dehors, au chômage et tout. Et utiliser les ordinateurs dans les gares, les banques... maintenant, il n'y a plus personne, c'est tout informatisé.* » (Hay)
- Quand on demande à Mo s'il a emprunté un ordinateur de Lire et Écrire, il répond : « *Pas beaucoup, moi j'aime pas... [Enfin], c'est la technologie qui ne m'aime pas ! [Parce que] j'ai attendu beaucoup de choses, avec l'hôpital, les factures... Tout ça, moi, je suis bloqué. Et ça deviendra de pire en pire. Pour moi, c'est pas bon...* »

On peut ici remarquer que les apprenants expriment à la fois des désajustements par rapport aux situations rencontrées mais aussi une dimension relationnelle au centre de ces situations qui semble au fondement de leurs démarches, si pas de leur manière de voir les choses.

Cela nous amène à la deuxième perspective éclairant leur subjectivité, celle concernant le fait que **les apprenant-e-s ont un avis sur « la question numérique »** et qu'ils tiennent à le faire savoir quand les conditions d'expression le permettent. Pourtant, on peut supposer que l'idée de « fracture » néglige cette dimension qui peut emprunter à une forme d'opposition. L'expression suppose également celle de gouffre, de fossé séparant nettement ceux qui en seraient frappés et ceux qui en réchapperaient. Cependant, en plus des usages présentés plus haut, des liens s'établissent depuis les supposés « out » vers les supposés « in » à travers leurs prises de position et représentations à l'égard de « l'informatique connectée »²⁰. Les discours qui en ressortent dépeignent essentiellement les risques que pourrait générer sa place au sein des espaces de vie et d'activités sociales :

- « *Moi, mes enfants, tout jeunes, ils sont déjà tout le temps devant la machine.* » (Ham)

²⁰ Fabien Granjon définit l'informatique connectée comme « *tout dispositif technique constitué, a minima, d'un système d'exploitation informatique et d'une connexion internet (smartphone, tablette, ordinateur, etc.)* » (Fabien GRANJON, **Classes populaires et usages de l'informatique connectée. Des inégalités sociales-numériques**, Presses des Mines, 2022, p. 13).

- « C'est bien et c'est pas bien. Bien pour l'avenir et pas bien parce qu'ils se déconnectent de la réalité. » (Sal)
 - « Ça, c'est vrai, hein ! Et chacun dans sa chambre et chacun devant son smartphone. Donc il n'y a plus la vie sociale à la maison... » (Hous)
 - « Je note que la technologie, et plus les gsm et les tablettes, elle domine les gens aujourd'hui. Je prenais le train, il y avait deux parents et deux enfants. Les parents étaient en train de parler et les deux enfants étaient comme ça [concentrés sur leur tablette]. Ça veut dire qu'il n'y a pas de livre, d'histoire pour les enfants. Ça, c'est... Il n'y a plus de contacts avec les parents. Pendant tout le voyage, je l'ai remarqué, la tête comme ça sur la tablette. » (Fra)
- Cette (dé)connexion, ils la constatent aussi chez les adultes :
- « Par exemple, parfois dans les couples, même quand ils mangent, tu vois chacun devant son smartphone, il n'y a plus de discussion. (...) Il n'y a plus de vie sociale mais virtuelle. On ne se voit plus. » (Sal)
 - « Moi, je n'aime pas la technologie. Carrément, c'est une catastrophe. Ça sépare les gens. Pour moi, ça c'est de la violence, c'est de la vraie violence. On va perdre nos anciens métiers, le travail manuel. (...) » (Mo)
 - « On va perdre la simplicité de la vie, je pense. » (Fat, évoquant la robotisation des métiers)

L'enjeu ici est bien de mettre en exergue que, par les perceptions et les représentations qu'ils peuvent avoir du « numérique », les apprenants tissent des relations qui estompent la séparation triviale dont ils seraient marqués avec la « fracture numérique ». Ainsi, des personnes considérées comme exclues peuvent avoir un jugement sur « ce qui les exclut » et, en ce sens, en même temps avoir une place – bien que peu reconnue – au sein de cet enjeu de société.

Envisager des expressions alternatives pour plus de considération

S'il serait abusif d'étendre les mêmes constats aux autres catégories de populations considérées en « fracture numérique »,

ces indications sont néanmoins élémentaires pour lancer la réflexion sur l'emploi d'autres expressions pour qualifier les apprenants, et plus globalement les usagers, dans leurs rapports au numérique. Car, en définitive, ce dont il est question, c'est d'employer des termes qui reflètent adéquatement ce dont il retourne dans les situations qui mettent en scène le numérique et ses usagers. Afin de ne pas rester coincés à la fois dans une vision stigmatisante et non relationnelle de ces situations – il n'y a pas de personnes en « fracture numérique » en soi, c'est toujours une question relationnelle –, plusieurs expressions alternatives peuvent être mobilisées.

Dans une conception non politique de l'utilisation du numérique, les « fractures d'accès et fractures d'usage » pourraient très bien être renommées en tant que **disparités d'accès et d'usage** car, finalement, à travers ces deux dimensions, il est uniquement question de différences entre les utilisateurs.

De même, voire de manière complémentaire, il pourrait être pertinent d'employer les notions de « *non-usage* » et d'« *usages limités* »²¹. Parler de « **non-usage** » permet de mettre en évidence des réalités effectives, à la fois d'absence de mobilisation des TIC mais aussi d'attitude de retrait quant à leur utilisation²². La notion d'« **usages limités** » permet pour sa part de décrire un bien plus large panel d'individus en faisant état d'utilisations restreintes, conditionnées – tant dans le rapport pratique qu'en lien avec les contraintes externes comme le coût de la connexion ou de l'équipement –, à l'instar de celles des apprenants en alphabétisation²³, dont le champ des possibles dans l'utilisation des technologies connectées se trouve limité. Il s'agit ainsi d'« *usages*

21 Fabien GRANJON, **Fracture numérique**, in *Communications*, n°88, 2011/1, p. 69. ; Catherine KELLNER et al., op. cit.

22 En reprenant les travaux de Sally Wyatt, nous pouvons par exemple distinguer quatre types de non-utilisateurs d'internet : « les 'abandonnistes volontaires', qui n'utilisent plus internet par choix personnel ; les 'abandonnistes involontaires', qui ont arrêté d'utiliser internet pour des raisons qui ne relèvent pas de leur volonté ; les 'exclus', qui ne peuvent avoir d'accès par manque d'infrastructure ou de moyens socioéconomiques ; et les 'résistants', qui n'ont jamais utilisé internet par choix » (Sally WYATT, citée par Fabien GRANJON, *ibid.*).

23 Bien que nous puissions affirmer, pour relativiser, que les pratiques de chacun d'entre nous sont aussi conditionnées.

partiels »²⁴, voire d'« utilisations épisodiques »²⁵ caractérisant ces activités numériques.

Si l'on prend une perspective politique, au moins trois autres expressions peuvent être envisagées pour désigner des situations de rapport au numérique.

D'abord, le fait que les disparités (différences) d'accès et d'usages pourraient être formulées en termes d'« inégalités ». En ce sens, on rejoint la « troisième fracture » évoquée en début d'article car il est alors question de mettre en lumière les situations suite auxquelles les différences (d'accès et d'usage) deviennent des inégalités dans leurs conséquences sociales, quand elles conditionnent la participation sociale des individus mais aussi l'accès et le recours à des services fondamentaux. Il conviendrait alors de parler en termes d'**inégalités numériques**. Cette désignation présente, en outre, l'avantage de mettre le doigt sur la responsabilité politique dans la production d'inégalités.

Néanmoins, l'emploi de cette expression pourrait être mal interprété et conduire à une forme d'utilitarisme selon lequel, pour répondre à ces situations, il suffirait de fournir des équipements et une connexion internet aux populations n'en disposant pas ou de procéder à quelques formations de médiation afin d'égaliser les usages des moins nantis numériquement. Ainsi, cette volonté égalitariste se fonde toujours sur le modèle dominant du numérique et, si la dimension inégalitaire est mal interprétée, des processus tels que ceux de la dématérialisation ne sont alors pas remis en question de manière fondamentale. De ce point de vue, il serait, au final, plus juste d'emprunter la notion d'« **inégalités sociales-numériques** »²⁶ pour nommer les situations au cours desquelles des individus sont mis en défaut, sont écartés, en raison de leurs usages numériques. L'ajout de ce deuxième adjectif a pour but de signifier que les inégalités sociales préexistent aux inégalités numériques qui en sont une forme de conséquence. Fabien Granjon développe à ce sujet

24 Justine DUCHESNE et Sébastien VAN NECK, *Sortir du cadre, rentrer dans l'écran ? Pratiques numériques et recherche de justesse professionnelle en alphabétisation populaire*, Lire et Écrire Wallonie, 2021, <https://lire-et-ecrire.be/Sortir-du-cadre-rentre-dans-l-ecran>

25 Catherine KELLNER et al., op cit., p. 95.

26 Fabien GRANJON, *Classes populaires et usages de l'informatique connectée*, op. cit.

que « les inégalités sociales produisent des différentiels d'usage qui font également retour sur celles-ci et les renforcent en ce qu'ils amenuisent sensiblement la capacité de ceux qui sont socialement, économiquement, culturellement les moins dotés, à participer à une société de plus en plus technologisée »²⁷. Ces situations inégalitaires sont donc à comprendre comme « le problème de l'appropriation et des usages des outils et services télématiques au regard des inégalités sociales leur préexistant et, conséquemment, celui du rôle des ressources numériques dans la détermination du champ des possibilités ou libertés ouvertes aux individus »²⁸.

Enfin, de façon plus générale, pour spécifier autrement que la « fracture numérique » n'apparaît pas *ex nihilo* mais que c'est à la fois dans le regard de l'autre et dans des situations spécifiques qu'elle se cristallise, donc qu'elle est relationnelle, nous pourrions par exemple parler de « lutte numérique ». Cette dernière présente l'avantage de rendre explicite la dynamique qu'elle renferme, à la différence de l'aspect inerte de la fracture, et en même temps son absence de neutralité, rendue implicite avec la « fracture ». La notion de lutte met en lumière l'imposition d'une norme, dans la manière de voir et de concevoir les utilisations et la légitimité de l'extension du domaine de l'informatique connectée, par un pôle dominant en la matière, experts du numérique et mandatés politiques en tête.



Cet article représente une version revue de la troisième partie d'une analyse publiée en 2022 : Sébastien VAN NECK, La « fracture numérique », un système de (dé)classement qui vous veut du bien. Quelques considérations critiques sur une notion au centre des préoccupations, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/la_fracture_numerique_un_systeme_de_declassement.pdf

²⁷ Ibid., p. 14.

²⁸ Ibid., p. 58.

Gustave Degoutlage. Licence CC BY-NC-ND 2.0



Selon Marie Peltier, les théories du complot trouvent écho dans tous les milieux sociaux, auprès de tous les publics, et donc aussi le public de l'éducation permanente, populaire. Son propos est de « *construire des pistes de réflexion et d'action ancrées dans l'analyse et une vision résolument émancipatrice* »¹. Nous l'avons rencontrée pour connaître plus avant son point de vue sur ce que les théories complotistes disent du fonctionnement de notre société, et surtout de ses échecs actuels. Mais aussi pour lui demander quel rôle peuvent jouer les associations d'éducation permanente quand les acteurs de terrain sont confrontés à ce type de discours.

Les théories du complot : quels enjeux de société et que peut l'éducation permanente ?

Entretien avec Marie Peltier, historienne
et professeure à la Haute École Galilée (Bruxelles)
Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet,
Lire et Écrire Communauté française

¹ <https://mariepeltier.org/a-propos>

On parle beaucoup ces dernières années de théories du complot véhiculées sur les réseaux sociaux et autres médias non « traditionnels ». Qu'en est-il exactement ?

Quels sont les principaux thèmes abordés par les théories du complot ?

Ce genre de théories peut s'appliquer à n'importe quel thème puisqu'elles mettent en œuvre un imaginaire de la défiance à l'égard de tout ce qui est perçu comme émanant d'une autorité, que ce soit la parole politique, médiatique, scientifique comme on l'a vu avec le covid. Elles s'attaquent aux discours d'autorité en dénonçant une logique d'intérêts cachés au service desquels on nous manipulerait. Après, c'est vrai qu'il y a des thèmes de prédilection, en général ceux qui ont une forte charge symbolique, soit les thèmes qui nous affectent, qui nous touchent particulièrement, souvent en lien avec la santé, la sécurité, la guerre...

De qui ces théories émanent-elles ? Qui en sont les initiateurs ? Quels objectifs poursuivent-ils ?

Historiquement, c'est surtout l'extrême droite qui a produit des théories du complot parce que ce sont des discours qui remettent en cause la démocratie. L'extrême droite est traditionnellement raciste et antisémite et, quand elle accuse les politiques de mentir, le plus souvent, elle dit qu'ils mentent au service des juifs, mais aussi des homosexuels ou d'autres minorités présentes dans notre société. La fameuse théorie du « grand remplacement » est par exemple une manière d'accuser les musulmans de tirer les ficelles, de vouloir nous envahir, etc. Mais, depuis une vingtaine d'années, le complotisme s'est répandu dans des groupes politiques très divers et, aujourd'hui, il y a toutes sortes d'acteurs politiques qui répandent ce genre de théories, notamment aussi à l'extrême gauche mais pas seulement. C'est devenu compliqué de poser des frontières claires mais le point commun de ces différents groupes, c'est que, d'une manière générale, ils remettent en question les institutions démocratiques. Et donc, parfois, ça va de pair avec le soutien à des régimes autoritaires. On le voit aujourd'hui avec ce qui se passe en Ukraine et la propagande

du Kremlin. On a là un bon exemple d'un discours de désinformation au service d'une dictature qui fait très régulièrement référence au complotisme pour nous dire que nos médias, nos politiques nous mentent, nous manipulent. Donc je pense qu'il ne faut pas gommer le fait que certaines théories du complot sont liées à un agenda politique, que ce soit en soutien à des régimes autoritaires ou à des logiques racistes et antisémites dont le but est de justifier la haine des minorités. Et quand on accuse un groupe, on a tendance à justifier la haine à son égard bien évidemment.

Quels sont les publics particulièrement visés, particulièrement réceptifs aux discours complotistes ?

C'est compliqué de citer des publics particulièrement visés parce qu'aujourd'hui le complotisme est très diffusé dans la société, il touche tous les milieux culturels, tous les milieux sociaux, c'est-à-dire que l'on retrouve des pensées complotistes aussi bien chez des intellectuels que chez des gens sans formation, chez des gens riches que chez des gens pauvres, chez des autochtones que chez des personnes d'origine étrangère, chez des vieux que chez des jeunes. De manière générale, tout le monde peut être touché mais il est vrai que les problèmes de santé mentale et les problèmes sociaux divers peuvent augmenter la vulnérabilité, la réceptivité aux théories complotistes. Je suis cependant très attentive à toujours préciser qu'il est faux de croire que certains milieux sont immunisés. C'est un constat que je fais depuis des années et des études montrent aussi que ce n'est pas exact.

Qu'est-ce qui, dans le fonctionnement de notre société, favorise l'intérêt pour ce type de discours, la réceptivité par une partie de la population ?

Je pense qu'il y a effectivement une responsabilité sociétale. Je vois le complotisme avant tout comme un symptôme, une maladie – le sous-titre de mon premier livre, *L'ère du complotisme*, était d'ailleurs *La maladie d'une société fracturée*². On est dans une société qui, depuis le début des années 2000, a vraiment beaucoup de mal à trouver un récit collectif – par « récit collectif », j'entends

2 Les Petits matins, 2016. Voir : <https://mariepeltier.org/node/53>

une manière d'expliquer le monde, un projet commun, un projet de société. Durant la seconde moitié du 20^e siècle, après la Deuxième Guerre mondiale, on a eu le récit du « plus jamais ça ». Ce qui nous portait collectivement, c'était le récit de la défense de la démocratie à tout prix, de la lutte contre l'antisémitisme, contre le fascisme... Mais, aujourd'hui, des facteurs temporels, mémoriels sont à l'œuvre : la Deuxième Guerre mondiale s'éloigne de nous. Il faut dire aussi que, durant le 20^e siècle, pas mal de grands projets politiques, notamment le communisme, se sont cassé la figure. Il y a eu une débâcle idéologique, une sorte de déception citoyenne à l'égard de ces grands projets politiques. À l'égard du religieux aussi car, même si on parle parfois de son retour, globalement dans nos sociétés, depuis 20 ans, on sort plutôt du religieux. Les religions, les idéologies, etc. ont beaucoup de désavantages mais elles ont une plus-value, c'est qu'elles offrent un récit collectif. Or on a besoin d'un récit, d'une histoire commune pour faire société. Il y a un grand manque actuellement, beaucoup de gens ont l'impression qu'il n'y a plus de projet politique enthousiasmant, et quelque part, en creux, le complotisme remplit cette fonction-là, c'est-à-dire qu'il offre un récit. C'est un récit tout à fait problématique, mensonger..., mais il désigne des coupables, des causes, il porte aux nues des héros, et donc il prétend expliquer ce qui nous arrive. Si le discours conspirationniste a tellement d'attrait, c'est parce qu'il parle de fond. Il en parle mal et de manière problématique mais il en parle, il parle de problèmes, il définit des valeurs, etc. Humainement, c'est normal de rechercher ce genre de logiciel, le problème étant qu'aujourd'hui, dans nos sociétés démocratiques, les démocrates, les progressistes peinent à nous proposer un projet collectif capable de nous fédérer.

Les théories du complot ne permettent-elles pas aussi de recréer du lien social ? Le fait d'adhérer à ce genre de théories n'est-il pas une manière de se trouver un groupe d'appartenance dans une société où les liens sociaux sont disloqués ?

Oui, tout à fait, là aussi le complotisme répond en creux à un problème. Ce type de discours recrée un sentiment de communauté, le sentiment de défendre les mêmes objectifs, les mêmes valeurs que d'autres. Mais souvent, ce n'est qu'une illusion d'appartenance dans

la mesure où, pour un certain nombre de personnes, c'est surtout du lien numérique. Et donc, paradoxalement, ça montre le besoin des gens d'avoir des initiatives collectives. Le mouvement des Gilets jaunes était assez parlant à cet égard. C'est indéniable qu'une partie des participants véhiculaient des théories conspirationnistes mais je pense que, derrière ça, il y avait une grande demande de liens et que se retrouver sur les rondpoints donnait le sentiment d'avoir des amis, de faire partie d'une communauté. Cette soif de liens est très présente actuellement, déjà de manière générale dans notre société postmoderne mais encore davantage depuis la pandémie.

Les médias traditionnels ont-ils une part de responsabilité dans l'audience constatée ?

Les médias ont une responsabilité dans la mesure où ils sont en grande partie le reflet de la société. L'absence de projet, de narratif se ressent aussi dans les médias. Par ailleurs, depuis un certain nombre d'années, beaucoup de discours conspirationnistes, comme les discours d'extrême droite, y ont voix au chapitre. Éric Zemmour en est une très bonne illustration. Ça fait une quinzaine d'années qu'il a une très grande visibilité dans les médias qui reprennent ses propos conspirationnistes sur les musulmans. Donc ça veut dire que les médias participent à une banalisation de la parole conspirationniste raciste. Mais, de mon point de vue, les médias ne sont pas les seuls à être fautifs. Même s'ils ont une part de responsabilité, c'est une responsabilité collective. Notre société a de moins en moins de garde-fous, de lignes rouges par rapport à ce type de discours, ce qu'en Belgique, on appelle « le cordon sanitaire ». Ce cordon sanitaire a sauté à l'égard de ce type de rhétoriques pour aboutir à leur banalisation.

Quels impacts la diffusion et l'adhésion aux théories conspirationnistes ont-elles en retour sur le fonctionnement de nos sociétés démocratiques et sur les relations sociales ?

Le principal dégât, c'est la défiance. Si une société a besoin d'un récit, c'est parce qu'elle a besoin de confiance pour fonctionner. Il faut qu'il y ait un minimum de confiance réciproque entre les institutions et les citoyens, de confiance

mutuelle entre les citoyens, etc. À mon sens, le problème le plus grave aujourd'hui, c'est qu'une partie des citoyens sont dans une défiance systématique, pensent par exemple que toute information rapportée par les médias est fausse, a pour objectif de les manipuler. Ils sont dans une posture antisystème, d'opposition et de rejet systématique. C'est potentiellement très dangereux parce que ça remet en question le fonctionnement démocratique et peut faire le lit des discours extrémistes notamment. Ce problème de la défiance, qui peut conduire à de la radicalisation – je parle ici de radicalisation de la pensée de manière générale –, s'accompagne, chez beaucoup de gens, d'un rapport aux faits qui n'est plus du tout clair. Comme ils postulent à priori que ce que disent les médias est systématiquement faux, ils ne sont plus capables de revenir aux faits et donc de faire la part des choses entre ce qui est avéré, sourcé, ce qui relève de la démarche scientifique, et ce qui est de l'ordre des discours et qui n'a pas grand-chose à voir avec des faits. On a non seulement une société gangrénée par de la défiance mais aussi par des logiques de désinformation. On l'a vu pour le covid notamment avec tous les discours antivax. Pour moi, c'est le grand danger parce que si on ne sait plus s'entendre sur des faits, on peut partir dans toutes les directions, y compris les plus mauvaises.

Est-ce qu'accuser une partie des citoyens de défendre le complotisme ne risque pas de créer un clivage, n'est pas en soi une manière de discréditer ceux qui ne pensent pas comme nous ?

C'est sûr que cette problématique a beaucoup renforcé la polarisation autour de la question « qui dit vrai, qui dit faux » et c'est exact que l'anticomplotisme, les initiatives de fact checking – aujourd'hui, les journaux ont des services qui vérifient les faits et produisent des articles de vérification des faits –, paradoxalement, peuvent renforcer cette dualité parce que, comme le discours complotiste remet en question la parole d'autorité, notamment la parole médiatique, forcément si la parole médiatique dit « je vais restaurer la vérité », il y a un risque de très grande polarisation où chacun va accuser l'autre de mentir.

Qu'est-ce qui doit changer au niveau global, sociétal pour que l'audience des théories du complot perde de sa vigueur ? Et comment agir concrètement ?

Quels sont les leviers qui permettraient d'amener des changements ?

Ce n'est pas un problème simple mais je crois beaucoup à l'éducation. Je dirais qu'il faut à la fois former les gens à s'y retrouver dans l'information – et aujourd'hui il y a beaucoup d'initiatives qui vont dans ce sens – mais aussi rétablir un minimum de confiance puisqu'il y a ce problème de défiance que j'ai évoqué. Par exemple, comme je ne suis pas médecin, je ne vais pas pouvoir vérifier par moi-même toutes les informations médicales parce que je n'ai pas les compétences nécessaires. On a tous nos spécialités dans certains domaines et il y en a d'autres où on est incompetent et pour lesquels on doit trouver des personnes de confiance. L'enjeu, c'est que chacun puisse recréer de la confiance au moins avec quelques personnes. En tant qu'enseignante, par rapport au journalisme, je dis souvent aux jeunes : *« Si vous n'avez plus confiance, je ne vous demande pas de refaire confiance à tous les médias mais trouvez au moins un journal, un journaliste, ne fût-ce qu'un, en qui vous avez confiance, recréez au moins un lien de confiance. »* Je pense cependant que l'analyse des faits et le rétablissement de la confiance ne suffisent pas, il y a aussi un chantier politique à mener car, comme je l'expliquais tout à l'heure, il y a aussi chez les gens une demande de projet politique. Et construire un projet politique, c'est un gros chantier, un chantier qui concerne tout le monde, c'est travailler sur le projet de société qu'on défend. Ce travail doit se mener aussi bien dans le secteur associatif, qu'universitaire, que journalistique... Tous les milieux doivent participer à la redéfinition d'un nouveau projet de société. C'est l'enjeu principal car, tant que nous n'aurons pas de vision de société claire, ferme et enthousiasmante, le conspirationnisme continuera à prospérer parce qu'il continuera en quelque sorte à remplir les vides. Donc, c'est un chantier à deux dimensions : à la fois travailler sur la formation et sur la

confiance, mais aussi travailler sur le fond, à savoir être capable de reconstruire un projet politique. C'est évidemment un chantier au long cours mais je pense que c'est la seule solution. Parce que, si on se limite au premier axe – la confiance et la vérification des faits –, on ne répondra pas à la soif principale qui est, à mon avis, essentiellement une demande de sens. Et, à ce niveau, tout ce qui peut recréer du lien social peut nous aider à reconstruire en commun ce projet de société. C'est le rôle que normalement devrait remplir la gauche et qu'à mon avis elle ne remplit plus assez.

Plus précisément, quel est, à ce niveau, le rôle de l'éducation permanente, et en particulier à l'égard des personnes les moins scolarisées et les plus précarisées ?

J'ai beaucoup d'estime pour l'éducation permanente – j'y ai travaillé pendant plusieurs années. C'est vrai que, malheureusement, on retrouve chez certains l'illusion que l'éducation aux médias, et donc l'apprentissage de méthodes, va permettre aux gens de pouvoir s'en sortir. Je pense pour ma part que l'éducation permanente doit aussi participer au chantier de fond, au chantier du sens politique. C'est essentiel pour les associations qui sont en première ligne. On ne doit pas confiner la réflexion de fond aux seules sphères intellectuelles. C'est l'esprit de l'éducation populaire. On ne crée pas un projet de société juste en écrivant des bouquins pour des gens de la bourgeoisie ou de la classe moyenne. Je pense qu'il y a un grand enjeu à parler notamment de complotisme avec nos publics. Je le fais par exemple avec mes étudiants d'école normale qui n'ont pas forcément de grand background au niveau culturel car le débat de fond sur « qu'est-ce qui est important pour vous, quelles sont les valeurs importantes à défendre en société ? » est extrêmement important à mener et on manque de lieux pour ce genre de débat. Je pense vraiment qu'il y a une soif de sens et que les gens ont besoin d'en parler. Et donc, pour moi, l'éducation permanente doit aussi aller dans ce chantier-là. Il y a 1000 manières de le faire et cela ne demande pas forcément d'énormes initiatives, de grandes universités populaires ; on peut aussi travailler à un niveau très micro avec un groupe d'apprenants, pour autant qu'on n'esquive pas les questions de fond, les questions politiques. Cela me semble essentiel vu la dépolitisation qui gangrène pas mal de pans de la société, en ce

compris le secteur de l'éducation permanente. J'ai par exemple été frappée que beaucoup d'organisations et même beaucoup d'écoles voulaient à tout prix éviter le débat sur la question vaccinale et à quel point on manquait d'endroits pour en parler de manière directe, pour parler de l'enjeu sous-jacent, etc. C'est vraiment important d'aller sur ce genre de terrain même si ce n'est pas toujours confortable – ce sont des questions qui ne sont pas forcément consensuelles. Il faut argumenter, non seulement avec des éléments factuels pour contrer la désinformation, mais aussi en parlant des valeurs – par exemple, dans une vision de gauche, on doit protéger les plus faibles et la vaccination est une manière de les protéger. C'est important, ce n'est pas imposer notre avis mais ça permet d'être au clair avec la vision qu'on défend, pourquoi on la défend, avec quels arguments. C'est un chantier qui, selon moi, concerne particulièrement l'éducation permanente, qui se situe au cœur de ses missions premières.

Comment s'y prendre pour mettre les gens en réflexion sur ces questions ? Par quoi les animateurs et les formateurs doivent-ils commencer ? De quels outils, de quelles ressources doivent-ils s'emparer ? Et où aller les chercher ?

Ces dernières années, des organisations d'éducation permanente qui sont plutôt en deuxième ligne ont travaillé sur des outils et donnent des formations pour les acteurs sociaux, pour les aider à décrypter les théories du complot, à les contrer, à réagir aux propos conspirationnistes, etc. Je pense particulièrement à BePax et à Média-Animation qui ont fait un très bon boulot. À mon sens, ce sont les meilleures ressources disponibles en éducation permanente. Il y en a certainement d'autres mais, à ma connaissance, ce sont celles qui sont les plus en vue en Belgique francophone. Il ne faut pas non plus hésiter à faire appel à des personnes ressources parce que ce n'est pas facile d'aborder ces questions si on ne se sent pas à l'aise. Après, il y a aussi des initiatives privées, des initiatives relayées dans la presse avec des propositions de conférences, etc. L'offre est assez variée mais je pense que le premier réflexe est de se tourner vers les organisations d'éducation permanente qui ont produit des outils non seulement pour les acteurs sociaux mais parfois aussi de manière directe pour les apprenants.

Comment réagir quand, dans un groupe, un clivage apparaît entre certains qui s'accrochent aux théories complotistes et d'autres qui n'y adhèrent pas ? Comment travailler avec un tel groupe car l'éducation permanente, c'est aussi travailler ensemble, défendre des valeurs communes, développer la solidarité, des actions communes ?

Il n'y a pas de solution magique, c'est important de le dire. Dans ces moments-là, il faut se rappeler que les personnes les plus radicales au niveau conspirationniste sont en général minoritaires. Dans un groupe, on trouvera peut-être une ou deux personnes qui sont à 100% dans ce type de logiciel et puis quelques autres qui sont seulement attirées. Il ne faut pas oublier que le complotisme se répand à des degrés divers. À mon avis, si on parle de ces questions de manière claire en mettant les choses sur la table avec le groupe, on peut espérer que les personnes qui sont dans un entredeux sont quelque part en attente d'entendre des arguments contraires. Je le vois souvent lorsque je donne des formations : des personnes donnent à priori l'impression d'être complotistes mais, quand on parle avec elles, quand on essaie justement de recréer du lien, de reparler de valeurs, tout ce que j'ai dit tout à l'heure, on se rend compte qu'une grande partie d'entre elles n'attendent en fait que d'être convaincues. Ça vaut donc la peine d'y mettre de l'énergie. Par contre, il faut savoir qu'il y aura sans doute une petite minorité qu'on n'arrivera pas à mettre en questionnement. Il y a là une certaine humilité à avoir. Quand il y a chez certaines personnes une très grande radicalité, un enfermement dans ce type de pensée, je pense que ça peut être problématique dans un groupe, clairement. Après, il faut voir au cas par cas : par exemple, est-ce que les personnes sont par exemple d'accord de mettre ce genre de propos à l'écart quand on fait une activité ? Il y a peut-être à définir des modalités. Il peut arriver qu'on doive écarter quelqu'un mais, à mon avis, il faut d'abord tenter de sortir soi-même de la binarité et se dire : *« Je ne vais pas mettre tous ceux qui ont ce genre de propos dans le même sac, je vais essayer de reparler avec eux. »* On est souvent surpris de voir que, chez beaucoup, la défiance n'est pas ancrée si profondément. Donc je pense qu'on doit oser parler des questions qui fâchent, oser

dire comment soi-même on se situe... Il y a des choses qui ne se dégonflent que lorsqu'on en parle. Souvent, on n'ose pas en parler parce qu'on a peur que ce soit trop sensible et, en réalité, on ne fait que nourrir les clivages existants.

Pour conclure, en quoi l'éducation permanente est-elle plus que jamais essentielle pour, comme le dit le décret de 2003, *« construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle »*³ ?

Tout est dans cette définition, elle nous donne le cadre. J'y vois trois aspects qu'on a déjà évoqués mais je vais les reprendre. Premièrement, c'est l'aspect formation critique, c'est-à-dire que notre job dans l'éducation permanente, c'est d'apprendre aux citoyens à avoir le vrai esprit critique, je veux dire commencer par développer l'esprit critique par rapport à ses propres discours, ensuite par rapport aux discours d'autrui. Le deuxième point, c'est la mission de lien social de l'éducation permanente, l'ouverture d'espaces de rencontre et je pense qu'à Lire et Écrire vous êtes bien placés pour travailler à ce niveau. Troisièmement, le chantier politique et, quand je dis « politique », c'est avec un grand P, le chantier de fond, c'est-à-dire être capable de mettre en débat les valeurs qu'on défend et pourquoi on les défend. Dans un contexte où on voit la montée des discours de haine, des discours antidémocratiques, etc., c'est extrêmement important de reparler de pourquoi on défend la démocratie, pourquoi on combat le racisme, etc., etc. À mon sens, c'est vraiment essentiel.



3 Accès au texte du décret : www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558

DÉPÎTÉS par Les DÉS PÎPÉS

Jean-Edouard
25 ans, fils de diplomate

99%

de chance de réussite

Marie-Jeanne
45ans, sans diplôme

10% de chance de réussite

EMPILEZ
ET
PROFITEZ

LES MAUV AÏSES HERBES

Oeuvre de Lire et Écrire Wallonie picarde
© Lire et Écrire Communauté française

En éducation permanente ou éducation populaire, une grande part de notre travail est lié à l'enjeu d'accès à la parole et à l'analyse critique de la société par les personnes dominées ou subissant des injustices. Ceci pour leur permettre, dans l'idéal, d'agir pour contrer les causes de ces injustices. Comment dès lors construire, avec elles et à partir de leurs vécus, des savoirs d'expériences et une analyse critique des situations inégalitaires qu'elles vivent afin d'en faire des savoirs sociaux stratégiques pour l'action ?

Du vécu à l'analyse des causes des situations inégalitaires : une politisation incarnée et par le bas

Hugo Fourcade, doctorant au Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés (LACES) de l'Université Bordeaux Segalen et militant d'éducation populaire à l'association L'établi

Une société démocratique est une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire qui reconnaît qu'elle est traversée par des intérêts divergents, des dysfonctionnements et des contradictions. Plus une société nie cela, plus elle cherche en réalité à faire taire l'expression de ces contradictions, sans pour autant jamais les faire disparaître en elles-mêmes, renvoyant uniquement celles et ceux qui les subissent au silence et à l'impuissance. Au contraire, plus elle associe l'ensemble des personnes de manière égale dans

l'expression de ces contradictions, leur analyse, mais aussi leur mise en délibération et en décision, plus elle est finalement démocratique.

Le caractère démocratique a donc beaucoup à voir avec la mise en débat permanente et l'expression de la critique, notamment en donnant la parole aux plus invisibles et aux plus dominés. Soit ceux qui, de ce point de vue-là, auraient le plus de choses à dire et seraient le plus dans un rapport de nécessité au changement, alors qu'ils ont le moins accès à la parole et à l'action sociale et politique instituée. Le caractère démocratique n'est ainsi jamais un état qu'une société peut prétendre avoir atteint. C'est bien plus un degré toujours mouvant, dépendant d'un processus vivant, d'une lutte, d'une possibilité concrète pour chacun d'exister et d'intervenir dans la vie collective qui fait qu'on est toujours *plus ou moins* en démocratie.

En éducation permanente ou éducation populaire, quand nous travaillons avec des personnes adultes, contrairement aux enfants, celles-ci ont déjà un certain parcours de vie, un vécu, une trajectoire, qui fait ce qu'elles sont et font aujourd'hui. Marquées de manière différente par des événements de vie, des bifurcations, des injustices, par leurs conditions matérielles d'existence ou par des influences diverses, elles ont élaboré à partir de cette trajectoire des visions du monde, de leurs pairs et d'elles-mêmes autant que des manières de faire et d'être qui leur sont propres.

Se placer dans une démarche d'éducation permanente avec des adultes est ainsi toujours chercher avec eux une transformation ou un enrichissement de ces manières de voir et de faire qu'on a à la fois héritées et construites de par notre parcours.

Transformer le vécu en savoirs d'expérience

Ce qui est pratique avec le vécu, c'est que tout le monde en a un. Certes, ce n'est jamais le même, chacun a le sien, plus ou moins difficile, foisonnant ou particulier. Mais même si une mise en commun peut vite être révélatrice des profondes inégalités de parcours qui traversent un groupe, on peut partir de là comme base commune d'un travail collectif. Le vécu des personnes du groupe peut alors être mobilisé par l'animateur, différemment en fonction de ce que l'on cherche à accomplir, ponctuellement ou de manière

plus poussée, tant que cela se fait dans un cadre sécurisé où les personnes sont en confiance et décident de ce qu'elles souhaitent ou non partager.

Un exemple de méthode qui mobilise du vécu en collectif est celle qu'on appelle « petite histoire, grande histoire ». C'est un travail de fresque collective à réaliser sur le temps d'une journée minimum où on se raconte tour à tour des événements signifiants pour nous, qu'ils appartiennent à la petite histoire, notre histoire particulière et personnelle, ou à la grande histoire, une histoire plus collective. Chaque récit est gardé en trace sur la fresque. Comme toute dynamique de groupe, voir les autres passer le pas du récit encourage à le passer soi aussi, même si éthiquement l'animateur doit toujours veiller à ce que le récit ne soit pas une pression, afin que chaque participant soit libre de déterminer le degré d'intime qu'il souhaite livrer au groupe. Une fois la fresque terminée, on en réalise une analyse collective, on discute des différences et des similarités des parcours présentés.¹

Le vécu peut alors devenir le point de départ de différents questionnements individuels et collectifs. Que décide-t-on de raconter et pourquoi ? Comment le présenter et en faire le récit aux autres ? Est-ce quelque chose de facile à raconter ou au contraire de difficile, ou cela nous semble-t-il inintéressant ? Pourquoi cela s'est passé ainsi et comment a-t-on réagi et pourquoi ? Qu'a-t-on traversé et qu'est-ce que nous en avons retiré ? Qu'est-ce que cela dit de nous, des autres, du monde et de la place que nous avons dans celui-ci ?

S'intéresser aux vécus personnels, considérer ces vécus comme sources potentielles d'apprentissages a le premier avantage de valoriser et de légitimer les personnes. Être dominé dans l'ordre social va très souvent de pair avec un sentiment d'illégitimité et de dévalorisation que le recours au vécu cherche à contrer. Reconnaître les personnes comme détentrices potentielles de savoirs à partir de leur vécu les pousse à se reconnaître elles-mêmes en tant que telles. Cela permet aussi de sortir d'un

1 Il existe d'autres outils d'animation qui sollicitent le récit d'expériences de manière plus ponctuelle comme le groupe d'interviews mutuelles par exemple.

rapport d'apprentissage descendant où les seuls savoirs légitimes à être transmis et valorisés seraient les savoirs scolaires. Partir des personnes, du récit qu'elles font elles-mêmes de leur vécu, c'est contribuer à égaliser le rapport accompagnant/accompagné dans une démarche d'éducation mutuelle, l'accompagnant apprenant aussi nécessairement du vécu de l'accompagné et étant amené à raconter lui aussi son vécu dans une dynamique de réciprocité.

Cependant, si tout le monde a un vécu, il n'y a aucun apprentissage automatique à partir de celui-ci. Il ne suffit pas de vivre quelque chose pour le conscientiser. Si une injustice se vit, la conscientisation de l'existence de cette injustice en tant que chose, son expression privée puis publique, l'analyse critique de ses causes et de son fonctionnement ne constitue jamais un processus mécanique. Le vécu n'est ainsi jamais automatiquement transformé en savoirs d'expérience, c'est-à-dire en quelque chose qui fait sens et à partir duquel on peut apprendre, s'adapter, changer et tenter de changer le monde autour de nous.

Il y a pour ça d'abord un premier enjeu qui est celui de nommer, déjà pour soi. Chaque jour, nous évoluons dans un environnement où nous sommes confrontés à des situations, routinières ou exceptionnelles, sans forcément que celles-ci nous interpellent et nous questionnent, nous obligeant à revenir alors dessus en pensée et à les inscrire dans notre mémoire. Ce tri entre ce qui est digne d'intérêt et ce qui ne l'est pas, dans notre présent comme dans notre vécu, ce que nous pouvons y voir ou ne pas y voir, est très influencé par notre expérience passée qui s'est en quelque sorte fixée en nous en manières de voir, de faire ou de juger. Ces *manières*, qu'en sociologie on appelle des *dispositions sociales*, sont alors autant ce qui peut nous permettre de voir la réalité de manière plus fidèle (ou critique ?) ou, au contraire, ce qui peut nous en empêcher. Notre regard est ainsi forcément construit par nos expériences passées. Mais au-delà de ce tri, certains événements peuvent nous toucher sans que nous ayons pour autant les mots pour les qualifier et les penser. Ces événements nous affectent, ils peuvent nous rendre joyeux, tristes... et ces sentiments peuvent perdurer, venant flouter ces expériences sans que nous arrivions vraiment à les nommer et à les penser. Nous sommes comme désarmés face à eux. Ainsi, que

ce soit dans les cas où nous ne voyons pas ou dans les cas où nous n'arrivons pas à qualifier, vivre n'est pas nommer.

Dès qu'on nomme, on commence à donner du sens au vécu, on le qualifie en se décentrant face à lui et en lui donnant des attributs, on cherche à l'expliquer, à comprendre, on le replace dans une trajectoire plus globale, bref on le transforme en savoirs d'expérience. Le faire en collectif peut être une aide au processus. En collectif, on raconte, c'est-à-dire qu'on met en récit, on donne un rythme, une efficacité, une chute... Raconter, c'est parcourir son vécu en se posant la question de comment cela sera interprété, en accueillant la possibilité du regard de l'autre, ce qui décentre forcément encore plus de son seul point de vue.

Partager des vécus en collectif, c'est aussi donner la possibilité que les vécus des uns et des autres se fassent écho. Les autres récits renvoient en miroir à son propre vécu et tous ces vécus s'interrogent mutuellement. Se reconnaît-on dans le vécu des autres ? Nous identifions-nous aux enjeux qui les ont traversés ? S'ils sont similaires, cela crée de la solidarité et cela vient dénaturiser des expériences de vie que les personnes pensaient parfois être seules à avoir vécues, qu'elles considéraient comme des accidents de parcours ou comme relevant de leur unique responsabilité quand ce ne l'était pas. Si les vécus sont au contraire sensiblement différents, ces différences peuvent également interroger et contribuer là aussi à dénaturiser. Ainsi, que les vécus soient partagés ou non, le récit collectif invite à questionner leurs causes au-delà d'eux-mêmes et à rétablir les influences structurelles fortes qui pèsent sur nos trajectoires dans l'interprétation qu'on en fait.

Du récit d'expériences à l'analyse critique de la structure sociale

Qu'est-ce que mon vécu dit au-delà de moi ? Qu'est-ce qu'il illustre ? Et celui des autres ? Ces questionnements nous confrontent directement à une montée en généralité qui pousse à la théorisation. Théoriser, c'est tenter de produire une image cohérente d'un processus plus large, ici un processus dans lequel

on est impliqué. Si je ne suis pas seul à avoir vécu cela, combien sommes-nous alors et qui sommes-nous ? D'où cet état de fait vient-il et pourquoi la société est-elle organisée de cette manière ? Est-ce juste et, si c'est injuste, pourquoi cela ne change-t-il pas et que faudrait-il faire pour que cela change ?

Ces questionnements sont immédiatement politiques. Ils interrogent les places, les légitimités à dire et à faire, les identités collectives, les histoires sociales et politiques, les interprétations et justifications héritées. Ils questionnent la personne, voire le groupe, sur son *degré d'agentivité*, c'est-à-dire la capacité qu'elle a eue jusqu'ici ou qu'elle pourrait avoir aujourd'hui à agir sur les autres, sur le monde et sur ce qui fait problème pour elle. Le sociologue français Pierre Bourdieu disait que politiser quelque chose, c'est « *tisser le lien entre le particulier et l'universel* ». C'est exactement ce que nous cherchons à faire ici mais à partir des personnes, de manière incarnée et par le bas, à contrario d'une vision de la politisation vue comme simple transmission descendante d'un logiciel de pensée et d'interprétation déjà construit et figé.

Bien évidemment, un vécu ne prouve rien à lui seul sinon qu'il a existé et qu'il s'est déroulé de cette manière (et encore !). Il nous questionne sur les intuitions et les hypothèses plus générales qu'on a commencé à formuler à partir de lui : sont-elles justes et fondées ? Comment les vérifier ? C'est là une invitation à se confronter aux sciences sociales et aux logiciels politiques construits, pas dans une posture de sage apprentissage, mais plutôt dans celle de participation à une enquête déjà en cours, questionnante, voire sceptique. Cela doit bien sûr se faire de manière adaptée en fonction des personnes présentes dans le groupe et avec des formes pédagogiques adéquates. Si elle est réussie, cette étape peut encore venir renforcer la légitimation des personnes, leur capacité à construire une analyse critique, cohérente et globale des questions traitées à partir de leurs vécus et à parler pour elles-mêmes.

Si les savoirs légitimes viennent corroborer les hypothèses qu'on avait faites, non seulement on a réussi à se confronter à eux alors qu'on n'en avait possiblement pas l'habitude ou qu'on imaginait que

c'était inaccessible ou inutile. Mais en plus, ils nous confirment directement dans notre légitimité à faire le lien entre nos vécus et une réalité beaucoup plus large. Si, au contraire, les savoirs légitimes viennent infirmer ou questionner les hypothèses qu'on avait émises à partir de nos vécus, ils nous invitent à approfondir l'enquête. Qui a raison ? Nous sommes-nous trompés et pourquoi ? Les vécus sont-ils trop particuliers pour correspondre à une réalité plus large ? Y a-t-il une réalité que nous ignorons car absente de notre expérience ? Ou avons-nous été trompés par des modèles d'interprétations, voire de justifications dont nous avons hérité ? Qu'est-ce que nous ne voyons pas ou de travers ? Ou, au contraire, est-ce les savoirs légitimes qui sont incomplets ? Dans tous les cas, cela place le groupe dans un espace de débat où il peut se sentir légitime à exprimer des désaccords et à discuter des savoirs légitimes.

Passer à l'action ?

Quid alors de l'action transformatrice ? Si le groupe est cohésif et qu'il partage des problématiques et une analyse commune, ce travail peut être le point de départ d'une action collective. Sinon, les personnes peuvent créer ou se rapprocher d'organisations collectives existantes à partir de ce qu'elles auront conscientisé dans le groupe. Il ne faut, dans tous les cas, pas voir l'action comme l'aboutissement de ce processus de conscientisation. Si le travail mené a eu un effet de révélation ou de dévoilement très important, et qu'il y a une nécessité forte de changement ainsi que les ressources suffisantes pour engager une action à visée transformatrice, ce travail aura été à l'origine d'un engagement nouveau. Mais bien souvent la frontière entre conscientisation et action est bien plus poreuse, mélangée et faite d'allers-retours constants. Les actions et nouvelles expérimentations deviennent à leur tour du vécu susceptible d'être interrogé.

L'action transformatrice n'est en plus pas forcément spectaculaire et la transformation sociale pas immédiate quand elle a trait à des rapports sociaux très structurels et collectivement ancrés. Elle dépend alors d'un jeu très fragile et incertain fait de

conflictualités, de dynamiques collectives, de ressources disponibles, de rencontres, de stratégies... L'enjeu est alors plus de penser avec les personnes ce que le sociologue québécois Yann Le Bossé nomme « *le pas proximal* », c'est-à-dire l'action – aussi petite soit-elle – adaptée à la personne ou au groupe en fonction de ce qu'ils peuvent ici et maintenant, et qui va dans le sens d'une expérimentation qui permet une montée en puissance dans leur capacité à transformer leur contexte de vie.





Mensonges d'Etat... Réponses des gens de peu !
Ensemble dans la rue en front
commun syndical et associatif élargi



*©Lire et Forire
Communauté française*

Analyser le monde à travers les yeux des personnes analphabètes nous conduit à être critiques. De leur situation sociale problématique découle la nécessité d'un changement profond. Mais transformer le contexte au sein duquel évoluent les hommes et les femmes en difficulté avec l'écrit constitue un objectif aussi difficile que nécessaire à atteindre. Cet article propose donc quelques pistes afin d'accroître les capacités d'action du monde de l'alphabétisation pour relever ce défi. Il n'a pas la prétention de refléter la position de Lire et Écrire Bruxelles mais vise à stimuler le débat au sein d'un secteur aux prises avec une détresse humaine toujours plus manifeste.

Analyser, critiquer, agir, changer... *Ou comment lutter contre l'analphabétisme ?*

Daniel Flinker, Lire et Écrire Bruxelles

Pourquoi tout doit changer ?

« L'alphabétisation ne peut se développer (...) sans action collective de transformation sociale, visant à prévenir et combattre les inégalités dans le but de construire une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique. »¹ Une telle conviction

1 Charte de Lire et Écrire, <https://lire-et-ecrire.be/Charte>

découle de l'analyse de la conjoncture. Les études de Lire et Écrire en témoignent² : trop nombreuses sont les personnes analphabètes qui font face à des urgences sociales. C'est leur situation concrète qui commande de parvenir à un réel changement.

En fait, la société salariale est à ce point déstabilisée que la question sociale ne concerne plus seulement ses marges. C'est en plein cœur que le système est touché³. C'est tout le système qu'il faut changer. Un bouleversement social est nécessaire pour tous les travailleurs, avec ou sans emploi, scripteurs ou pas. La pandémie du Covid-19 constitue l'un des derniers révélateurs de cette exigence, une nouvelle occasion pour la société civile de rappeler que *« nous (...) ne voulons pas d'un 'retour à la normalité', car cette normalité faite d'inégalités violentes, de mondialisation insensée, de marchandisation de la vie et de résignation à la catastrophe écologique est aussi la source du drame que nous vivons »*. Il ne faut *« pas repartir dans cette course capitaliste folle qui nous mène droit dans le mur. (...) C'est sur de nouvelles bases qu'il faudra reconstruire. »*⁴

Comment changer les choses ?

L'un des problèmes du secteur de l'alphabétisation réside dans le fait que les analyses qu'il développe et les arguments qu'il formule ne sont pas entendus. Face aux problèmes sociaux que rencontre son public, ce n'est pas la pertinence des solutions qu'il propose qui fait défaut mais bien la pression à exercer pour « convaincre » les pouvoirs publics et ceux qui profitent de l'ordre inégalitaire d'en tenir compte. La suite de cet article rassemble donc diverses considérations visant à stimuler des actions collectives aptes

2 Citons seulement à cet égard les deux dernières études de Lire et Écrire Bruxelles consacrées aux problèmes de logement (<https://lire-et-ecrire.be/Il-pleut-dans-ma-cuisine-15317>) et aux non-recours aux droits suite à la dématérialisation des services d'intérêt général (<https://lire-et-ecrire.be/Les-personnes-analphabetes-a-l-epreuve-de-la-dematerialisation-des-services-d>).

3 Robert CASTEL, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Gallimard, 1995.

4 Collectif de signataires, *Gérer l'urgence... puis réinventer l'avenir*, in *Le Soir*, 01-04-2020, www.acrf.be/wp-content/uploads/2020/04/G%C3%A9rer-l-urgence...-puis-r%C3%A9inventer-l-avenir.Finaldocx-2.pdf

à créer un rapport de forces plus favorable à celles et ceux que le système violente continuellement.

Nous sommes des apprenants mais aussi des citoyens

Le secteur associatif est composé d'une myriade d'unités spécialisées dans la défense de populations particulières. Dans ce contexte, une mission de lobbying échoit avant tout, voire exclusivement, aux institutions dont l'objet social est l'alphabétisation : placer sous le feu des projecteurs les personnes qui ont du mal avec l'écrit. C'est là leur raison d'être, ce qui fait leur originalité, leur utilité. Mais il s'agit également d'une limite puisque leur essence même participe de la segmentation des publics. Cet état de fait contribue, en effet, à l'isolement des personnes ainsi définies à partir d'une identité unique. *« On isole l'analphabétisme ; qui plus est, on a tendance à isoler chaque analphabète comme s'il s'agissait d'un cas unique. Une telle approche empêche de comprendre que, si chaque 'analphabète' est en soi 'un cas', s'il a sa propre histoire particulière, cette situation particulière ne peut être véritablement comprise qu'en dépassant chaque cas individuel, qu'en comprenant les facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont produit/produisent les analphabètes »*⁵. De par sa nature, l'organisation qui défend un groupe-cible limite donc la possibilité d'une lutte conjointe, rassemblant plusieurs publics spécifiques. Plutôt que de lutter toutes ensemble contre ce qui crée la misère, ces associations se battent, chacune, pour que « leurs » bénéficiaires obtiennent les mêmes chances, droits et opportunités que les autres laissés-pour-compte.

Ainsi, sous certains aspects, cette configuration éclatée nuit à l'efficacité de la lutte sociale. Si le secteur de l'alphabétisation doit continuer à se battre pour la reconnaissance de ses spécificités, il doit également appréhender son public dans toute sa complexité, dans sa globalité. Il doit tenir compte du fait que ces individus sont caractérisés par d'autres critères d'identification

5 Serge WAGNER et Micheline LAPERRIÈRE, *L'alphabétisation à Pointe-Saint-Charles*, in *Revue internationale d'action communautaire*, n°3, 1980, p. 131, www.erudit.org/fr/revues/riac/1980-n3-riac02341/1034996ar

et d'appartenance que la non-maitrise de la langue. Ce sont aussi des travailleurs ou des sans-emplois, des parents, des femmes et des hommes passionnés par telle ou telle chose, qui habitent tel endroit, ont tel état de santé, telle nationalité... La tâche politique est donc double : il s'agit de mettre en avant les traits distinctifs des personnes qui rencontrent des difficultés avec la lecture et l'écriture tout en liant ces caractéristiques à d'autres déterminants sociaux.

Se mettre en mouvement avec d'autres qui ont les mêmes intérêts que nous

Pour se protéger, pour être en mesure de défendre leurs intérêts, pour être mieux pris en compte par la société, pour s'attaquer aux racines de leurs difficultés et/ou pour parvenir à leur libération, les personnes analphabètes et ceux qui les soutiennent doivent principalement veiller à établir un rapport de forces qui leur soit profitable, rendant incontournables les revendications qu'ils portent et les propositions qu'ils défendent. Afin de modifier (jusqu'à faire éclater) les cadres existants, il s'avère nécessaire qu'ils intègrent des luttes en faveur de pans plus vastes de la population, qu'ils fassent mouvement aux côtés d'autres groupes de dominés, qu'ils inscrivent le combat contre l'analphabétisme dans une lutte plus large, plus générale contre les sources de la pauvreté (et donc aux côtés des autres pauvres).

Il existe « *un lien entre analphabétisme et classes sociales exploitées* »⁶, insiste Lire et Écrire. En effet, « *l'analphabétisme fait partie d'un ensemble plus vaste : le phénomène se comprend lorsqu'on examine les conditions de travail et de vie des 'analphabètes'. L'analphabétisme (et la faible scolarité) apparaissent alors comme l'une des facettes de l'exploitation de la classe ouvrière, les causes véritables apparaissent alors plutôt d'ordre structurel (la division de la société) qu'individuel (les déficiences personnelles).* »⁷ Pour les non-scripteurs, l'enjeu de l'époque se résume donc à contribuer et à participer à des mobilisations sociales impliquant l'ensemble du monde du travail, car c'est ainsi qu'ils

6 Charte de Lire et Écrire, op. cit.

7 Serge WAGNER et Micheline LAPERRIÈRE, op. cit., p. 129.

réussiront à remporter des succès et car c'est au prix de succès remportés dans ce cadre que disparaîtront un jour les causes de l'analphabétisme.

Comment mobiliser les opérateurs d'alphabétisation ?

Élaborer un plan concret autour de thématiques précises

Par où commencer ? Comment s'y mettre concrètement ? Il est nécessaire de faire preuve d'une grande capacité d'adaptation pour intégrer les luttes qui se font jour. Pour les opérateurs d'alphabétisation, il ne suffit donc pas d'affirmer une fois pour toutes qu'il faut changer les choses, d'avoir à disposition les moyens de leurs ambitions et de mettre sur pied une stratégie générale pour y parvenir. Encore faut-il mettre cela en pratique, coller au plus près de la réalité du terrain, être à l'écoute des moindres soubresauts de la société pour partir de l'état de la lutte, saisir l'évolution des préoccupations et des motivations du public qu'ils rencontrent (pour formuler et porter avec lui ses revendications en matière d'emploi, de logement, de santé...). Pour ce faire, il est indispensable qu'un groupe de travail spécifiquement dédié au changement social réunisse régulièrement les différentes fonctions existant au sein de chaque institution (voire des participants aux ateliers d'alphabétisation) et que les comités qui se consacrent ainsi à cette tâche singulière se rencontrent au niveau du secteur.

Créer des dynamiques d'actions

Il ne s'agit évidemment pas de se concentrer sur une action de relai social prompt à orienter les apprenants vers des structures spécialisées aptes à traiter leurs problèmes particuliers. Car il n'est pas ici question d'aide sociale mais bien de lutte sociale. Dans ce cadre, il ne faut ni se limiter à porter les projets collectifs de groupes de formation (trop petits et trop ponctuels pour espérer avoir un effet déterminant) ni même se contenter de soutenir des apprenants à se mettre en mouvement (sans les rejoindre dans cette démarche). L'idée n'est pas non plus de seulement informer les pouvoirs publics, sensibiliser l'opinion, réaliser un travail de plaidoyer

politique. Et il ne suffit pas de créer des liens entre institutions, de multiplier les affiliations à des plateformes regroupant diverses associations en vue de rédiger et de diffuser des prises de positions.

On ne le répètera jamais assez : toutes ces activités sont menées au quotidien avec talent et abnégation, et elles s'avèrent indispensables. Cependant, pour que le monde de l'alphabétisation contribue aux mutations sociales, il est non seulement concevable d'améliorer ces activités, de les agréger plus efficacement mais il est surtout impératif d'opérer un saut qualitatif. Il faut chercher à articuler les dynamiques favorables au changement qui existent à la base avec celles du sommet des institutions, pour que la mobilisation des différents protagonistes de l'alpha soit totale à cet égard. Dans un même temps, il est nécessaire de réfléchir à la manière de lier le travail de réseautage sociopolitique d'un secteur ainsi mis en ébullition à des mobilisations populaires. Plus précisément, il faut que les acteurs de l'alphabétisation s'allient avec d'autres parties du monde associatif ainsi qu'à d'autres composantes de la société civile afin (de s'interroger sur la manière) de mobiliser des collectifs de plus en plus larges et d'insérer le travail actuel en faveur des non-scripteurs dans une conflictualité plus globale, dans la lutte de classes.

En route ?

Agir collectivement pour le changement social : comment mobiliser les opérateurs d'alphabétisation à cet effet et quelle contribution spécifique peuvent-ils y apporter ?

Ils doivent être unis autour de l'importance de concourir au changement social. Et afin de créer une conjoncture qui rende celui-ci possible, afin d'être suffisamment puissant pour influencer sur le contexte, il est nécessaire que, sur base d'une analyse de la situation concrète, tous leurs membres (directions, salariés, bénévoles, apprenants) s'engagent avec inventivité et exigences précises dans des actions collectives aux côtés d'autres hommes et femmes courageux, qui ont autant intérêt qu'eux à faire bouger les lignes.



Claude Perso
Licence CC BY-SA 2.0



Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale, Centre de documentation
pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
du Collectif Alpha

Comme le dit Paulo Freire, « *la nature de la pratique éducative, sa nécessité de finalité, les objectifs, les rêves qui en découlent interdisent sa neutralité. La pratique éducative est toujours politique. (...) La question se pose alors de savoir quel type de savoir, quel type de politique, en faveur de quoi et de qui, contre quoi et contre qui elle est dirigée.* »¹ Ainsi « *toute action éducative doit être précédée d'une réflexion et d'une analyse sur l'homme et sur le milieu de vie concret où il s'insère.* »²

Cette sélection va essayer à travers un choix de documents (éminemment subjectif) de donner des pistes de réflexion à la fois méthodologiques et conceptuelles ainsi que des exemples de pratiques pouvant nourrir une analyse critique de la société dans le cadre de l'alphabétisation populaire.

Nous débiterons donc avec le livre de Saïd Bouamama *Des classes dangereuses à l'ennemi intérieur*. Cette brillante analyse montre que pour comprendre les questions de l'immigration et les problématiques des quartiers populaires, il est nécessaire de recourir à une sociologie qui permet un traitement matérialiste des rapports sociaux. Cette approche conduit à une perception globale et pertinente des phénomènes sociaux taillant en pièce les conceptions essentialistes (« Le racisme a toujours existé et existera toujours », par exemple) ou culturalistes (du type « Les problèmes sociaux dans les quartiers populaires s'expliquent par des modèles familiaux très éloignés du modèle occidental »). La force de cet ouvrage est qu'il n'est pas seulement une illustration de l'efficacité d'une sociologie militante mais qu'il apporte des clés de compréhension et d'action concrète sur des sujets qui touchent au premier plan l'ensemble de nos

1 Julia PETRI, Paulo Freire et la non-neutralité de l'éducation, in *Carnets pédagogiques d'Antipodes*, ITECO, n°22, novembre 2021, p. 85, www.iteco.be/revue-antipodes/education-populaire-au-developpement

2 Michel ELIAS, Namur CORRAL, Pour une éducation populaire au développement, in *Carnets pédagogiques d'Antipodes*, op. cit., p. 7.

apprenants. Les trois références qui suivent vont également dans le sens de nourrir une analyse globale de la société. Il s'agit de faire le lien avec des pratiques sociales et politiques proposant une alternative à l'injustice et à la domination comme dans le livre d'Olivier Bonfond *Il faut tuer TINA*, ou de se nourrir de concepts et de méthodologie comme dans l'ouvrage *L'histoire comme émancipation*. La troisième de ces références, *Petit manuel critique d'éducation aux médias*, nous outille pour affronter une des principales machines à produire et à maintenir l'idéologie dominante, la machine médiatique.

Ensuite, l'ouvrage *Éducation populaire : la puissance de penser, le pouvoir d'agir* illustre de manière concrète une méthode fondamentale de l'éducation populaire, l'entraînement mental. Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles l'ont appliquée pour conduire une autoanalyse critique réflexive afin de se situer et d'évoluer comme acteur de l'éducation permanente.

Les deux documents suivants abordent la question de l'analyse de la société sous l'angle de la conscientisation. Ainsi le dossier des carnets pédagogiques d'ITECO évoque l'éducation populaire au développement basée sur la pensée et l'action de Paulo Freire alors que le livre *Théorie et pratique de conscientisation au Québec* décrit quelques expériences de conscientisation au sein d'associations québécoises.

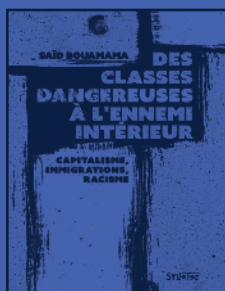
Avant de conclure cette sélection avec une dernière référence, nous proposons deux démarches d'alphabétisation politique, parmi d'autres, à réaliser avec des apprenants. La première, élaborée au sein du Collectif Alpha, envisage à travers la question des élections comment les différents droits, politiques, économiques et sociaux, ont été acquis grâce aux luttes collectives du mouvement ouvrier et des différentes organisations politiques progressistes. La seconde, proposée par Latitude Jeunes, se présente sous la forme d'un jeu sur la sécurité sociale qui amène les participants à réfléchir à ses fondements et, partant, à leur choix de valeurs et au type de rapports sociaux qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans la société.

Enfin, nous terminons avec le *Petit manuel de discussions politiques*, outil qui sera bien utile pour échanger sur nos analyses critiques et produire du sens collectivement.

Saïd BOUAMAMA, *Des classes dangereuses à l'ennemi intérieur. Capitalisme, immigrations, racisme*, Syllepse, 2021, 685 p.

Les questions liées à l'immigration et aux quartiers populaires sont au cœur de la bataille pour l'hégémonie culturelle lancée par la classe dominante depuis le tournant ultralibéral de la décennie 1980. Cette offensive prend en premier lieu la forme de la diffusion de « nouvelles théories » – grand remplacement, choc des civilisations, crise migratoire – dont le point commun est d'acclimater l'opinion publique à une approche culturaliste des faits sociaux et ainsi d'invisibiliser les causes sociales et économiques de réalités données. Elle se concrétise, en second lieu, par des discours polémiques, dont le double point commun est la production d'une peur sociale, d'une part, et la désignation d'un ennemi porteur d'un péril pour notre sécurité, pour l'Occident, pour la laïcité, pour le droit des femmes, etc., d'autre part.

Le projet du livre est de contribuer à la riposte contre cette interprétation fallacieuse de l'histoire et du présent. Il s'agit d'abord de resituer les questions dans leurs véritables cadres – historiques, économiques, politiques. Ensuite, par un travail d'analyse critique, l'auteur déconstruit les principales polémiques initiées par les idéologues des classes dominantes : intégration et assimilation, seuil de tolérance, communautarisme et séparatisme, islamo-gauchisme, etc.



Olivier BONFOND, *IL faut tuer TINA. 200 propositions pour rompre avec le fatalisme et changer le monde*, Éditions du Cerisier, 2017, 528 p.

« TINA » est au départ une expression de Margaret Thatcher qui veut dire : « There Is No Alternative » (« Il n'y a pas d'alternative »). Or, il existe énormément d'alternatives au capitalisme et à la pensée unique néolibérale. Elles sont construites par des femmes et des hommes qui, partout dans le monde, se dressent contre l'injustice, les inégalités, l'oppression. Beaucoup d'entre elles sont simples, cohérentes et, avec un peu de volonté politique, pourraient être mises en œuvre dès aujourd'hui.

C'est le point de départ et l'objectif de ce livre : proposer un outil accessible, pratique, concret et rigoureux pour rompre avec le fatalisme ambiant et montrer que, dans tous les domaines (finance, économie, éducation, culture, démocratie, agriculture, etc.), des alternatives crédibles à la mondialisation capitaliste sont à notre portée.

L'ouvrage comprend quatre parties. *« La première vise à définir les contours de ce que nous entendons par 'alternatives', (...) [partie qui] pourra se révéler utile pour cadrer le débat (...). Les trois parties suivantes ont une logique commune et une cohérence d'ensemble : quinze chapitres développent quinze thématiques. La deuxième partie se concentre sur les thèmes liés à l'économie et à la finance. La troisième est consacrée aux conditions de vie des populations et au respect de l'environnement. La quatrième et dernière partie se concentre sur les conditions d'une citoyenneté active et critique (éducation, démocratie, institutions, comportements individuels...). Le but étant de disposer d'un outil didactique et pratique pour l'action et la bataille des idées, les chapitres sont construits de manière indépendante. Bien sûr, de nombreux liens existent entre les thématiques et ils ont été soulignés autant que possible. »* (p. 14).



Laurence DE COCK, Mathilde LARRÈRE,
Guillaume MAZEAU, *L'histoire comme émancipation*,
Agone, 2019, 138 p.

L'enjeu de ce livre est de redonner à l'histoire sa dimension critique dans tous les sens du terme, surtout dans son acception politique. En interaction avec les mobilisations, les luttes contre toutes les dominations, jamais cantonnées à un cercle d'initiés, « *l'histoire comme émancipation participe de la conscientisation* », selon les termes de Paulo Freire. Pour cela, les auteurs plaident pour des historiens engagés, socialement situés. Ils critiquent la posture de « neutralité axiologique » reprise à Max Weber par Raymond Aron qui sert, dans les faits, à masquer l'emprise de l'idéologie dominante néolibérale sur les sciences sociales.

Pour se débarrasser du fatalisme qui nourrit le conservatisme, il est nécessaire de replacer l'histoire dans le cadre des luttes sociales et économiques émancipatrices (de classes, de genres, de « races »...). Ainsi, l'étude de l'histoire permettra de fissurer les noyaux de certitude et donnera de nouvelles perspectives aux mouvements qui luttent pour le progrès social en montrant que celui-ci se nourrit des actions solidaires des hommes et des femmes du passé.

Le principe fondamental défendu dans le livre est que la crédibilité de la démarche de l'historien engagé repose sur la transparence de l'administration de la preuve. Et tant pis si cette position dérange les philosophes qui veulent « penser sans entraves » tout autant qu'elle agace les militants et militantes qui, pressés d'en découdre avec la recherche, ne font pas de différence entre des résultats scientifiques et une estimation approximative, à l'emporte-pièce.



Collectif La Friche, Édumédias, Petit manuel critique d'éducation aux médias. Pour une déconstruction des représentations médiatiques, Éditions du commun, 2021, 176 p.

« L'éducation aux médias et à l'information (EMI) dépasse son rôle institutionnel de lutte contre la désinformation et n'est pas l'apanage des médias traditionnels, des journalistes et des écoles de journalisme. La pratique de l'EMI doit considérer le travail mené par les acteurs qui l'exercent depuis de nombreuses années : les structures d'éducation populaire, les associations de quartiers, les médias de proximité, les enseignants, au premier rang desquels les professeurs-documentalistes, etc. »

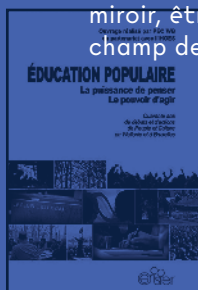
Les auteurs de l'ouvrage pensent l'EMI avec les lunettes de l'éducation populaire, soit « comme la construction d'une lecture critique de la société et de ses représentations médiatiques, au-delà d'une simple lecture du monde via le prisme des médias. Se rattacher à ce champ pédagogique et politique, c'est assumer que l'éducation aux médias et à l'information n'est pas neutre. C'est aussi affirmer que l'EMI doit s'articuler sur des utopies d'émancipation, que la déconstruction des représentations médiatiques a pour objectif de transformer la société pour la rendre moins inégalitaire, et qu'elle a vocation à rendre les publics acteurs de l'information. » Ils l'envisagent « comme une méthodologie reposant sur la construction d'un savoir commun, mêlé de théorie et de pratique, qui puisse avoir du sens dans la vie des gens. » (pp. 14-15).



Peuple et Culture, IHOES, Éducation populaire.
La puissance de penser. Le pouvoir d'agir. Quarante
ans de débats et d'actions de Peuple et Culture en
Wallonie et à Bruxelles, Éditions du Cerisier, 2016, 336 p.

Peuple et Culture Wallonie s'inscrit dans la filiation du mouvement Peuple et Culture né en France à la sortie de la guerre avec pour but de « *rendre la culture au peuple et le peuple à la culture* ». L'association voit le jour en 1976, à un moment clé de la mise en œuvre des politiques culturelles en Communauté française de Belgique. En 1993, elle prend le nom de Peuple et Culture en Wallonie et à Bruxelles (PEC WB).

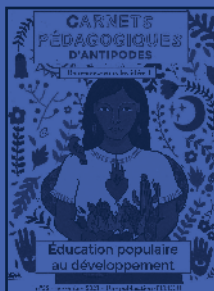
Cet ouvrage collectif entend faire le point sur l'évolution de PEC WB et, plus globalement, sur celle du champ de l'éducation populaire dans lequel elle s'inscrit. Une de ses particularités est d'avoir été coconstruit par des responsables et acteurs engagés à PEC WB qui dépassent le simple récit de souvenirs et font part de leurs points de vue et de leurs analyses en ayant recours à une méthodologie spécifique du mouvement Peuple et Culture, l'entraînement mental. Différentes questions sont posées : il y a quarante ans, quelles étaient les situations concrètes insatisfaisantes qui ont conduit une série d'acteurs à créer Peuple et Culture Wallonie ? Quel a été le cheminement de cette association ? Quels ont été ses actions, ses débats ? Quels problèmes, conflits, oppositions, contradictions a-t-elle rencontrés ? Pourquoi était-ce ainsi ? Qu'est-ce qui a été entrepris pour les traverser ? Et aujourd'hui, dans quelles situations concrètes insatisfaisantes se trouve le secteur de l'éducation populaire et permanente ? Que serait-il possible, souhaitable de faire pour les dépasser ? Autant d'interrogations qui peuvent, en miroir, être posées à l'ensemble des acteurs associatifs dans le champ de l'éducation populaire et permanente.



Éducation populaire au développement [dossier],
in *Carnets pédagogiques d'Antipodes*, ITECO, n°22,
novembre 2021, 92 p., [www.iteco.be/revue-antipodes/
education-populaire-au-developpement](http://www.iteco.be/revue-antipodes/education-populaire-au-developpement)

Ce numéro des *Carnets Pédagogiques d'Antipodes* tente de cerner la problématique de l'éducation populaire au développement à partir d'une revue de divers courants pédagogiques qui la traversent, avec une place de choix donnée à Paulo Freire dont ITECO s'est grandement inspirée et s'inspire toujours aujourd'hui. Ensuite, elle examine différents aspects de l'éducation populaire au développement. Cette réflexion a été conçue comme le début d'un travail de recherche sur les contenus et sur les prolongements à donner à l'éducation populaire au développement, pour les années à venir, en se basant sur les pratiques existantes.

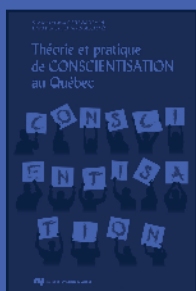
Dans le premier article, *Pour une éducation populaire au développement*, l'équipe écrit : « ITECO déclare être un lieu d'interrogation sur le fonctionnement de notre société et sur ce qui la fait changer, d'alphabétisation politique. Nous ne pouvons aspirer à devenir citoyens-acteurs que si nous nous entraînons à commencer à lire le Monde. » Et aussi : « Nous sommes pour un apprentissage dans la confrontation des points de vue, l'activation des conflits sociocognitifs et l'argumentation (...). Cela demande une écoute attentive et le respect de l'interlocuteur. La confrontation de différents points de vue sur un thème est essentielle pour que 'l'éduqué' prenne des décisions sur ce qui lui semble bon ou mauvais pour lui. En cela, (...) nous réprouvons la pédagogie du consensus issue d'une verticalité souriante et gentiment autoritaire. » (pp. 7-8).



Gisèle AMPLEMAN, Linda DENIS,
Jean-Yves DESGAGNES, *Théorie et pratique
de conscientisation au Québec*, Presses de
l'Université de Québec, 2013, 294 p.

La conjoncture, où les situations d'injustices, d'indignation, d'oppressions multiples et de reculs démocratiques sont à l'ordre du jour, rend plus que jamais pertinente l'approche de conscientisation pour acquérir une conscience critique de l'oppression. Comment cette approche, qui vise le changement social, s'actualise-t-elle au 21^e siècle ?

Cet ouvrage collectif traite des dimensions structurelle et culturelle de l'oppression, puis il présente une série d'expériences de conscientisation, que ce soit auprès de femmes autochtones ou de personnes socialement assistées, dans des milieux communautaires et par le biais de pratiques de formation traditionnelles ou originales comme le théâtre d'intervention. Enfin, il expose un processus d'autoformation alliant théorie et pratique développé par le Collectif québécois de conscientisation. Les textes sont écrits par des personnes de terrain qui réfléchissent et développent sans cesse leurs actions. Ils s'adressent aux intervenantes et intervenants qui se questionnent sur leur pratique et veulent travailler à promouvoir des rapports égalitaires en alliance avec les personnes opprimées.



Eduardo CARNEVALE, Rolande DENIS, Élections et démocratie, Collectif Alpha, 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, 2005 (actualisé en 2009), www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/191185791936/Elections_et_democratie_actu2009.pdf

Cet outil a été réalisé à partir d'ateliers initiés par des formateurs du Collectif Alpha en 1999 pour répondre aux interpellations des participants au sujet des élections. Plutôt que d'apporter des réponses toutes faites, il favorise la réflexion, l'analyse critique et le positionnement personnel. Dans un esprit d'éducation permanente, il s'agit de permettre aux apprenants d'acquérir des outils d'analyse pour comprendre le fonctionnement de la Belgique fédérale et d'agir en tant que citoyens éclairés dans le monde qui les entoure. L'approche sous-jacente à la démarche proposée est que la démocratie ne se résume pas au droit de vote et même aux seuls droits politiques (même s'ils en sont des conditions sine qua non). Un tel thème débouche inévitablement sur une réflexion de philosophie politique touchant à tous les aspects de la vie en société.

Même si la « version actualisée » de cette mallette n'est pas récente, les thèmes qu'elle permet de traiter sont toujours d'actualité et ont toute leur place en alphabétisation. Le formateur devra cependant faire preuve d'initiative et d'une capacité à adapter la démarche proposée (mise à jour de certaines parties), en fonction de l'actualité nationale et internationale par exemple.

Sécurité sociale [jeu coopératif], Latitude Jeunes, 2008

Ce jeu aide à comprendre l'importance et le fonctionnement de la sécurité sociale et amène à aborder des questions de société telles que la solidarité, l'entraide, le progrès social et le bien-être. Il plonge les participants dans des situations réelles pour leur permettre de comprendre l'importance de la « sécu » et d'en connaître les sept piliers. Basé sur une approche active et participative, il peut ensuite servir de base pour mener un débat critique sur les phrases assassines et les préjugés qui circulent dans la société et permettent à des citoyens d'en accuser d'autres d'être des « profiteurs ».

Le jeu est accompagné d'une brochure explicative rédigée dans un langage clair et simplifié, *La Sécu, c'est quoi ?*, qui aborde les questions suivantes : quels sont les moments-clés de la vie où la sécurité sociale intervient ? Comment ? Pourquoi ? Quel est son fonctionnement ? Qui s'occupe de quoi ? Outre les réponses à ces questions, la brochure présente brièvement l'historique de la sécu, des infos-intox et des questions pratiques.

Vidéo de présentation : <https://vimeo.com/117162679>



Gaëlle JEANMART, Cédric LETERME,
Thierry MULLER, *Petit manuel de discussions
politiques*, Éditions du commun, 2018, 146 p.

Coups de force, dialogues de sourds, raisonnements biaisés, questions provocatrices, réponses à côté... Les médias, les soirées-débats ou nos repas du dimanche nous abreuvent d'exemples sur les écueils qui conduisent nos discussions politiques à une impasse. Et pourtant, les espaces politiques peuvent-ils se passer de la discussion ? Sans elle seraient-ils encore démocratiques ? Si la réponse à cette double question est « non », comment dès lors organiser et animer des discussions politiques qui soient à la fois constructives et démocratiques ?

Ce petit manuel propose des pistes concrètes pour (ré)apprendre à discuter ensemble et à faire du groupe où l'on s'engage un champ d'intelligence partagée. Il combine vigilance pratique et interrogations plus théoriques sur les enjeux des processus de discussion, sur leurs limites, leurs points aveugles et leurs présupposés.



©Lire et Écrire
Centre-Mons-Borinage

Lire et Écrire.be

CTIONS

et une orientation

Alphabétisation

s formations
pour les formateurs

Des campagnes d'information
et de sensibilisation

Des recherches

Le journal et des ressources

Lire et Écrire.be



Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles

14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie

7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg

1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur

1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers

4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien de
la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 30€ Étranger 40€

Au n° Belgique 10€ Étranger 12€ (frais de port compris)

Contact journal.alpha@lire-et-ecrire.be



©Lire et Forire Centre-Mons-Borinage

Construire une analyse critique avec un groupe en alphabétisation, dans une association, une organisation ou un réseau, composant avec la diversité des acteur·rice·s, c'est une compréhension qui se développe à partir de réalités communes au groupe et en lien avec des expert·e·s, des partenaires, tou·te·s ensemble engagé·e·s dans un processus de changement.

Si différents cadres théoriques sont convoqués dans ce numéro du *Journal de l'alpha* – et c'est cela aussi qui fait sa richesse ! –, il y a comme un « air de famille » entre les contributions, une trame qui se tisse à partir de portes d'entrée originales. L'un de ces fils de trame – le principal – est celui des valeurs démocratiques. Non pas comme cadre de moralisation des « révolté·e·s » ou de celles et ceux qui ont toutes les raisons de le devenir..., mais comme espace social et politique vivant, critique, créateur de solidarités concrètes, initiateur de débats qui, à partir de divergences, redessinent les contours d'aspirations dont l'horizon est porteur de plus d'égalité, de dignité, de démocratie...