

La formation tout au long de la vie : une réponse à l'illettrisme ?

Alberto MELO – I.E.F.P. (Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) – Faro

L'écrivain portugais Miguel Torga écrit un jour : « Même au cours de règnes merveilleux, il arrive, hélas, que le peuple sache d'une manière et les écoles d'une autre. Une fois terminé l'examen de la 4^{ème} année, il s'agit pour chacun d'enterrer, le plus rapidement possible, la science qu'il a apprise. »¹ Cette question de deux savoirs, de deux ou plusieurs voies pour accéder au savoir – ou pour le créer – se manifeste surtout dès qu'il existe un contact entre 'le peuple' et 'l'école'. Ce contact n'a jamais été ni évident ni consensuel parce que l'existence de systèmes d'éducation et de formation ouverts à la population est une acquisition sociale historiquement récente. Encore aujourd'hui, nous devons nous battre pour que les publics habituellement exclus des processus d'éducation et de formation soient pris en compte dans les politiques éducatives axées sur leur participation à des actions de transformation sociale.

En Angleterre, comme certainement dans d'autres pays, le débat sur l'éducation du peuple commença au cours du 19^{ème} siècle entre ceux qui considéraient l'école comme un monopole de l'élite et ceux qui prétendaient l'ouvrir à la population dans son ensemble. Le 13 juillet 1803, Davies Giddy, président de la Royal Society, déclarait devant le Parlement britannique : « Le projet de donner de l'éducation aux classes pauvres de travailleurs serait de fait préjudiciable à leur moralité et à leur bonheur ; elle leur enseigne à déprécier leur chance dans la vie, au lieu de les faire bons serfs dans l'agriculture et dans d'autres tâches laborieuses auxquelles les destine leur place dans la société ; au lieu de leur apprendre la subordination, elle les rend activistes et insoumis, en leur permettant de lire des écrits séditionnels, des livres vicieux, des publications contre le christianisme ; elle les rend insolents

1. Cité par António Nóva, auteur de la préface de : *Education d'adultes. Un champ et une problématique*, de Rui Canário, Lisbonne, EDUCA/ANEFA, 2000.



à l'égard de leurs supérieurs.» Cette position était toujours défendue en 1853 : « De toutes les inventions folles et de tous les instruments de la nouvelle vague pour ruiner le pays, enseigner aux pauvres à lire et à écrire est bien le pire de tous ! »²

Ces voix au ton obscurantiste font écho à celles d'adeptes du régime salazariste, dans les années 40 et 50 au Portugal. Le discours de l'un des idéologues du régime despotique de Oliveira Salazar traduit cette position obscurantiste adoptée par la classe politique portugaise. Alfredo Pimenta écrivait ainsi en 1932 dans le journal *A Voz* (*La Voix*) : « Enseigner la lecture et l'écriture au peuple portugais, pour qu'il prenne connaissance des doctrines corrosives de pamphlétaires sans scrupules, ou des plaisanteries maldorantes que vomit tous les jours, de son coin obscur, n'importe quel jeune à la vie imprégnée de haine, ou

2. Hannah MARE, in *The Sunday School*.

des mensonges criminels des pamphlets politiques, est inadmissible. Dès lors, j'en conclus que, par sa très mauvaise éducation et par la nature de l'instruction qui lui est donnée, le peuple portugais en sait déjà trop.» Certainement inspiré par cette argumentation 'fondée', le régime a réduit successivement la période de scolarité minimale de quatre à trois ans, puis à deux... et, en 1938, un député du parti unique, Pinto de Mota, affirmait: «Déformer l'esprit de ceux qui apprennent est la plus grande des disgrâces ; il est préférable de les laisser analphabètes plutôt qu'avec l'esprit déformé... Si nous voulons remettre ce million six cents mille analphabètes dans les mains de n'importe quel professeur, ces hommes peuvent en venir à se transformer en ennemis de la société.»

A ces premières prises de positions 'protectionnistes' qui cherchaient à réserver l'école aux futurs dirigeants politiques, culturels et économiques, s'opposèrent les défenseurs d'un accès plus ouvert à l'éducation. Ainsi en Angleterre, en 1807 à la Chambre des Communes, on entendit préférer les propos suivants: «Un peu d'éducation aiderait à former beaucoup d'habitudes bénéfiques et de nature permanente: habitudes de soumission et de respect envers ses supérieurs.»³ Ou encore, quelques années plus tard: «Si les classes supérieures se révèlent incapables de disséminer l'intelligence parmi les classes inférieures, il y aura toujours quelqu'un prêt à profiter de cette ignorance ; si les classes supérieures ne parviennent pas à gagner la confiance des classes inférieures, d'autres viendront profiter de cette méfiance...»⁴ Ou encore: «La misère, le vice et les idées reçues des classes inférieures surgiront comme des éléments volcaniques dont la violence explosive pourra jusqu'à détruire la structure de la société.»⁵

3. Mr SHARP, Chambre des Communes, Londres, 24 avril 1807.

4. In J.P. KAY, *The Moral and Physical Condition of the Working Classes Employed in the Cotton Manufacture in Manchester*, 1832.

5. J.P. KAY, *op. cit.*



Ces orateurs et auteurs partageaient au fond les mêmes idéologies, finalités et intérêts, mais divergeaient quant à la stratégie de mise en œuvre. Exclure de l'éducation la majorité de la population pour la contrôler mieux? Ou la contrôler mieux au travers d'une intégration des masses dans (et par) l'éducation? De façon générale, malgré les développements très inégaux entre les pays (le Portugal aura été parmi les derniers de l'hémisphère nord à établir l'école fondamentale sur un cursus de 9 ans), les adeptes d'une éducation généralisée finirent par avoir gain de cause, garantissant l'installation de systèmes d'enseignement officiels ouverts à toutes les couches de la population. Ouverts, certes, mais très graduellement et à condition de ne pas modifier les structures, les contenus, les méthodes déjà officiellement établis. Ainsi, les portes des écoles s'ouvrirent à partir du milieu du 19^{ème} siècle, mais, pour garantir l'adhésion des 'classes inférieures', il fut nécessaire d'ajouter un caractère obligatoire à la dimension de vocation universelle de ce nouveau service public. Ce qui d'ailleurs n'évita pas, bien au contraire, l'absentéisme et de très hauts taux d'échec chez les enfants et les jeunes originaires des classes sociales pour lesquelles les structures scolaires (tant en milieu rural qu'en milieu ouvrier urbain) représentaient un instrument de 'colonisation culturelle' et ne constituaient que de manière exceptionnelle et isolée une voie de promotion sociale, et encore, uniquement à une échelle individuelle.

Il est naturel qu'au long des 150 années d'éducation à vocation universelle se soient confrontées deux approches opposées: l'une, institutionnelle et hégémonique, que l'on pourrait appeler 'extensionniste', visant à élargir à toute la population, tant d'âge scolaire que d'âge adulte, le système formel d'éducation-formation ; l'autre, indépendante et marginale, et le plus souvent anti-institutionnelle, cherchant à créer ses propres processus éducatifs comme réponses et instruments au service de dynamiques de transformation sociale. C'est ce qui sépare, par exemple, les départements 'extra-muros' des universités anglaises

d'un mouvement comme la *Plebs League*⁶ (1905-1927), ou les cours scolaires du soir pour adultes des universités populaires, ou encore les campagnes d'alphabétisation gouvernementales (Irak, Cuba, Brésil, etc.) des cercles de culture initiés par Paulo Freire, parmi beaucoup d'autres exemples.

Si l'universalité de l'éducation et de la formation est aujourd'hui difficilement remise en question, il existe cependant des pratiques de 'démocratisation' qui finissent par la nier, en particulier en ce qui concerne les adultes, et surtout ceux qui n'ont pas eu l'opportunité de profiter, en tout ou en partie, des services d'éducation et de formation initiales. L'absence de reconnaissance formelle par les pouvoirs publics du droit à l'éducation, pour tous et tout au long de la vie, persiste, particulièrement au Portugal. Il est en outre très important de souligner que l'apprentissage tout au long de la vie ne peut en aucun cas être synonyme 'd'école perpétuelle'.

En effet, si l'intention est vraiment d'attirer lesdits 'non-publics' de l'éducation et de la formation qui, pour la plupart, ont été rejetés de l'école ou l'ont eux-mêmes rejetée, il est inconcevable de fonder un système destiné à l'apprentissage des adultes sur un modèle scolaire.

Le problème central actuel des pays modernes n'est pas tant de chercher à généraliser l'offre d'éducation et de formation à la totalité de la population adulte, mais fondamentalement celui d'arriver à surmonter la 'loi universelle', à savoir que ces activités se concentrent sur les besoins des personnes déjà plus qualifiées et mieux intégrées dans la société. En effet, il n'est que trop prouvé que cette offre néglige les personnes

6. La ligue 'Plebs' fut créée par une ligne radicale à l'intérieur du syndicalisme anglais. Elle fit preuve d'une pugnacité et d'une créativité notables durant ses quelque 20 années d'existence. Un 'Collège' propre, des écoles d'été, des cercles locaux, un périodique et beaucoup de brochures et manuels (de psychologie, de sociologie, d'histoire, d'économie, de philosophie, etc.) attestent d'une rare capacité à combiner le militantisme social avec une position pédagogique et une préoccupation de rigueur scientifique.

et les groupes plus défavorisés et marginalisés. Les espaces, les temps et les rythmes, les contextes, les parcours, les procédures, les thèmes, les agents ou les structures sont des composantes essentielles de toute stratégie visant à assurer une réelle démocratisation éducative et sociale. Pour ce faire, dans le contexte de la société actuelle, toujours plus conditionnée pour et par les connaissances et compétences, toutes ces composantes devront être réinventées, si l'on prétend réellement attirer ce vaste 'non-public', et pas seulement attirer ceux qui sont déjà motivés et convaincus des bénéfices de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Par conséquent, pour s'ouvrir à la grande majorité des adultes et être effectivement un instrument d'insertion sociale, l'éducation-formation ne peut se limiter à ouvrir ses portes à de nouveaux publics. Les structures et les acteurs doivent être capables de s'insérer eux-mêmes dans les dynamiques personnelles et sociales en cours, assumant – comme

dimensions intrinsèques du processus de formation – les fonctions d'animation relatives à la conception et à la concrétisation de projets/parcours personnalisés de formation à l'échelle individuelle et, à l'échelle collective, de projets de développement social et/ou territorial, de promotion de la qualité de vie articulés, autant que faire se peut, aux plans locaux d'éducation et de formation pour l'insertion.

Entre autres conditions pour assurer une participation majeure des adultes moins qualifiés et plus marginalisés dans les activités de nature éducative, il faut au minimum remplir les conditions suivantes: - une insertion de l'éducation et de la formation des adultes dans des activités et processus qui motivent fortement les adultes (initiatives sociales, culturelles, d'expression artistique, de loisirs, sportives ou de développement socio-économique, de création d'emploi, etc.) ; - un intense travail en amont et en aval des actions de formation proprement dites dans lequel les animateurs, médiateurs ou conseillers ont un rôle essentiel



à jouer comme agents de sensibilisation, de motivation, d'orientation, de communication et de soutien personnel ;

- la recherche d'une plus grande confiance en soi chez les adultes en formation, par exemple à travers l'identification et la valorisation de leurs expériences, connaissances, compétences et attitudes ;

- une méthodologie pro-active, où les acteurs vont à la rencontre des personnes là où elles résident, travaillent, se divertissent, interviennent comme citoyens, etc., cherchant aussi à les accueillir dans des espaces de convivialité informelle et dans un contexte socio-culturel où elles peuvent gravir, si elles le désirent et quand elles le veulent, le difficile échelon menant au seuil d'entrée des parcours d'éducation-formation ;

- une approche d'*empowerment* qui assure aux adultes une appropriation de l'ensemble du processus, à travers une participation active dans les décisions relatives aux actions d'intervention sociale ainsi qu'aux actions plus spécifiques visant de nouveaux apprentissages [*ce qui correspond, en Communauté française de Belgique, à l'article 1^{er} du décret Education permanente*⁷ – ndlr] ; quant au concept et aux pratiques d'*empowerment*, il faut souligner qu'ils exigent toujours un changement dans les deux sens : tant de la part de ceux qui possèdent très peu de pouvoir social que de la part des puissants et de leurs représentants.⁸

Beaucoup de ceux que l'on appelle aujourd'hui 'les non-publics' deviendront des intervenants très actifs pour autant que leur soit donnée l'occasion de s'approprier une partie du pouvoir sur les processus

7. *L'article 1er dit notamment que le décret « a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle » (1er paragraphe).*

8. Voir : *Empowerment, un nouveau regard sur l'intégration et les stratégies pour l'emploi*, Cabinet des initiatives communautaires EMPREGO et ADAPT, GICEA, Ministère portugais du Travail et de la Solidarité, 2000.

sociaux qui les affectent. Par exemple, un des effets indirects et même imprévus des quelque 20 ans de budget municipal participatif à Porto Alegre (Brésil) aura été, précisément, l'augmentation du nombre d'adultes pauvres inscrits aux cours d'éducation de base. De même, lors d'une expérience européenne plus récente, avec la méthode du 'panel de citoyens' qui donnait l'occasion à des citoyens tirés au sort de donner un avis collectif pour prendre des décisions municipales importantes ou pour les évaluer, on a constaté, en Région wallonne (Belgique)⁹, une forte augmentation de la recherche de formation complémentaire sur les thèmes en débat.

Les programmes d'éducation et de formation des adultes, pour être effectivement vecteurs d'intégration sociale, culturelle et économique, doivent être essentiellement conçus comme réponses (ou parties de réponses) aux questions émergentes de projets et processus – individuels ou collectifs – que les adultes vivent intensément. De cette manière, la nature et le contenu des activités formatives résulteront d'un partage et d'une négociation¹⁰ entre tous les participants, apprenants ou formateurs considérés, dans leur ensemble, comme une communauté d'action-recherche-formation dans le but de réaliser de nouvelles actions à un niveau supérieur de connaissances, de compétences et de prise de conscience. Dans cette perspective, orientée vers la participation croissante et l'intégration sociale des adultes, les frontières entre les axes d'intervention se lèveront progressivement suite à la convergence de différentes approches comme l'animation, la citoyenneté active, l'éducation-formation, le développement social et territorial œuvrant ensemble à la réalisation de projets concrets.

Traduit par Isabelle PIERDOMENICO

9. Informations sur le site de la Fondation pour les générations futures : www.foundationfuturegenerations.org/index2.php?section=page&ID=120#what. Voir aussi, la *Charte européenne du Panel de citoyens européen en Wallonie* : [www.panelcitoyens.be/content/index/139http://www.panelcitoyens.be/upload/File/Charte.pdf](http://www.panelcitoyens.be/upload/File/Charte.pdf)

10. Ces activités devant être considérées comme composantes intrinsèques des processus de formation.

Illettrisme, alphabétisation et place dans la communauté humaine

Que voulons-nous ?

Monique COUILLARD-DE SMEDT – ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles

La question posée dans ce numéro est celle-ci: «Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée?» Pour ma part, je formulerais plutôt la question de la manière suivante: «Notre société a-t-elle besoin de la population illettrée?» A cette question, je réponds: «Oui, absolument». Nous avons besoin des personnes qui sont en situation d'illettrisme aujourd'hui pour qu'elles nous guident, pour apprendre d'elles et chercher avec elles comment gagner le droit à l'instruction pour tous. Cet apprentissage, cette recherche, il est essentiel de les mener à partir des plus pauvres, des plus exclus, de ceux qu'aujourd'hui encore, nos actions ont le plus de mal à atteindre.

Grande pauvreté, exclusion et illettrisme

Partir des plus pauvres, de ceux qui vivent la pauvreté et l'exclusion sociale depuis des générations nous apporte un éclairage unique sur les fondements de l'exclusion.

Ils mettent en question une analyse qui situe les causes de la pauvreté dans des carences ou des erreurs individuelles. Ainsi, lorsque nous constatons que, dans les familles que nous rencontrons, l'écrasante majorité des adultes n'a pu atteindre au mieux qu'un niveau de deuxième ou de troisième primaire et que plus de 30% des enfants sont orientés en enseignement spécialisé, il n'est plus possible d'affirmer qu'il s'agit d'un problème de handicap mental comme cela survient malheureusement dans tous les milieux sociaux.

Travailler au niveau de l'histoire de familles très pauvres sur plusieurs générations, c'est aller plus loin même qu'une analyse systémique au niveau de la famille, c'est resituer les plus pauvres dans l'Histoire



avec un grand H, leur rendre cette histoire et, par là, leur (re)donner une identité. Car ce travail met en évidence un *peuple du courage*, un *peuple de la résistance*, dont les efforts incessants ne sont quasi jamais reconnus mais qui s'acharne, envers et contre tout, non seulement à survivre, mais surtout à donner un avenir à ses enfants.

Notre société, elle aussi, affirme vouloir donner un avenir à tous. Mais ignorant les projets et les efforts des familles pauvres et exclues, elle agit la plupart du temps à contresens avec pour résultat de condamner leurs enfants à la privation de droits essentiels, comme le droit à l'instruction, qui sont en théorie des droits pour tous.

Partir des plus pauvres

Partir des plus exclus, ce n'est pas stigmatiser un groupe précis. C'est une dynamique qui vise à aller toujours plus loin et à ne laisser personne derrière. Et c'est une recherche toujours à recommencer car ceux que nous avons pris hier comme points de repère, comme référence – parce que nos actions portent quand même des fruits! – ne seront pas, nous l'espérons, les plus pauvres de demain. Partir des plus pauvres, ce n'est pas mener une recherche sur la situation socio-économique de ces populations majoritairement illettrées, mais aller à la rencontre de ces personnes.

Pourquoi partir d'elles? Pour être sûr d'aller au plus profond, tant au niveau des causes que des moyens à mettre en œuvre. Qui mieux que ceux qui, depuis des générations, ont été exclus de l'école, du droit à l'instruction, sauraient et les réalités de cette situation et toutes ses conséquences? Ceux qui ont vécu cette souffrance de l'exclusion sont porteurs d'une connaissance unique, 'de l'intérieur', des mécanismes qui la provoquent. Ils ont développé au fond d'eux-mêmes une réflexion sur 'ce qui devrait être' pour que chacun puisse apprendre et développer tous ses potentiels.

En nous faisant dépasser une vision de la pauvreté et de l'exclusion sociale comme somme de problèmes individuels et/ou familiaux, les très pauvres nous interpellent sur ce qu'est notre projet de société et sur la manière dont il se concrétise.

Dès lors, se poser la question de savoir si notre société a besoin d'une population illettrée nous mène à une autre question qui est double: quelle société voulons-nous? quelle place y ferons-nous aux plus pauvres et aux plus exclus?

Remettre l'humain au centre

Si nous sommes nombreux à penser que la lutte contre l'illettrisme relève de choix politiques, au sens le plus fort et le plus noble du terme, encore faut-il être vigilant aux mots que nous utilisons car les choses ne sont pas nécessairement simples et dépourvues d'ambiguïtés. Encore faut-il aussi savoir quels sont nos choix. Il est en effet des manières de lutter contre l'illettrisme qui ne sont que maintien, voire renforcement des injustices et des inégalités.

Lorsque nous lions 'alphabétisation' et 'intégration professionnelle et sociale', ne risquons-nous pas d'être dans une logique utilitaire? Bien sûr, ceux qui sont durablement privés de travail sont les premiers à mettre en évidence que

l'emploi – l'emploi décent – est un droit fondamental qui permet

de vivre et de faire vivre

sa famille dans la dignité, de pouvoir être fier

et de se sentir utile

à la communauté.

Mais ne risquons-nous pas de

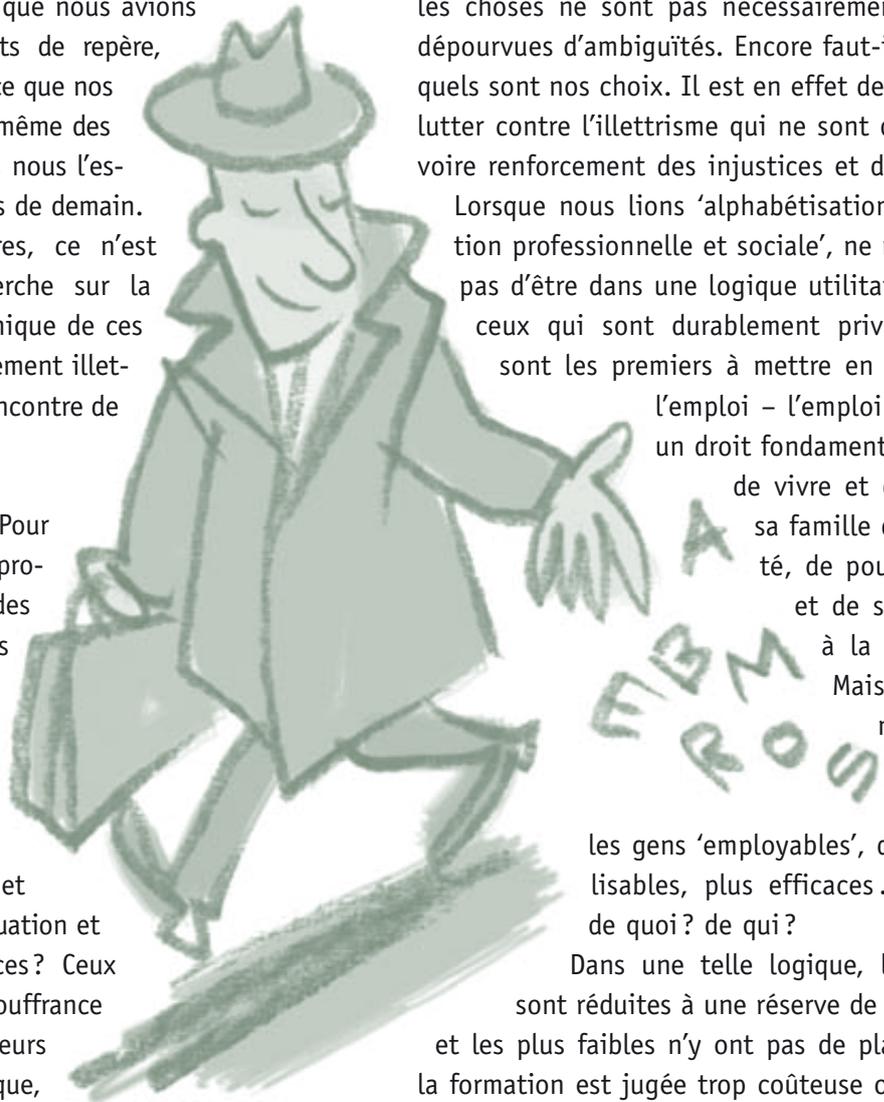
limiter notre

visée à rendre

les gens 'employables', donc plus utilisables, plus efficaces...? Au profit de quoi? de qui?

Dans une telle logique, les personnes sont réduites à une réserve de main-d'œuvre et les plus faibles n'y ont pas de place, eux dont la formation est jugée trop coûteuse ou impossible. Ou alors, ils y ont une place d'épouvantail, destinés à faire peur: «*Voici ce que vous risquez de devenir*». Et donc à faire taire ceux qui manifesteraient des tendances à la révolte.

Les très pauvres nous interrogent sur notre vision de l'être humain. Bien peu, aujourd'hui dans ce pays, remettent en cause le postulat selon lequel tous les hommes naissent égaux en dignité et en droits. Mais si nous ne nous mobilisons pas tous, massivement, fortement, pour que toute personne – enfant ou adulte – puisse apprendre, n'est-ce pas parce que, au fond, nous ne reconnaissons pas certains comme appartenant à notre commune humanité? comme



étant des êtres humains à part entière comme les autres? «Partout dans le monde, on se permet n'importe quoi avec nous parce qu'on nous considère comme moins que les autres», analysait quelqu'un qui se préparait à participer à un rassemblement de personnes vivant la grande pauvreté, venues des quatre coins du monde.

Dès lors, vouloir que toute personne sans exception puisse acquérir les outils de base nécessaires pour assumer ses responsabilités familiales, sociales, économiques et pour développer tous ses talents devient un projet politique ambitieux qui met l'être humain au centre et considère les plus pauvres, les plus exclus, comme des acteurs essentiels pour progresser ensemble en humanité et en démocratie.

Co-chercheurs

Si nous sommes porteurs de cette ambition, nous avons en effet besoin des personnes illettrées, nous avons besoin de leur expérience de vie, de leurs savoirs, de leurs compétences.

Mais ne soyons pas naïfs. Justement parce qu'elles ont été privées des moyens nécessaires, leur pensée n'a pu se construire ni devenir aisément communicable. C'est, le plus souvent, une pensée bouillonnante qui nous est peu accessible. Par conséquent, un des enjeux majeurs de l'alphabétisation est bien de permettre à tous et à chacun d'acquérir ces outils de structuration et de communication.

Nous avons aussi à relever d'autres défis.

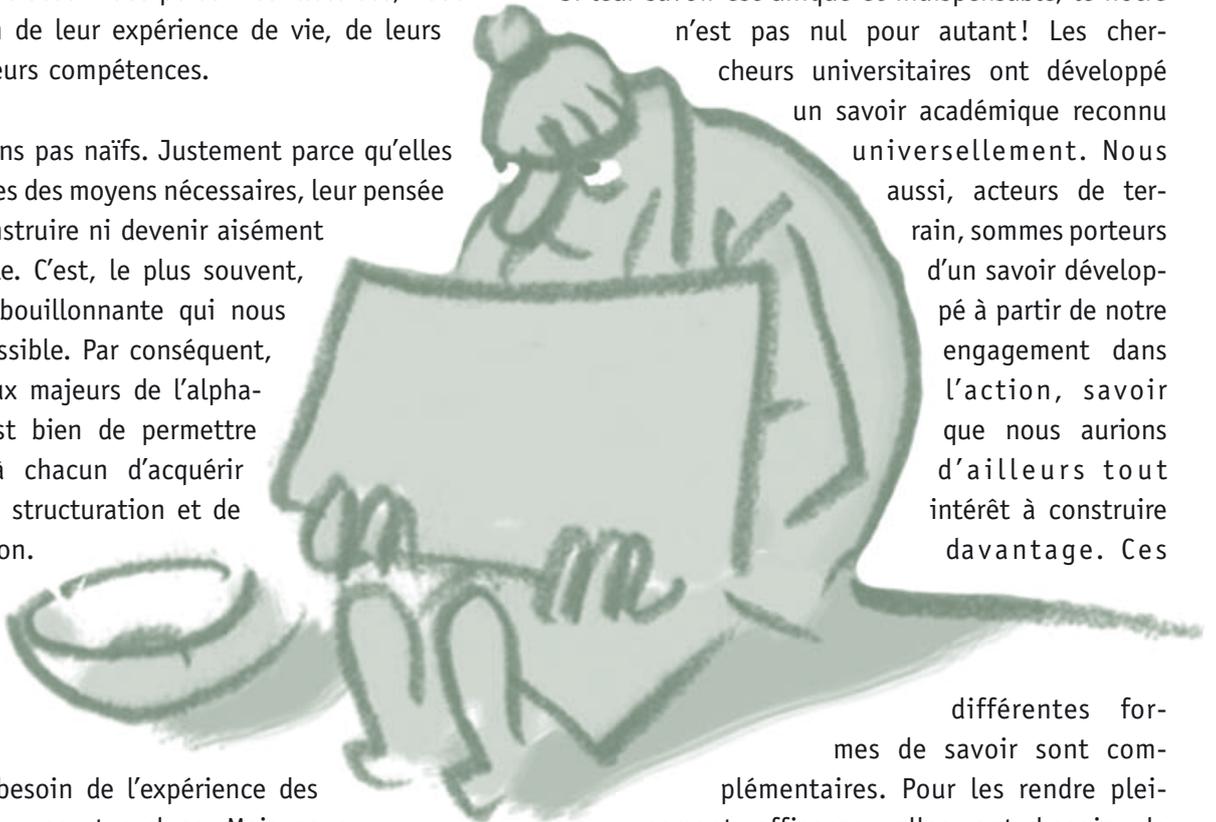
Nous avons besoin de l'expérience des personnes pauvres et exclues. Mais nous ne sommes pas à égalité. Ne fût-ce que parce que nous avons acquis de l'instruction, que nous bénéficions au moins d'une certaine reconnaissance dans la société, nous sommes en situation de pouvoir par rapport à elles.

D'une part, il nous faut être conscients que cette position limite la liberté d'expression de l'autre.

N'aura-t-il pas tendance à dire – voire même besoin de dire – non ce qu'il pense vraiment mais ce que nous attendons qu'il dise, afin de se concilier nos bonnes grâces? Ou, au contraire, de dire le contraire pour affirmer sa volonté d'autonomie avec les moyens qui lui restent? Nous avons donc à travailler sans répit pour renforcer la liberté des personnes pauvres et exclues, non seulement par rapport aux autres, mais aussi par rapport à nous-mêmes.

D'autre part, même sans le vouloir, nous risquons d'utiliser ce que dit l'autre pour illustrer nos propres analyses, nous risquons de sélectionner et d'organiser ce qu'il exprime en fonction de nos propres projets. C'est pourquoi nous avons à nous investir pour que les personnes très pauvres et exclues puissent travailler sur leurs propres questions, leurs propres priorités et développer leurs propres analyses, en toute autonomie.

Si leur savoir est unique et indispensable, le nôtre n'est pas nul pour autant! Les chercheurs universitaires ont développé un savoir académique reconnu universellement. Nous aussi, acteurs de terrain, sommes porteurs d'un savoir développé à partir de notre engagement dans l'action, savoir que nous aurions d'ailleurs tout intérêt à construire davantage. Ces



différentes formes de savoir sont complémentaires. Pour les rendre pleinement efficaces, elles ont besoin de dialoguer entre elles, de se féconder mutuellement. Ce n'est certainement pas la moindre de nos responsabilités, ni le moindre des défis que de rendre nos propres savoirs accessibles aux personnes illettrées pour qu'elles puissent s'en emparer, s'y appuyer... et éventuellement, les questionner et les interpeller.

Le défi peut donc se résumer en ces mots : développer les moyens et les conditions nécessaires pour devenir, ensemble, co-chercheurs et co-acteurs.

Une condition fondamentale : permettre le développement d'une pensée collective

Parmi ces conditions, il en est une que notre expérience au sein du mouvement ATD Quart Monde a mis particulièrement en évidence : permettre aux personnes vivant la pauvreté, l'exclusion... de se rassembler et de construire une pensée collective.

Non seulement cela renforce leur position, mais surtout, c'est indispensable pour leur permettre de développer leur analyse.

En effet, même si, au fond d'elles-mêmes, ces personnes refusent d'être considérées comme des sous-hommes et d'être jugées coupables de leur situation, elles ont souvent fini par intégrer le regard que les autres posent sur elles. Une personne sans-abri disait un jour : *«Même les rats ont un trou où se réfugier, suis-je moins qu'un rat?»* Au départ, lorsque des personnes ayant une vie très difficile sont invitées à s'exprimer, elles mettent généralement en avant des situations personnelles exceptionnelles ou accusent leurs parents, leur milieu... comme si elles éprouvaient le besoin de se justifier. Se retrouver entre pairs, confronter situations et réflexions... est dès lors indispensable pour pouvoir quelque peu soulever la chape de plomb de la honte, oser formuler d'autres questions, d'autres analyses. Comme cette jeune femme qui disait, après deux ans d'échanges avec d'autres : *«Je n'ai pas appris à lire, on m'a dit que j'étais trop bête, que j'étais handicapée, que je n'avais pas la tête pour apprendre. Cela a été la même chose pour mes parents, pour mon frère, pour mes*

sœurs. Les autres que je rencontre, ils sont comme moi, on leur a dit la même chose. Pourtant, je vois bien qu'ils ne sont pas bêtes, ils disent des choses intéressantes. Alors, peut-être que moi non plus, je ne suis pas handicapée ? J'ai été à l'école jusqu'à 21 ans et je n'ai pas appris à lire, ni à écrire. Si je ne suis pas handicapée... alors c'est qu'il y a un problème avec l'école.»

Aux personnes qui travaillent dans l'alphabétisation, je pose la question : les groupes d'alphabétisation sont-ils ou peuvent-ils devenir des lieux où peut émerger et se construire une pensée collective ?

Conclusion

Nous voici donc, avant tout, confrontés directement à la question : **quelle société voulons-nous faire advenir ?**

Les très pauvres nous proposent un projet ambitieux : *«un monde où chacun puisse mettre le meilleur de lui-même»*, selon les mots du fondateur d'ATD Quart Monde, Joseph Wresinski.

Si nous prenons au sérieux les personnes vivant la pauvreté et l'exclusion, si nous leur permettons de développer en toute autonomie leur savoir collectif, si nous devenons co-chercheurs et co-acteurs en croisant nos connaissances, nos réflexions et nos compétences, alors ce projet ne sera pas un rêve mais une utopie qui nous fera avancer.

Nous ne partons pas de rien, les contributions qui sont rassemblées dans ce numéro – comme les autres interventions que nous avons entendues au colloque des 5 et 6 septembre¹ – en témoignent. **Osons aller plus loin.**

1. Voir édito, p. 6.