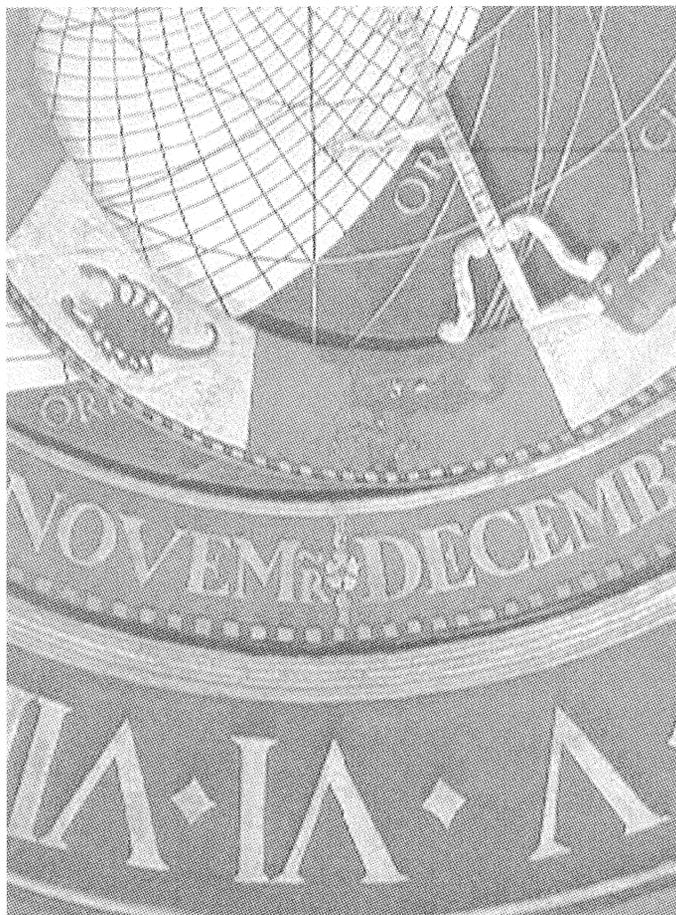


Expéditeur:
Lire et Ecrire Bruxelles
Rue d'Alost, 7
1000 Bruxelles

Belgique - Belgie
P.P.
Bruxelles - Brussel X
BC 1528

Le journal de l'alpha



Le temps de l'alpha

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X
N° d'agrégation: P201024

Septembre 2002
N°130

Le Journal de l'Alpha
est publié avec le soutien
du Service de l'Éducation permanente
et du Service de la Langue française
(Direction générale de la Culture)
du Ministère de la Communauté française



2

RÉDACTION :

Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01

COMITÉ DE RÉDACTION :

Catherine BASTYNS (secrétaire de rédaction)
Nadia BARAGIOLA
Marie BIETLOT
Anne GILIS
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact)
Helena LOCKHART
Véronique RAISON
Corinne TERWAGNE
Annick WUESTENBERG

ILLUSTRATION DE COUVERTURE : horloge calendrier

MISE EN PAGE ET IMPRESSION :

Page-In sprl - tél. 019 63 53 77

EDITEUR RESPONSABLE :

Alain LEDUC - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles

ABONNEMENTS (6 numéros par an) :

Belgique: 12 € pour le réseau d'alphabétisation
17 € hors réseau à verser au compte
de Lire et Ecrire Bruxelles
n° 001-2316563-85

Etranger: 25 € (à payer par chèque ou par virement bancaire)

Les objectifs du Journal de l'Alpha

- Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique.
- Mettre en relation des formateurs, coordinateurs, personnes ressources... du réseau d'alphabétisation et de secteurs proches, et améliorer ainsi les échanges entre personnes dispersées géographiquement ou institutionnellement.
- Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

Une rubrique *Droit de réponse* permet de réagir au contenu du *Journal*. La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

Dossiers en préparation :

- L'alpha : quels changements ?
- Éducation permanente
- Les mots de l'alpha

Depuis le lancement par Lire et Ecrire, le 8 septembre 1983, de la première campagne d’alphabétisation en Communauté française, cette date, celle de la Journée internationale de l’alphabétisation, rythme le temps de l’alpha.

Le 8 septembre dernier, suite au colloque mené avec les apprenants sur les critères de qualité¹ et vu la nette insuffisance de l’offre d’alphabétisation, Lire et Ecrire a déposé un important cahier de revendications². Et, pour la première fois depuis de nombreuses années, les pouvoirs publics ont, par des actes concrets, pris la mesure de l’importance du problème de l’alphabétisation.

Au niveau de la Communauté française, le Ministre-Président Hervé Hasquin soutient diverses initiatives dans le cadre de l’Egalité des chances et le Ministre Jean-Marc Nollet dans celui de la Formation des enseignants des classes-passerelles pour enfants primo-arrivants.

La Ministre Françoise Dupuis ouvre une douzaine de classes d’alphabétisation supplémentaires dans le cadre de l’Enseignement de promotion sociale et lance les groupes de travail chargés de la révision des programmes ‘alpha’ et de la création d’un programme de formation qualifiante de formateurs d’alphabétisation.

Dans le cadre de l’Education permanente, le Ministre Rudy Demotte double, sur 5 ans, les subsides pour l’alphabétisation et crée une cellule de coordination au sein du Service de l’éducation permanente. Et, en novembre 2001, à son initiative, le gouvernement de la Communauté française décide de convoquer une conférence interministérielle sur l’alphabétisation.

Au niveau de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministre Eric Tomas s’engage à accorder 90 postes ACS dans une programmation de 3 ans, à réserver des moyens d’encadrement et de fonctionnement pour le développement d’un plan de développement de l’alphabétisation. Le Ministre Alain Hutchinson accorde des moyens de développement dans le cadre de la Politique ‘d’intégration des immigrés, de cohabitation des communautés locales et de cohésion sociale’.

Et, en mai 2002, le gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale approuve le plan de développement déposé par Lire et Ecrire Bruxelles.

Au niveau de la Région wallonne, le Ministre Thierry Detienne et la Ministre Marie Arena soutiennent diverses actions, notamment dans le cadre de nouveaux projets européens, sans toutefois que la Région développe, à ce jour, une réelle politique structurée d’alphabétisation, permettant de rencontrer les besoins de tous ceux qui souhaitent apprendre.

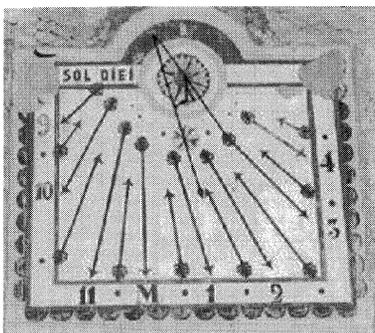
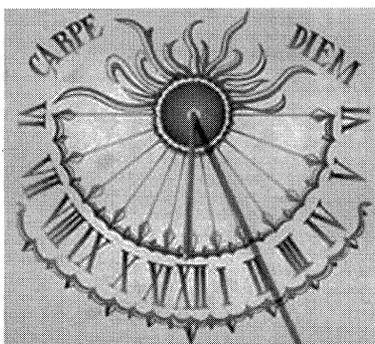
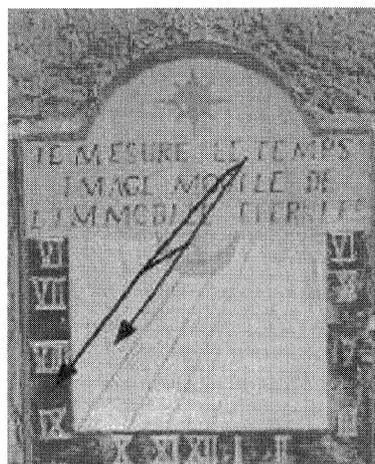
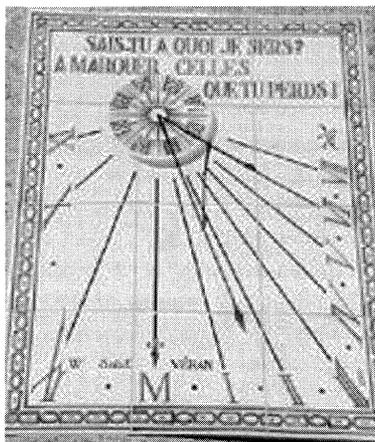
Notre temps 2001-2002 se déroula donc au rythme très soutenu de groupes de travail et de réunions, tant au sein de Lire et Ecrire, qu’avec les administrations et les cabinets ministériels. Aujourd’hui, certaines décisions se sont déjà concrétisées, d’autres sont imminentes. Nous les attendons pour ce 8 septembre 2002. Nous y consacrerons notre prochain Journal de l’alpha.

Catherine STERCQ

Jean-Marie SCHREUER

¹ Voir : **Alphabétisation : un droit pour tous. Un cadre pour évoluer vers plus de qualité**, Actes de la Rencontre du 8 septembre 2000 à Bruxelles, Le Journal de l’alpha, n°119, novembre 2000.

² Voir : Editorial du Journal de l’alpha n°124, septembre 2001.



Dossier : Le temps de l'alpha ; un temps qui se conjugue au pluriel

- J'arrive tout de suite
Helena LOCKHART - Collectif Alpha 6
- Le temps de retrouver les siens
Témoignage de Luan ABEDINAJ 9
- Profil d'apprenants et durée d'apprentissage
Collectif de la zone de Châtellerault - France 10
- Pourquoi le temps ?
Marylin DEMETS - Lire et Ecrire Hainaut occidental 13
- Quand la culture s'en mêle...
Isabelle ALVAREZ - Centre Placet/Reliance 16
- Gérer son temps de travail : pas toujours évident...
Témoignages de Dominique ANNET, Sandrina DESTAERKE et Olivier DE MEUTER 18
- La participation institutionnelle : aussi une question de temps ?
Véronique RAISON - E.P.F.C. 20
- Le temps des participants
Catherine BASTYNS - Lire et Ecrire en Communauté française 21
- Ruralité : quand temps rime avec... distance
Joëlle LEDENT - Lire et Ecrire Luxembourg 24
- Par les temps qui courent... ou l'alphabétisation dans le parcours d'insertion
David CORDIER - Le Piment 26
- ### Fiches pédagogiques
- Un atelier d'écriture sur le temps
Katy COLLART - Alpha 5000 28
- Les horaires des magasins et des services
Jacqueline DERHO - Lire et Ecrire Liège 30
- ### Lectures-Médias-Ecrits
- Le temps de lire, lire sur le temps
Gilles HUTEREAU - Collectif Alpha 33
- ### Rencontres
- Autour de Paulo Freire : éducation et transformation sociale
Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage 36
- ### Alphanet
- Des ordis quand on ne sait ni lire ni écrire
Marie BIETLOT - Banlieues/Lire et Ecrire Bruxelles 40
- ### Informations
- 43

Le temps de l'alpha : un temps qui se conjugue au pluriel

Le temps en alpha est continuellement présent... en suspension ou étoile filante. Il est partout, il est omniprésent. Il nous précède, nous poursuit et nous rattrape. Il s'allie à la motivation ou la démotivation, à la progression ou la stagnation, à la présence ou l'absence,... Dans sa dimension culturelle, il modèle les comportements. Il est l'objet de pression ou de contrôle extérieur. Il est incontournable. On le gère, on le subit, on l'apprivoise.

Jean-Louis s'est retrouvé très tôt dans le monde du travail sans savoir ni lire ni écrire. Il nous a raconté combien la peur et la honte ne lui permettaient pas de faire le pas et le temps qu'il lui a fallu pour reprendre confiance en lui, pour se décider à se 'remettre à la feuille et au crayon'.¹

Rosa a attendu que ses enfants aient quitté la maison pour s'occuper d'elle et prendre le temps d'apprendre², temps dont ne dispose pas encore la sœur de Madeleine qui rencontre des problèmes de garde avec ses deux jeunes enfants³.

Des participants demandent à Helena, qui assure l'accueil au Collectif Alpha, combien de temps il leur faudra pour apprendre à lire et à écrire. L'assistante sociale d'un CPAS, quant à elle, téléphone à Helena parce que la personne qu'elle a envoyée au Collectif n'a pas, au bout de 6 mois, fait les progrès escomptés.

Un stagiaire du Piment a suivi deux modules de 400 heures. Comment va-t-il poursuivre son parcours de formation alors qu'il n'a pas encore le niveau suffisant pour entrer en formation qualifiante et qu'il a déjà épuisé les 800 heures de formation alpha auxquelles lui donne droit la convention qu'il a signée avec Bruxelles Formation ? Une association française a par ailleurs estimé la durée d'un parcours d'alphabetisation entre 850 et 1400 heures.

Un apprenant habitant Libin (en Province de Luxembourg) suit une formation dans les locaux de Lire et Ecrire à Bertrix, à une quinzaine de kilomètres de son domicile et devrait, s'il ne disposait pas d'une voiture, se lever très tôt et arriver une demi-heure avant le début du cours... pour repartir avant la fin et attraper le bus, puis le train qui le ramèneraient à Libin.

Véronique, enseignante donnant des cours d'alphabetisation en Promotion sociale, s'interroge sur la pertinence de promouvoir la participation des étudiants alors qu'ils sont 'de passage' dans l'institution.

Dominique, formatrice à Jodoigne, court après le temps : le temps pour donner cours, organiser la sensibilisation et assurer l'accueil, participer aux réunions, superviser les bénévoles, etc. Et elle ne trouve pas toujours le temps de préparer ses cours pendant son temps de travail.

Jacques, coordinateur à Lire et Ecrire Verviers, aurait aimé écrire un article sur le parcours d'insertion en Wallonie mais il n'a pas eu le temps.

Et vous, aurez-vous le temps de poursuivre votre réflexion plus avant ?

¹ **Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria !**, Le journal de l'alpha, n°112, septembre 1999, pp. 5-6.

² Témoignage publié dans Le journal de l'alpha, n°117, juin-juillet 2000, p. 5.

³ Le témoignage de Madeleine a été publié dans Le journal de l'alpha consacré à la rencontre 'Alphabetisation - Francophonies - Pays industrialisés' sous le titre **Continuer Namur "pour voir si ça bouge"**, n°113, octobre-novembre 1999, p. 25.

J'arrive tout de suite

La notion de temps évoque une multiplicité d'aspects qui méritent réflexion. S'y dérober risquerait d'entraîner des conflits, des frustrations et, in fine, d'être à côté de la plaque...

Le temps d'une inscription au Collectif

C'est déjà dans le 1^{er} contact, lors de l'accueil, que nous sommes confrontés aux différentes représentations du temps ; très souvent nous est posée la question : « *A votre avis, combien de temps me faudra-t-il pour apprendre à lire et à écrire ?* ».

Vaste question qui dépend de beaucoup de variables dont la motivation, l'investissement, l'encouragement des proches, le niveau de départ, la scolarité, la demande implicite (améliorer l'image de soi, de ses capacités, valorisation des acquis, etc.). Vu cette demande implicite, le cycle ne se termine pas nécessairement quand la personne a atteint le niveau de 6^{ème} primaire, mais plutôt quand elle sent qu'elle a acquis une autonomie pour continuer son projet.

Que répondre alors ? Je leur renvoie généralement cette question : « *Quand un fruit est-il mûr ? Quand un bébé décide-t-il de naître ?* ».

En fin de compte, dans la mesure où notre modèle ne relève pas de l'apprentissage par modules, nous n'avons une certitude qu'en ce qui concerne la date d'inscription ; mais pour la date du départ, nous ne savons rien (ou pas grand chose). Ceci pose aussi le problème de la représentation que nous, animateurs, nous nous faisons sur ce qu'est avancer dans un temps donné.

Le temps d'attente

Vu le grand nombre de demandeurs de cours, nous sommes malheureusement contraints de postposer des inscriptions. A la rentrée 2001-02, sur 280 demandes, nous avons dû en 'refuser' 130. Ces personnes mises en liste d'attente devront alors patienter quelques semaines, voire plusieurs mois ou un an avant d'avoir une place. Mais il faudra encore que la personne n'attende pas trop longtemps pour se représenter lors de la rentrée suivante car, à nouveau, les groupes risquent d'être complets.

Dans les listes d'attente, nous sommes aussi soumis à des choix difficiles car, parmi les personnes demandeuses, certaines sont soumises à des contraintes venant de l'ORBem, du CPAS, d'une institution pénitentiaire... Faut-il favoriser l'une ou l'autre ou respecter scrupuleusement la liste d'attente ?

Le temps des partenaires

M. est envoyé par une cellule d'insertion du CPAS pour apprendre à lire et à écrire, condition indispensable pour la recherche d'un emploi. Au bout de 6 mois, je reçois un coup de fil de l'assistante sociale, étonnée du peu de résultats. Quand une situation de ce type se présente nous envoyons un courrier explicatif (dont un modèle est reproduit en encadré).

T. est envoyé par un organisme de formation. Ayant passé un test d'entrée, avec des résultats nettement insuffisants en mathématiques, il est envoyé au Collectif

pour "à peu près trois mois pour combler ses lacunes". Même si cette personne a été scolarisée, nous pouvons être confrontés à des problèmes qui ne se règlent pas en si peu de temps.

Dans les deux cas, les partenaires ont des difficultés à évaluer le temps nécessaire pour que la personne parvienne à atteindre ses objectifs : mettre au clair la situation par un bon dialogue me semble indispensable !

Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre.

*Jean-Jacques Rousseau
(1712 - 1778)
Emile*

Le temps d'une plage de cours

Une première démarche d'insertion sociale concerne le respect des horaires : « de 9h à 12h et de 13h à 16h30 », ça veut dire quoi exactement ?

Beaucoup d'initiatives ont vu le jour au Collectif pour s'attaquer aux retards, aux départs avant l'heure, aux absences injustifiées.

Je pense à F., maman de 5 enfants ; chaque fois, elle arrivait aux cours chargée d'un sac de provisions qui

révélaient son passage au marché du Parvis. Très appliquée, elle rentrait très vite dans la dynamique des cours, elle enlevait ses chaussures et tout son corps montrait qu'elle était vraiment épanouie et dans l'activité. Vers 11h, elle pliait bagage et, avec un beau sourire, nous disait : « A la prochaine ! ». En discutant avec F., elle nous disait que les 3 x 1h1/2 qu'elle consacrait aux cours étaient énormes en fonction des lourdes tâches ménagères qui étaient les

siennes. Evidemment, le temps de F. était différent de celui de M., de M.C. et des autres, y compris de celui de l'animateur.

Le temps d'un projet

N. exprime son besoin de travailler, mais pour cela elle aimerait " *suivre une formation car elle voudrait s'occuper de petits enfants* ".

Je lui demande le temps que cela va lui prendre, à son avis, pour atteindre ses objectifs. C'est le mois de février, elle pense pouvoir être prête en septembre de la même année.

Quand nous commençons à explorer les différentes pistes, elle se rend compte que son idée, même si elle est réalisable, impliquera beaucoup plus de temps que celui qu'elle imaginait au départ. C'est une situation très courante, et l'accompagnement est indispensable pour tenter d'éviter que le participant ne se décourage.

Dans d'autres cas cependant, l'immersion dans un milieu professionnel, même si les pré-requis n'y sont pas, fait avancer la personne avec des résultats étonnants.

Le temps d'un test, d'un examen

En 1987, un groupe de 5 participantes d'une association d'alpha bruxelloise se sont présentées à l'examen cantonal pour obtenir le diplôme de primaire (CEB). L'inspecteur de l'époque avait adressé, à l'occasion de l'échec des 5 participantes, un courrier très intéressant. Il y parlait du temps :

Collectif Alpha asbl

Coordination
Secrétariat
☎ 538.36.57
fax 538.27.44

Centre de
Documentation
533.09.25-26

Comptabilité
533.09.23

12 Rue de Rome
1060 Bruxelles
cpt 068-2247441-75
collectif.alpha@skynet.be

Centres de
formation

St-Gilles
12 Rue de Rome
1060 Bruxelles
☎ 538.36.57

Forest
27 Bld de la 2^{ème}
Armée britannique
1190 Bruxelles
☎ 349.82.30
fax 349.82.31

Molenbeek
48 Rue Piers
1080 Bruxelles
☎ 411.09.36
fax 411.45.60



Le .../.../...

Parmi notre public, nombreux sont les participants qui émargent aux services des CPAS, en tant que mini-mexés et bénéficiaires.

La plupart du temps, ces gens viennent de manière volontaire.

Leur motivation est d'apprendre le français tant oral, qu'écrit, de façon à pouvoir entamer une formation qualifiante et trouver un emploi. Dans tous les cas, leur désir est de pouvoir se sortir de l'assistanat et de la dépendance.

S'ils viennent au Collectif, c'est soit qu'ils n'ont jamais eu l'occasion d'aller à l'école, ni dans leur pays d'origine, ni en Belgique, soit que leur parcours scolaire fut interrompu.

Nous travaillons sur base d'auto-socio-construction des savoirs. C'est-à-dire que nous privilégions le travail individuel et personnel, dans une dynamique de groupe, d'échanges, de partages de connaissances, de (re)valorisation de la personne, d'insertion citoyenne et d'évaluation personnelle.

Il va sans dire qu'apprendre à parler le français, apprendre à lire, écrire et calculer demande du temps, de la patience, de la motivation et une présence régulière. N'avons-vous pas passé, nous-mêmes, au moins 6 années temps plein à apprendre à lire et à écrire ?

Chaque participant évalue régulièrement ses progrès et sa situation avec les formateurs. Cette évaluation est personnelle et lui appartient.

Pour le Collectif,

.....

« Les épreuves se déroulent en 2 matinées. Nous constatons que les deux enfants provenant de l'école privée d'enseignement spécial peuvent suivre ce rythme. Par contre nos candidates n'ont pu le suivre que très difficilement.

Deux raisons à cette difficulté :

- La connaissance encore laborieuse du français rend la lecture des épreuves longue. Il en est de même pour la rédaction des réponses.

- N'ayant aucun passé scolaire et n'étant pas invitées pendant leur formation à respecter une certaine 'manière d'agir' face à un questionnaire, des candidates ont perdu, parfois, beaucoup de temps. Nous devons donc suggérer aux animateurs de prendre cet élément en compte au cours des formations car nous estimons que le temps employé à répondre à des questionnaires 'mesurés' est un indicateur de maîtrise. »

Le temps d'un récit

Lors de l'inscription au Collectif, nous remplissons une fiche. On y trouve des données invariables : date d'arrivée en Belgique, années de scolarité, années de travail, etc. Lors de la rentrée, nous vérifions avec les anciens leur fiche d'inscription. C'est alors assez courant de trouver des écarts importants dans les dates données au fil des différentes rentrées. Ceci révèle la difficulté qu'éprouvent les personnes analphabètes à reconstruire le passé d'un point de vue temporel. En général, les conséquences ne sont pas graves : un changement dans l'encodage résout le problème.

Ce type de difficulté peut cependant avoir des effets catastrophiques lorsqu'il s'agit de la restitution d'un récit au cours d'un interrogatoire réalisé dans le cadre d'une demande de reconnaissance du statut de réfugié, par exemple. En effet, une des techniques de l'Office des Etrangers consiste à reconvoquer la personne et à lui poser des questions déjà posées précédemment. Des incohérences dans la confrontation des deux déclarations amènent les enquêteurs à l'idée que la personne a menti.

Avoir invoqué par lettre, adressée aux autorités, des difficultés de cette nature, a permis à deux participants de voir rouvrir leur dossier.

Des difficultés propres aux analphabètes, comme des difficultés à déterminer la cause et la conséquence d'un événement ou sa chronologie, peuvent entraîner un manque de cohérence dans le récit. Ils semblent appréhender la réalité de manière épisodique c'est-à-dire qu'ils manient les données séparément plutôt qu'en tant qu'ensemble organisé.

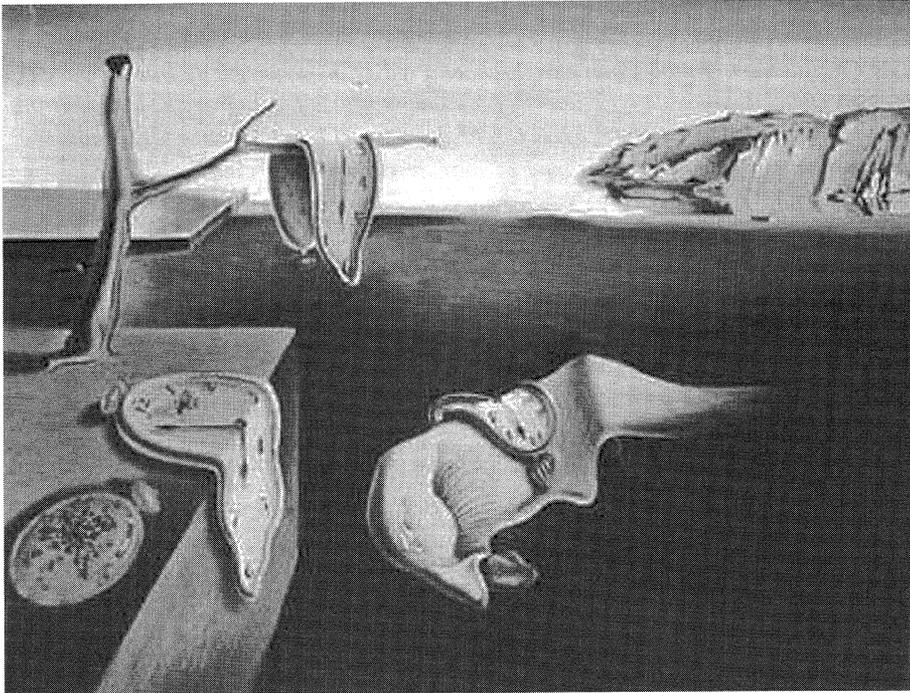
Le temps culturel

« J'arrive tout de suite », qu'est-ce que cela représente dans la bouche d'un Suédois, d'un Nigérian ou d'un Japonais ? L'approche interculturelle, indispensable quand nous avons un public multiculturel, nous donne des éléments d'analyse incontournables. La logique temporelle change dans les différentes cultures.

En Occident, la flèche du temps est irréversible : de la naissance à la mort. On rejette vite le passé (exemple : la mode) ; de là, l'importance donnée à l'enfant et le rejet de la vieillesse. La notion de projet, de tâche à accomplir, l'utilisation de l'agenda sont très présentes. Ce qui est loin d'être le cas dans toutes les cultures.... On devine les difficultés en perspective lorsque les représentations des personnes en présence vont dans des sens trop différents.

Le sujet est loin d'être épuisé... et il y a, en plus, le temps des cerises.

Helena LOCKHART
Collectif Alpha



Le temps ... de retrouver les siens

9

Je suis arrivé en Belgique les premiers jours de janvier 1997. Il faisait un temps glacial, voire hostile, avec de la neige partout, un froid à fendre les pierres. J'étais toujours tiraillé entre ceux que j'avais laissés là-bas, en Albanie, ma femme et mon fils, et ce qui m'attendait ici. Les premiers jours et semaines s'écoulèrent vite, baignés d'angoisse et d'inconnu.

Puis après, les mois commencèrent à s'allonger démesurément. Coup de théâtre tragique, ironie du sort. Chaos total dans le pays, émeutes, guerre civile. Aéroport fermé, le pays coupé du monde. Le temps s'était arrêté. Les compteurs étaient remis à zéro ? Que se passait-il ? Et pour combien de temps encore ? J'essayais d'imaginer dans mes rêves cauchemardesques le visage de mon fils. Il avait grandi ? comment ?

de combien ? Les verrais-je, ma femme et lui, un jour ? Pour combien de temps ? Un temps qui traînait cruellement sans se soucier de nous, qui nous défiait avec humiliation et mépris. J'aurais tant aimé que cette triste histoire soit arrivée au Moyen Age... Ah, les Temps modernes archaïques !

Après un périple de quatorze mois d'attente interminable, la famille fut enfin reconstituée au prix le plus fort. Le temps commençait à devenir plus raisonnable pour nous. Enfin, il avait trouvé sa logique d'être.

*Luan ABEDINAJ
Animateur FLS au Centre d'Action Interculturelle
de la Province de Namur*

Profils d'apprenants et durée d'apprentissage

Le Collectif de la zone de Châtellerauld (Poitou-Charentes, France) a rédigé un document de travail¹ pour les acteurs sociaux, économiques et de formation dans les domaines de l'alphabétisation, du français langue étrangère et des savoirs de base. Il nous a été transmis par l'A.C.L.E.F.² qui a travaillé pendant plus de dix ans avec Danielle De Keyser³ sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec la méthode naturelle.

A partir d'un diagnostic qui concerne les savoir-faire ou compétences des apprenants en lecture et écriture, ou à l'oral, au moment de l'entrée en formation, ce document⁴ décrit 11 profils d'apprenants : 5 pour le public en situation d'illettrisme, 3 pour les personnes pouvant communiquer en français sans que ce soit leur langue maternelle et 3 pour le public ne pouvant pas communiquer en français.

Pour chacun des profils, des étapes de progression sont déterminées. Chacune de ces étapes se caractérise par un ou plusieurs objectifs à atteindre.

A chaque étape correspond également une durée indicative de formation pour que le(s) objectif(s) soi(en)t atteint(s). Ces pronostics d'heures varient, pour chaque profil, à l'intérieur d'une fourchette de temps, en fonction des capacités d'apprentissage, des capacités cognitives, elles-mêmes variables selon les apprenants, et en fonction du contexte affectif et socio-économique dans lequel évolue la personne.

Trois indicateurs permettent donc de caractériser un profil :

- les compétences initiales en lecture-écriture et dans la connaissance de la langue,
- des objectifs d'apprentissage, correspondant à des étapes de formation, différents selon les profils,
- une durée approximative du parcours de formation.

Voici à titre d'exemple le profil 'grand débutant'.

Grand débutant

*Il n'accède pas au sens d'une phrase simple.
Il n'écrit pas.*

DIAGNOSTIC

Lecture :

- Il reconnaît quelques mots de son environnement (moins de 10).

- Il connaît quelques syllabes à 2 lettres et le nom de quelques lettres.
- Ses représentations de la lecture peuvent être très loin de la réalité.

Ecriture :

- Il écrit son nom, son prénom et, peut-être, son adresse.

LE HAMSTER (texte lisible à l'étape 3)

Renseignements :

Le hamster est un animal frileux, qui ne voit pas très clair mais qui entend très bien. Il passe son temps à faire des réserves de nourriture qu'il déménage la nuit avec beaucoup de bruit. Il a mauvais caractère et mord facilement.

Logement :

La cage doit mesurer de 20 à 30 centimètres et avoir 15 centimètres de hauteur. Il faut mettre à l'intérieur, une échelle, un morceau de bois, de la sciure et des chiffons. Pour l'hiver, il faut enterrer la cage en laissant passer un peu d'air.*

Nourriture :

Il mange matin et soir. On peut lui donner des choux, des carottes, des noisettes, des cacahuètes et pour le dessert, des amandes. Il ne faut jamais lui donner de viande. Il boit très peu.

Durée de vie :

De 2 à 4 ans.

(Ce texte est extrait de PRIMATEL, Fichier de l'Association Française pour la Lecture.)

** La rédaction du Journal de l'alpha décline toute responsabilité... (ndlr).*

Le temps demeure le même parce que le passé est un ancien avenir et un présent récent, le présent un passé prochain et un avenir récent, l'avenir enfin un présent et même un passé à venir, c'est-à-dire parce que chaque dimension du temps est traitée ou visée comme autre chose qu'elle-même...

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)

L'ensemble du processus donne une durée de formation de 850 à 1400 heures⁵, ce qui correspond approximativement à 1 à 2 ans de formation pour une personne suivant 18 heures de cours par semaine, et à 5 à 8 ans pour une personne suivant 4 heures par semaine.

On le voit... Même à titre indicatif, ce type d'évaluation nous montre clairement à quoi un organisme d'alphabétisation s'engage par rapport à une personne débutante... et en quoi l'horaire proposé pourra jouer sur la progression de l'apprentissage et la motivation de l'apprenant...



PARCOURS

Phases	Objectifs	Pronostics
Etape 1	<i>Il reconnaîtra un texte (approche analytique) constitué de mots issus de ses références*. Il produira une phrase simple, avec ses références*.</i>	150 à 350 heures
Etape 2	<i>Il accédera à un texte de 10 lignes avec 20% de mots jamais rencontrés dans ses références*. Il produira des phrases plus élaborées avec ses références*.</i>	200 à 300 heures
Etape 3	<i>Il accédera à un texte de 20 lignes (ex. : le hamster). Il produira un message de 4 lignes avec ses références*.</i>	250 à 350 heures
Etape 4	<i>Il entrera dans les nuances de l'écrit. Il comprendra un texte de 30 lignes (ex. : l'accident). Il produira un message de 4 lignes sans ses références*.</i>	250 à 400 heures

* Ensemble de documents adaptés, construits avec l'apprenant lors de sa formation, auquel il va pouvoir se référer

(Synthèse : Sylvie-Anne GOFFINET)

Texte pour l'étape 4, et notes : v. p. suivante.

L'ACCIDENT (texte lisible à l'étape 4)

Les enfants jouent habituellement au pied des immeubles. Presque tous, à partir de dix ans, ont un vélo. Il faut dire que le quartier est en dehors de la ville, loin des écoles et des magasins ; les autobus y sont rares. Aussi les habitants sont-ils contraints de se déplacer par leurs propres moyens : vélo, mobylette, moto ou voiture.

C'est un mercredi après-midi : les enfants sont réunis sur le parking, comme à leur habitude. Quelques mères les surveillent de leur balcon : elles se contentent de les regarder de temps en temps, d'en haut. Elles pensent que c'est suffisant pour leur sécurité.

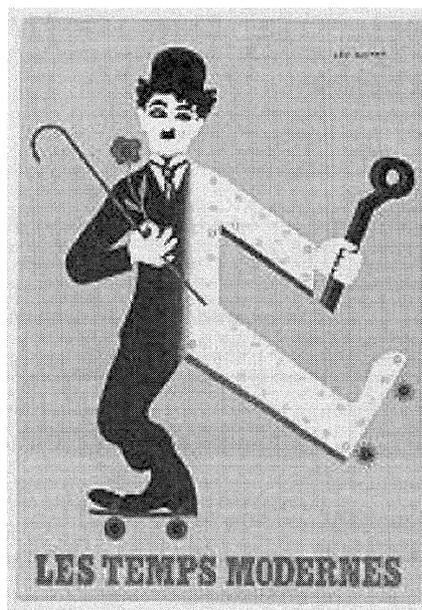
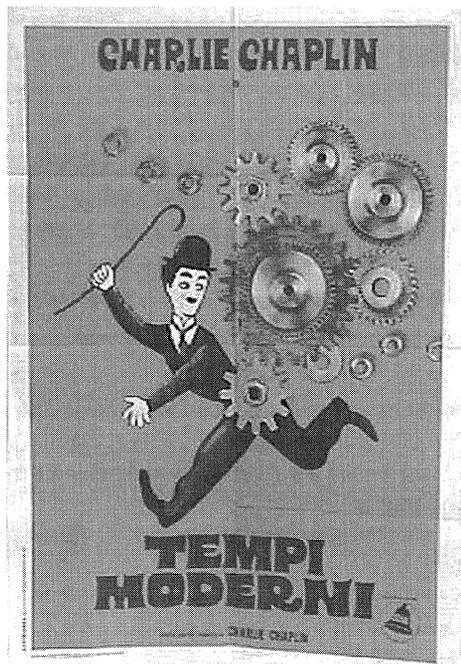
Des groupes se sont formés.

On organise une course à vélo dans le quartier. Tahara, emporté par sa joie de rouler plus vite que les autres, fonce tout droit, passe le carrefour sans un regard sur sa droite : il ne voit pas venir la moto. Le choc est très violent.

La moto traîne le vélo sur dix mètres avant de s'écraser contre la façade de l'immeuble d'en face. Personne ne peut rien faire, ni les mères sur leur balcon, ni les groupes d'enfants sur le parking. Les ambulances arrivent rapidement pour transporter les deux blessés à l'hôpital de la ville.

Le lendemain, les journaux du matin écrivent que l'association des locataires du quartier s'adresse à la ville : elle réclame la réalisation urgente d'un terrain de jeux réservé aux enfants et la mise en place de barrières de sécurité pour en interdire l'accès aux véhicules motorisés.

(Ce texte est extrait de l'outil d'évaluation de l'association Liaisons Centre, Orléans, 1990).



- ¹ Collectif de la zone de Châtelleraut, **Profils et grilles : "Illettrisme" et "Formation linguistique de base"**, GIP "Qualité de la Formation" Poitou-Charentes, décembre 2000.
- ² Association pour le Calcul, la Lecture, l'Écriture et la Formation (de formateurs). L'A.C.L.E.F. est un atelier de savoirs de base.
- ³ Danielle De Keyzer anime des formations dans les régionales de Lire et Ecrire. Elle a également publié un livre aux éditions Retz : **Apprendre à Lire et Ecrire à l'âge adulte**.
- ⁴ Une copie du document complet est disponible à la rédaction du journal (contacter Sylvie-Anne Goffinet - tél : 02 213 37 03 - courriel : sylvianne.goffinet@lire-et-ecrire.be).
- ⁵ Des estimations québécoises donnent quant à elles un total de 2000 heures pour un parcours complet d'alphabétisation.

Pourquoi le temps ?

Pourquoi est-ce important de s'attacher à cette notion ?

Parce que nos apprenants étant dans un processus d'insertion, comment imaginer la vie professionnelle, sociale, ... sans la notion et le vocabulaire du temps ?

Mais auparavant, qu'est-ce qui m'a amenée à plancher sur cette question ?

Au début, il y a eu C. et S.

C. venait en formation mais se trompait régulièrement de jour ou arrivait plus d'une heure à l'avance. Pourquoi venir si tôt ? Ça n'avait vraiment pas de sens.

Quant à S., il était souvent absent, il disait : « *Je n'ai pas eu le temps* » et nous finissions par comprendre qu'il n'arrivait pas à 'gérer son temps'.

Ces constatations ne se sont pas faites du jour au lendemain. Il a fallu 'du temps', des petits 'indices' par-ci par-là... qui se répétaient.

Nous : « *Pourquoi viens-tu si tôt ?* »

Lui : « *Parce que je ne veux pas arriver en retard.* »

Nous : « *Tu n'habites pas loin pourtant ! Combien de temps mets-tu pour venir jusqu'ici ?* »

Lui : « *Je ne sais pas, une demi-heure, trois-quarts d'heure...* »

Et nous essayions de calculer avec lui.

Nous : « *A quelle heure es-tu parti de chez toi ? A quelle heure es-tu arrivé ?* »

Lui : « *Je suis parti à 8 h 10 et je suis arrivé vers 8 h 25.* »

Nous (en montrant l'horloge) : « *Ah ! Tu as donc mis 15 minutes pour faire le trajet !?!* »

Lui (très convaincu et même un peu fâché) : « *C'est bien ce que je disais, je mets une demi-heure, trois-quarts d'heure. Je sais lire l'heure, quand même !* »

Et la discussion est lancée...

C'est quoi 'une demi-heure' ?

C'est quoi 'trois-quarts d'heure' ?

Bien sûr, ils savent tous lire l'heure...

Mais (et surtout les plus jeunes) sur cette montre qui indique tout : le jour, le mois, l'année, l'heure avec des chiffres, pas celle avec des aiguilles sur laquelle on peut si bien 'montrer' l'heure.

M. a un rendez-vous à 9 h moins 10. Quel rapport avec ce 20 h 50 inscrit sur la montre ? Surtout si on a oublié (ou qu'on n'a jamais su) qu'une heure, c'est 60 minutes.

Et la demie, et le quart et trois-quarts... Demie de quoi ? quart de quoi ? et puis, ... C'est quoi 'un quart' pour celui qui sait à peine compter sur ses doigts et à qui on demande de diviser par 4 le nombre 60 ?

Et on se rend compte que certains n'ont qu'une vague notion de ce temps qui nous est si familier, ou ne possèdent pas le vocabulaire nécessaire (que ce soit en lecture, en écriture ou en compréhension).

Et bien sûr, tous n'ont pas les mêmes difficultés ou les ont à des niveaux différents.

Au départ, tout cela n'a l'air de rien, on pense qu'on va chercher ensemble, expliquer les choses et qu'ils vont vite comprendre... Et plus on y réfléchit, plus une question se pose : par quoi commencer ?

Le temps est 'mathématique', tout est lié.

Faut-il commencer par le 'petit' ou le 'grand', les secondes ou les années...

Car les difficultés rencontrées avec les heures, on les retrouve avec les mois, les saisons, les années... Et on reprend, on vérifie : « *C'est quoi encore une saison, une année, un mois... ?* ».

Ils connaissent les mots... mais le sens, et la structure, pas toujours.

Et puis, il faut aussi pouvoir les lire, les reconnaître... les écrire...

Et il n'y a pas que la 'notion' du temps, il y a aussi le vocabulaire, l'orthographe. Même la conjugaison fait appel au temps.

*Une heure n'est pas une heure,
c'est un vase rempli de parfums,
de sons, de projets et de climats.
Marcel Proust (1871-1922)
A la recherche du temps perdu*



On est quelle date aujourd'hui ?...

Et on cherche, et on trouve, et même si ça a été dur, on est satisfait, cela ne semble plus si obscur qu'au début. On le tient enfin par un bout ce 'fichu temps'. Mais tout cela a déjà demandé quelques bonnes minutes.

L'heure

3 heures moins le quart ???

Moi, 'moins le quart' je ne comprends pas bien...

Et comme je le disais plus haut, on cherche, on explique la notion de quart, les 60 minutes d'une heure...

Et cela a pris plus de quelques minutes...

Noter

Si l'apprenant n'a pas d'agenda, il faut, en plus de la réflexion, parvenir à écrire rapidement tous les mots nécessaires (date, jour, heure, lieu...). Le premier mot n'est pas encore écrit que l'interlocuteur, s'il n'est pas averti de la difficulté, a déjà raccroché...

S'y rendre

On a le rendez-vous, c'est très bien. Mais il faut avoir la possibilité d'y aller.

Et là, on n'est pas rendu.

Il faut calculer les durées, lire et comprendre les horaires de train, de bus, etc.

Une fois tout pris en compte, on a de la chance si tout colle bien.

« Zut ! Le bus que je veux prendre ne roule pas pendant les vacances scolaires ! »

« Si je prends le bus suivant, je n'arriverai jamais à l'heure ! »

« Je n'ai pas pensé au temps qu'il faudra de la gare à cette usine ! »

« Comment je vais faire pour récupérer mes enfants à l'école à temps ? »

Etc., etc.

L'entretien d'embauche n'est qu'un exemple parmi tant d'autres.

Dans notre vie de tous les jours, l'heure, le temps jouent un rôle important... qui pourrait vivre sans 'heure' de nos jours ?

Comprendre un programme de télé, de cinéma : A quel moment commence et se termine le film de ce soir ? Ne finira-t-il pas trop tard ? Je travaille tôt demain.

Enregistrer de la musique ou se servir de son magnéto-scope : Quelle durée de cassette pour le film de ce soir ou pour copier le CD que m'a prêté mon voisin ?

Un exemple vécu : un entretien d'embauche

Tout d'abord, le rendez-vous.

Cela nous semble simple à nous.

« Lundi de la semaine prochaine à 3 h moins le quart ».

Nous prenons notre agenda, et le voilà noté en un tour de main.

Pour l'apprenant qui a des difficultés dans ce domaine, bien des notions sont à connaître et il n'a pas toujours le temps de réfléchir à tout à ce moment-là.

Déjà, très rares sont ceux qui ont un agenda.

Pour quoi faire ? Puisqu'on ne s'en sert pas (ou qu'on ne sait pas s'en servir).

La date

En général, lundi, semaine ... ça va.

La semaine prochaine ? Réflexion.

Il a dit 'prochaine'... prochaine c'est bien celle qui vient juste après ?

C'est quel jour ?

Comment faire ?

Si on allait voir dans le calendrier ?

On est quel mois encore ?

Et puis, ils aimeraient tous bien comprendre : travail à mi-temps, à temps plein ou 3/4 temps...

Et puis : « *Combien je vais recevoir d'argent au bout des 3 mois de ma formation ?* »

Et puis : « *Et quand on dit 'quel temps fait-il', c'est la même chose que le temps qui passe ?* »

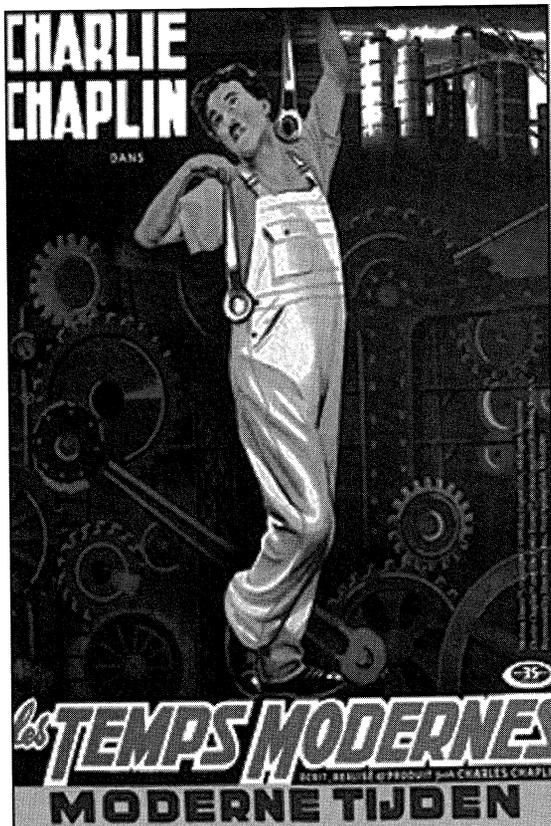
Et puis... Et puis ...

Pour tout aborder, combien de temps nous faudrait-il, leur faudra-t-il ?

Juste... le temps qu'il faudra...pour que C. arrive en formation à l'heure, que S. puisse prévoir plusieurs choses dans la même journée et que M. sache que 20 h 50 à sa montre, c'est aussi le '9 h moins 10 ce soir' dont il est question pour aller danser...

Marilyn DEMETS

Lire et Ecrire Hainaut occidental



Quand la culture s'en mêle...

Notion abstraite, le temps est perçu de manière différenciée selon les contextes culturels.

Le temps de l'horloge est dominant dans les sociétés de l'Europe du Nord. Mais ce n'est pas nécessairement le cas partout ailleurs ! Les représentations du temps sont multiples et les rapports entretenus avec lui diffèrent en fonction de l'environnement culturel.

En Amérique latine

“ Chez nous, disent les Latinos du groupe, on prend le temps de se saluer convenablement, si nous n'avons aucun engagement urgent, comme prendre le train, ou assister à un cours. ” En dehors des contraintes de ce type, pour les latino-américains, le ‘temps de la relation’ peut prévaloir sur le ‘temps de l’horloge’.

Ce qui veut dire que la gestion des activités dans le temps peut être subordonnée à des ‘impératifs relationnels’. Par exemple, calculer le temps qu’on accorde à une personne, ou écouter les salutations peuvent être perçus comme des ‘impolitesses’. Au niveau des relations sociales, ce n’est pas le respect strict de l’horaire qui marque le respect de la personne, mais d’autres variables, telles que des comportements liés à la ‘convivialité’.

Ne pas respecter ces codes de politesse, avec le prétexte qu’on doit tenir compte d’un horaire, peut sembler étrange et inconvenant à des personnes originaires de ces pays.

Notons bien que ceci n’est pas à généraliser pour tous les Latino-américains ! Une ‘tendance’ n’est en aucun cas une règle générale applicable pour tous. Il se peut que vous croisiez dans la rue deux Latino-américains pressés qui se salueront de manière brève.

En Afrique

Chez les Africains d’origine rurale, le temps est modulé par les rythmes naturels et physiologiques.

“ Chez nous, dit un Sénégalais musulman de milieu rural, on se réveille au chant du coq. Le temps est découpé par les activités de la vie et non en fonction de l’horloge. Ainsi, c’est la position du soleil qui nous indique le moment de la prière, le moment du repas. ”

Dans les grandes villes africaines, on trouvera une conception mixte du temps, le temps de l’horloge et le

temps cyclique. La scolarisation a modifié le rapport au temps des Africains des villes, d’origine rurale. Cependant, le temps de l’horloge semble moins contraignant pour eux que pour les Européens, ce qui peut donner l’impression qu’ils évoluent dans une temporalité élastique. Alors qu’en fait, leur manière de gérer le temps se réfère à d’autres valeurs.

Comme pour les Latino-américains, et de manière plus accentuée sans doute, le ‘temps de la relation’ est une priorité. Compter son temps à une personne, du style “ j’ai 5 minutes à te consacrer ”, peut être difficile à concevoir pour certaines personnes africaines.

*Ce texte, initialement intitulé **La gestion du temps...**, est tiré de **Nos différences en dialogue... Quelques pistes pour s’engager de manière avisée dans une relation interculturelle**, Isabelle ALVAREZ, Commission culturelle de l’Association des Résidents du Placet, juin 2001.*

*Il s’insère - à côté d’autres textes consacrés aux salutations, à la distance entre les interlocuteurs, à la famille, au rapport entre les générations,... - dans la seconde partie du document qui a pour titre : **Quelques zones de friction possibles**.*

L’ensemble est l’aboutissement d’un séminaire organisée par le Centre Placet fin de l’année 2000. Une vingtaine de personnes de nationalités, d’âges et d’engagements différents se sont réunies pendant 4 après-midi au cours desquelles elles ont eu l’occasion d’échanger sur des aspects vécus et d’identifier des différences et des similitudes culturelles.

La publication s’est nourrie en partie des témoignages apportés par les membres du groupe. Ils ont servi d’illustrations pour mettre en évidence certaines différences d’origine culturelle pouvant engendrer des difficultés de compréhension et de communication.

C'est pourquoi, le temps accordé aux salutations est, en regard des normes européennes, plus long.

En Belgique

Dans les sociétés du Nord, une conception linéaire du temps domine les représentations : passé, présent, futur forment un continuum. On croit dur comme fer que plus on avance vers le futur, plus on avance vers le progrès.

Ce temps linéaire se découpe en tranches dans lesquelles s'insèrent les activités. Le temps de l'horloge est roi. Il dicte les moments d'activité et de repos. Dans l'empire des agendas, 'le jour dit et l'heure dite' sont sacrés.

Le temps peut se gagner ou être perdu. Attendre quelqu'un qui est en retard à un rendez-vous fixé donnera l'impression de perdre son temps, car nous vivons dans la croyance que respecter une programmation des activités est chose très importante.

La politesse exige de respecter les horaires, de prévenir en cas d'empêchement. Et il peut être mal vu de laisser les activités programmées inachevées ou prendre du retard. Respecter les horaires et les programmes sont des critères de réussite et de bonne adaptation.

Les Belges doivent prouver qu'ils sont 'rentables' pour être socialement valorisés. C'est dire l'enjeu important du respect des horaires pour les personnes travaillant ici !

Même dans la vie privée, notamment pour les visites, l'heure fixée a une grande importance. Etre prévenu du jour et de l'heure de la visite, c'est la conduite 'normale', attendue par la plupart des Belges, surtout valable pour les personnes qui ne sont pas des amis proches ou des membres de la famille. Ainsi, passer à l'improviste risque d'être mal vécu par certaines personnes. Plus encore, si cette visite se fait en dehors des heures jugées 'normales' : après 9 heures du soir ou tôt dans la matinée. Ceci s'applique aussi aux appels téléphoniques.

Isabel ALVAREZ
Centre Placet - Reliance



Nos différences en dialogue
peut être commandé :
au Centre Placet - Reliance
Voie du Roman Pays 1
1348 Louvain-la-Neuve
Tél : 010 47 39 79
Fax : 010 47 27 30
Courriel : reli@langues@aide.ucl.ac.be

Gérer son temps de travail : pas toujours évident...

Un temps plein formateur, qu'est-ce que c'est ? 18 heures de cours et animations diverses. Mais aussi... l'accueil et l'inscription des apprenants, le côté administratif des contrats de formation, la sensibilisation, les réunions d'équipe, les réunions pédagogiques, la supervision des personnes bénévoles et des stagiaires étudiants, la gestion des locaux. Et les préparations ?... Oui, il reste du temps pour les préparations. Il y a moyen de se débrouiller avec ce temps qui reste. Parfois, il en reste très peu et nous devons préparer les cours à domicile la veille au soir. Dommage que ce temps ne soit pas prioritairement réservé à l'élaboration des cours.

Ce petit mot pour dire que ce temps qu'on nous compte, minute, saucissonne, hache, mériterait d'être pris tout simplement. Alors, prenons le temps qu'il faut pour le dire et l'écrire !?

Dominique ANNET

Lire et Ecrire Brabant wallon (Jodoigne)

18

Je suis formateur à Bertrix à 3/4 temps et je vais passer à temps plein en juillet.

Concernant l'organisation de mon temps de travail, je ne rencontre pas vraiment de difficultés : tout s'équilibre assez bien. Je donne 18 heures de cours et le reste est consacré aux préparations, réunions, formations. C'est à ce niveau que ça pose parfois problème. Car pour suivre une formation, il faut postposer des cours, les confier à quelqu'un d'autre ou les supprimer. Pour certains cours, il y a une bénévole qui coanime habituellement avec moi qui peut prendre le groupe. Mais, le plus souvent, il n'y a pas d'autre alternative que de supprimer le cours. Les apprenants, eux, ont besoin de leurs heures de formation car dès qu'on lâche une semaine, il y a des choses qui ont été mises en place qui se perdent parce qu'il n'y a plus de suivi. Finalement, bien qu'on ait envie de se former, parfois on hésite : est-ce qu'on va suivre la formation et supprimer les cours ? On est pris entre les deux. C'est aussi une question de conscience vis-à-vis des stagiaires. Pour les réunions, c'est plus facile car elles sont prévues dans l'horaire.

Je dois dire aussi que je ne compte pas réellement mes heures. Chacun a ses limites. Les miennes ne sont pas très strictes. Si le travail empiète un peu sur le reste, ce n'est pas trop grave car je n'ai pas de charge de famille. Pour un collègue qui a de jeunes enfants, ce sera différent...

Olivier DE MEUTER

Lire et Ecrire Luxembourg

J'ai un travail à la fois de formatrice et de coordinatrice. Ce n'est pas toujours facile de gérer les deux en même temps. Certaines semaines, c'est gérable, d'autres c'est plus difficile et je n'ai pas assez de mon temps plein pour faire tout ce que j'ai à faire. A certains moments, il y a des échéances pour des dossiers à rentrer, il y a aussi des choses ponctuelles qui tombent parfois du ciel et auxquelles il faut répondre rapidement. Dans l'absolu, il peut y avoir assez de temps pour tout faire mais dans la pratique ce n'est pas le cas car je ne peux pas aménager mon horaire de façon optimale. Ce qui est compliqué, c'est que certaines tâches sont fixes, notamment les cours, et que les horaires ne sont pas toujours compatibles avec d'autres tâches. Parfois, je peux demander à une autre formatrice (ou à une stagiaire) de me remplacer pour un cours mais c'est plutôt exceptionnel. Pour la préparation des cours, quand je vois que je vais être en surcharge, je travaille sur un module plus ponctuel qui demande moins de préparation ou alors j'essaie de faire la préparation à l'avance. Je travaille avec un semainier qui me permet de gérer le mieux possible mon temps de travail, je peux ainsi prévoir et avoir une meilleure visibilité sur l'organisation de mon travail. Avec cet outil, c'est rare que je doive faire des préparations chez moi après mes heures de travail. Mais souvent, j'ai quand même l'impression de ne pouvoir tout faire qu'à moitié.

Un des aspects positifs de mon travail, c'est que j'ai beaucoup d'autonomie mais le côté négatif c'est que je dois faire des choix et mettre des priorités, ce qui est loin d'être toujours évident.

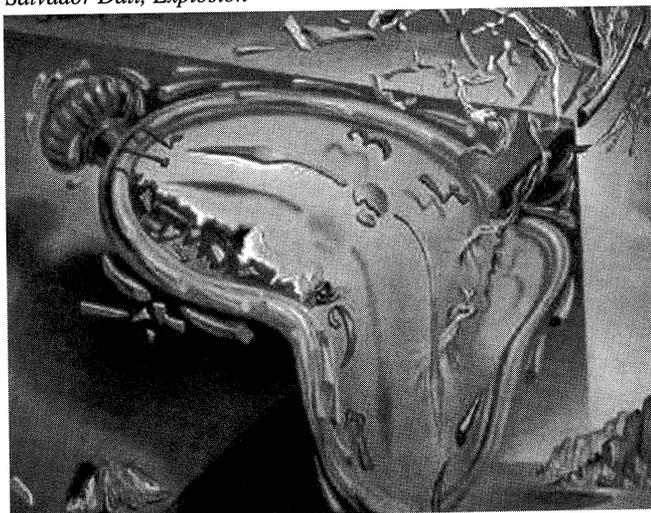
Ce qui est prévu à long terme pose moins de problème. Par exemple, les réunions de la délégation syndicale ont toujours lieu un mercredi par mois. C'est un jour où je ne donne pas cours et j'arrive à les intégrer sans problème dans mon horaire. Quand je peux moi-même programmer quelque chose ou être consultée auparavant, c'est toujours plus facile.

Par ailleurs, j'ai l'avantage d'avoir un employeur qui fait montre d'assez de souplesse. J'ai beaucoup de liberté pour organiser mon travail. Si on fait des heures supplémentaires, on nous demande en général de les récupérer pendant les congés scolaires mais si je souhaite disposer d'une heure, d'un demi-jour ou d'un jour de congé et que mon travail me le permet, je peux aussi négocier pour les récupérer à ce moment-là. On me fait confiance dans la gestion de mon travail.

Parfois, pour faciliter l'organisation de mon travail, je me dis que je demanderais bien d'être dispensée des heures de formation et de me consacrer uniquement à la gestion - cela m'éviterait de devoir assumer les cours dans les moments de trop grande surcharge - mais je ne le fais pas car, d'un côté, je trouve que le contact avec le public est important et, de l'autre, je ne veux pas sacrifier les moments où tout se passe sans difficulté. J'apprécie beaucoup d'avoir un travail diversifié, qui n'est absolument pas monotone, qui me permet de rencontrer plein de gens et d'apprendre plein de choses.

Sandrina DESTAERKE
Vie Féminine Namur

Salvador Dali, *Explosion*



La participation institutionnelle : aussi une question de temps ?

En formation d'adultes, et en association d'alphabétisation, le temps n'est pas le même pour tout le monde et chaque acteur vit avec son propre sablier. L'étudiant demande au formateur quand il saura lire le journal, le formateur vit au rythme de l'année scolaire s'il est enseignant, ou du module dont il est responsable. Le cadre, le coordinateur vit au rythme des subsides, de l'anticipation (rapports à boucler, projets à rentrer). Les étudiants passent et les visages défilent dans la mémoire des formateurs, qui à chaque groupe, se donnent; mais eux restent sur place.

Et la participation dans tout ça ?

La participation, c'est, entre autres, tenter d'articuler ces temps différents. Peut-être faut-il préciser qu'il s'agit ici de participation institutionnelle, c'est-à-dire la participation des apprenants, non aux cours mais à l'association en tant que telle, par des procédures ou des systèmes divers comme des délégués par exemple.

20 Cette participation est une pratique qui s'inscrit dans la durée, qui mobilise non seulement du temps, des interactions régulières, de la présence physique, de l'énergie. Pas de miracle : ce temps sera soustrait au temps des autres activités familiales, professionnelles, loisirs. Il y a aussi des déplacements (aller à des réunions) et donc de l'argent et de l'organisation (les enfants).

Comme on le constate, la temporalité a beaucoup à voir avec la participation, la question de la patience et de l'impatience, la possibilité de se projeter dans un futur au-delà du court terme également. Le problème de temporalité c'est aussi que les étudiants recueillent rarement eux-mêmes les fruits de leur participation, comme en témoigne cet apport :

Pour la participation institutionnelle à l'organisation de l'association, en début d'année les apprenants ne voient pas suffisamment comment ça fonctionne, ce qui devrait / pourrait changer, ils n'ont pas assez de liens entre eux pour se concerter, avoir des revendications communes. Si un processus de cet ordre se met en place, il peut, dans le meilleur des cas, donner lieu à des changements, mais qui se manifesteront pour les apprenants de l'année suivante, qui n'auront pas forcément le même avis. ”¹

Si on creuse un peu, se pose la question des facteurs qui jouent un rôle dans la participation². Et on ne peut évi-

ter de voir que la participation institutionnelle, touche la question du pouvoir et donc celle des conflits.

Or, les conflits interpersonnels la déception vis-à-vis d'une visée utopique, le sentiment d'enlèvement et d'impuissance... semblent jouer en défaveur de la continuité de la participation. Par contre, le soutien de relations interpersonnelles internes positives, la valorisation sociale, et les rétroactions positives de la participation (plus on participe, plus on a un réseau social qui sollicite la participation) jouent en faveur de la poursuite de la participation.

Dès lors, faut-il promouvoir la participation institutionnelle dans les associations d'alphabétisation ? Leurre, mode passagère, hypocrisie, pédagogie géniale ? Sans avoir de conviction nette sur le sujet, je trouve la question intéressante pour les formations d'adultes en général car anticiper, pouvoir se projeter dans un futur où on aurait davantage de prise sur la réalité constitue un enjeu-clé pour les apprentissages de savoirs. Et cet enjeu est très concrètement rencontré par la question de la participation.

Véronique RAISON
E.P.F.C.

¹ Entretien avec une formatrice, in Catherine BAS-TYNS, *Éléments de réflexion sur la participation des adultes en formation* - cf. article suivant.

² A ce sujet, voir :

- M. BONAMI, M. GARANT, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck Université, 1996
- A. MEISTER, *La participation dans les associations*, Vie Ouvrière, 1974.

Le temps des participants

La participation des adultes en formation de base était le thème d'un projet Socrates auquel Lire et Ecrire a coopéré de 1999 à 2001 avec l'association espagnole Facepa, 'porteuse' du projet, et d'autres associations d'Europe.

Le premier volet de ce projet, intitulé MEPA (Participer et transformer, un modèle d'éducation des adultes basé sur la participation), avait pour objectif d'observer des expériences de participation, et de récolter des témoignages d'apprenants à ce propos.¹

Épinglés parmi ceux-ci, les extraits suivants, tirés d'entretiens menés au Piment et à la Rosée, illustrent le rôle crucial du temps à différents niveaux des processus de participation.

Passer la porte, passer la main

Des apprenants du Piment avaient organisé, à leur initiative et en collaboration avec des artistes de la commune, une exposition de leurs travaux dans le bureau de pointage local. Certains ont souhaité réaliser quelque chose de plus ambitieux au plan artistique, sur un thème choisi par eux : la porte. Ce projet fut un des lauréats du Fonds de la Poste pour l'alphabétisation. Mais septembre venu...

« Quand un projet émerge dans un groupe, on est généralement déjà loin dans l'année et alors c'est la course, on a rarement les moyens et le temps de réaliser ce qu'on veut. Dans ce cas-ci, l'association avait trouvé les moyens, mais ils sont arrivés l'année suivante. Il n'y avait presque plus personne du groupe précédent ; ce n'était pas évident pour les nouveaux de s'approprier un projet conçu par d'autres. Il y a là des logiques contradictoires : celle de la dynamique du groupe, et celle des financements. » (Annick, formatrice)

Interrogée sur son souhait de voir le projet continuer l'année suivante, une des pionnières du premier groupe explique : « C'était bien, cette activité, on a montré ce que nous faisons et ça nous a permis d'utiliser ce qu'on apprend. Mais pour la suite, c'est à ceux qui sont maintenant en formation de voir s'ils ont envie de continuer. Moi, je ne vais plus qu'une fois par semaine au Piment, pour un autre cours ; ça ne me donne pas beaucoup d'occasions de contact avec ceux du cours de français. J'ai quand même écrit un texte sur la porte. » (Souad, ex-apprenante)

Stan était 'nouveau' à la rentrée suivante ; je lui demande comment est venue cette activité sur 'les portes'. « Je ne sais pas, ça avait été décidé avant.

Cela dit, c'est une bonne idée, on s'est posé des tas de questions, on a eu beaucoup d'idées différentes ; et pour chercher les portes que chacun voulait, on a dû aller partout, près d'ici ou loin dans la ville, et souvent on était amenés à parler avec des tas de gens. (...) Au départ, on pense seulement à photographier des belles portes, ou seulement des portes de maison. Mais il y a d'autres portes : de tram, de frigo... et ce à quoi elles servent ; et les expressions où on utilise le mot porte, ou le son porte dans d'autres mots, par exemple passeport, ça fait penser à porte et avoir un passeport, ça ouvre des portes ! »

Evoquant cette activité qui lui a plu, Stan se projette dans un futur lointain, lui aussi plaisant : « Je garderai toujours les photos, ça sera un souvenir. Quand je saurai bien lire et écrire, ou plus tard quand j'aurai suivi peut-être d'autres formations, ou quand je serai retourné dans mon pays, je les regarderai ou je les montrerai à mes enfants : 'J'ai fait ça quand j'étais débutant. Je ne savais pas encore grand chose, je me perdais dans les rues ou dans le métro, mais malgré tout c'est pas mal...'. Même si je les regarde tout seul, je rigolerai en repensant à tout ça ! »

Temps de réaction

Dans le même entretien, l'apprenante citée plus haut mentionne une autre expérience (la participation de son groupe à une évaluation collective) qui met en évidence l'aspect crucial du temps dans deux registres très différents : la gestion du temps dans les cours, et le temps de réaction d'un organisme aux opinions ou revendications des participants.

- (...) Dans chaque groupe, on devait dire tout ce dont on n'était pas contents. Pour qu'on puisse parler librement, ce n'était pas le formateur ou la formatrice

ce qui donne habituellement cours qui animait cette discussion. Ce qui ressortait le plus souvent, c'est qu'on n'avait pas assez de cours, de matière à apprendre. Et aussi que bien souvent on perdait son temps à discuter, à raconter sa vie...

- Tu trouves que ce n'est pas important ?

- Si, mais je viens pour apprendre, pas pour raconter ma vie. Il y a un temps pour chaque chose. Par exemple, on peut fixer un jour pour parler, mais pas commencer le cours et puis partir à discuter tout l'après-midi... (...)

- Tu sais si des décisions ont été prises après, en fonction des réponses des apprenants ?

- Je suppose que les formateurs ont utilisé ça pour préparer leurs cours pour l'année suivante ; mais en fait je ne sais pas.

Histoires d'horaires...

A La Rosée, une des autres associations concernées par le projet MEPA, un groupe d'alpha s'était créé suite à la demande insistante des femmes qui participaient déjà à d'autres activités de l'association.² Des participantes en racontent l'origine, où le temps s'avère un facteur déterminant, ainsi que les aménagements apportés aux horaires... au fil du temps.

- Nous voulions avoir un cours de français ici, mais il fallait trouver comment l'organiser. Il y en avait déjà eu un, il y a 2-3 ans, mais ça n'avait pas duré. On voulait essayer à nouveau. C'était une bénévole qui donnait cours alors, mais les horaires ne s'arran-

geaient pas. Quand on a demandé d'organiser à nouveau un cours, on a fait très attention à bien dire les horaires qui conviennent : pas le mercredi matin (où il y a tous les 15 jours une autre activité qu'elles apprécient), pas le mercredi après-midi parce que les enfants ont congé, pas le vendredi après-midi parce qu'il y a la prière, pas les heures où il y a gym, parce qu'on veut absolument y aller – mais tout le reste du temps, ça va, depuis le matin jusqu'à la sortie de l'école. Donc il fallait trouver quelqu'un qui puisse donner cours pendant ces heures-là.

- Ça a pu se faire, le lundi et un mercredi sur deux. Quand le cours a commencé, on était très contentes de pouvoir venir apprendre ici, très motivées. Certaines qui ne pensaient pas venir au départ sont venues ensuite. (Le cours, commencé avec 10 inscrites en novembre, comptait 18 participantes en mai.)

- C'est un succès, mais ça rend l'organisation plus difficile. Anne trouvait qu'il y avait trop de monde, surtout parce qu'elle ne pouvait pas donner le même cours à toutes. (Elles expliquent les différences de niveau, considérables.) Presque toutes, on a voulu très vite avoir plus d'heures de cours...

- C'était comme ça ailleurs aussi, on demande toujours plus d'heures de cours, mais il n'y a pas moyen. Il faut dire que j'ai déjà été dans des groupes où on était nombreux au début, puis certains ne venaient plus, ou arrivaient toujours en retard. (Elles invoquent les enfants ; il s'en suit une discussion animée sur les garderies, la proposition d'une halte-garderie sur place, autogérée.)

... et questions d'engagement dans le temps

Par rapport à cette demande d'avoir plus d'heures de cours, que pouvaient-elles faire pour que ça se réalise ?

- Venir régulièrement ! C'est comme pour la garde des enfants : il faut qu'on s'organise pour se libérer pendant les cours, et qu'on s'engage à venir à tous les cours qu'on a voulu – qu'on s'engage au moins pour l'année. Ici, quand A. a vu qu'on était régulières, que le groupe ne diminuait pas mais devenait plus grand, elle a demandé à son employeur de pouvoir venir un demi-jour de plus. Comme c'était surtout pour les plus avancées qu'il y avait un problème, parce qu'elles perdaient un peu leur temps, A. a organisé un cours pour les plus fortes.

- Elle donne plus de cours, mais nous on n'en suit pas plus – seulement les cours sont mieux adaptés, avec deux niveaux.

Harold Lloyd, *Safety last*, 1923



- *Ça, c'est mieux qu'il y a trois ans : alors, il n'y avait cours que pour les débutantes.*

Le temps de la participation, et son objet

Depuis le début des années '90, la participation active des publics visés est un des critères d'éligibilité des projets dans le cadre de nombreux programmes européens. Il n'est donc pas rare que des projets consistent à stimuler des expériences de participation qui fonctionnent tant qu'elles bénéficient d'un soutien (espace et temps d'échanges, moyens pour réaliser les projets issus des groupes, personnel pour encadrer l'action...) mais se délitent lorsque ces supports viennent à manquer.

La question de la durabilité ne se pose toutefois pas seulement dans ces situations relativement artificielles. Il est au contraire vraisemblable qu'on rencontre en alpha une limite inhérente aux groupes dont les membres les plus dynamiques, ou les plus 'organisateurs', sont précisément ceux qui restent le moins longtemps. L'instabilité des comités de chômeurs est un autre exemple du même phénomène.

Pour les opérateurs qui inscrivent leur action dans une perspective d'éducation permanente (et c'est la bannière sous laquelle les opérateurs d'alpha sont les plus nombreux à se rallier³), il est évidemment difficile d'admettre que l'horizon temporel des processus de participation soit le court terme, disons au mieux l'année en cours, alors que la perspective d'éducation permanente implique la participation à un projet de changement social, sur une tout autre échelle donc. C'est pourtant à cette réalité-là que les opérateurs d'alpha sont confrontés : les apprenants passent, et ils s'engagent rarement au-delà de leur passage dans le projet de transformation sociale qui légitime l'action des opérateurs – ou s'ils le font, c'est indépendamment de ces opérateurs.

Raison de plus pour ouvrir d'emblée le dialogue et la concertation sur ce qui fait le quotidien de la formation : les horaires et l'organisation des cours, les activités complémentaires, les supports utilisés, les modes d'évaluation, etc. Car les apprenants ont avant tout le droit d'être ce qu'ils sont et non ce qu'on voudrait qu'ils soient ; et le fondement de l'autonomie est d'être reconnu comme porteur d'une opinion valable, d'une volonté capable d'agir sur son environnement. Ce que les apprenants peuvent faire de cette autonomie, en cours de formation ou au-delà, leur appartient. Ceci n'empêche pas, bien au contraire, que les opérateurs cherchent en eux des partenaires. Et n'empêche pas davantage que les opérateurs, qui ont pour eux une

certaine pérennité, inscrivent à long terme dans leur projet l'option d'organiser les échanges sur ces préoccupations pragmatiques, de même qu'ils peuvent prévoir un temps pour présenter clairement leurs propres options.

Il est vrai qu'en ouvrant le dialogue et la concertation sur de tels aspects de la formation, les formateurs et les organismes se mettent bien plus en jeu et courent bien plus le risque d'être déstabilisés qu'en stimulant la participation à des actions ou à des objectifs qui ne concernent que de loin ce que les apprenants sont venus chercher.

Catherine BASTYNS

Lire et Ecrire en Communauté française

¹ *Un rapport de synthèse comportant ces entretiens (Catherine Bastyns, **Eléments de réflexion sur la participation des adultes en formation**, document interne) est disponible à Lire et Ecrire. Certains témoignages ont été mis en forme pour constituer un manuel de lecture à l'usage des apprenants : **Des portes qu'on ouvre** (également disponible à Lire et Ecrire – Tél : 02 502 72 01). Le titre de ce manuel s'inspire d'un des témoignages, que nous citons ici.*

² *Ce cours d'alpha est organisé par le CASG de la Ligue des familles. Le Journal de l'alpha s'est déjà fait l'écho de ses activités dans le n° 123 ("Vouloir manger du gâteau avant qu'il ne soit cuit") de juin-juillet 2001 et le n° 129 (Bruxelles nous appartient) de juin-juillet 2002.*

³ *Cf. Journal de l'alpha n° 128, avril-mai 2002 (numéro spécial **Les chiffres de l'alpha**), p. 11.*

Prends le temps quand il vient, car le temps s'en ira.

(Proverbe germanique)

La queue du bœuf dit : 'Le temps s'en va, le temps revient'.

(Proverbe créole)

On demande à la minute : Pourquoi es-tu si amère ? Elle répond : A cause de la mort de ma sœur.

(Proverbe iranien)

Le temps bâtit une forteresse et la démolit.

(Proverbe slave)

Ruralité :

quand temps rime avec...distance

Selon que l'on vit en milieu rural ou urbain, le concept de 'temps' recouvre des réalités parfois fort différentes. Dans une zone à dominante rurale, comme c'est le cas pour la Province de Luxembourg, la notion de 'temps' est inséparable de celle de 'distance'. L'une et l'autre entrent en compte dans de multiples dimensions de notre travail quotidien (horaires des formateurs et des stagiaires, gestion des déplacements...) et se déclinent le plus souvent sur le mode de la difficulté.

A quelle heure commencer et terminer une formation ?

24

Bon nombre de nos stagiaires sont dépendants des transports en commun ; or, beaucoup de petits villages de la Province sont fort mal desservis. Le trajet vers l'endroit de formation peut dès lors se transformer en véritable périple, et il faut parfois se lever tôt pour venir à Lire et Ecrire ! Prenons l'exemple d'une formation organisée à Bertrix. Soit un stagiaire originaire du village de Libin. Les deux lieux sont distants d'une quinzaine de kilomètres, soit environ un quart d'heure en voiture. Pour qui ne dispose pas d'un véhicule, il faut prendre le train jusque Libramont, puis patienter à la gare en attendant le bus correspondant pour Bertrix, y arriver une demi-heure avant le début des cours et finalement partir plus tôt pour attraper les bus et train correspondants en sens inverse... Quelle volonté ! En outre, les bus de différentes provenances peuvent arriver en un même lieu à des horaires très variables (du type : l'un à 08 h 30, l'autre à 10h). Comment, pour les formateurs, gérer de tels écarts et établir des horaires adaptés aux stagiaires ? Les retardataires sont nombreux, et les départs avant la fin de la leçon également. Involontairement. Ce sont autant de raisons qui nous poussent à revendiquer vivement un lieu d'alpha dans un maximum de communes luxembourgeoises.

Les difficultés de la décentralisation dans les horaires de formation

Nous menons une politique consciente de décentralisation, de manière à être présents dans un maximum d'endroits sur le territoire d'une province fort éten-

due. Ce n'est qu'ainsi, en nous présentant comme un 'service de proximité', que nous pouvons rencontrer au mieux les besoins des personnes illettrées. Cette politique de décentralisation génère cependant de nombreuses difficultés. Au niveau de la constitution des groupes en formation d'abord. La Province de Luxembourg se caractérise par une faible densité de population ; être présent dans un maximum d'endroits implique de multiplier les petites formations, et d'y accueillir des stagiaires aux niveaux de maîtrise des connaissances de base souvent fort différents. D'où la difficulté, pour les formateurs, de gérer une grande

hétérogénéité au sein des groupes, vu que le nombre de stagiaires par lieu de formation est trop faible pour dédoubler et former plusieurs groupes selon les niveaux. Pour pallier partiellement à la problématique de l'hétérogénéité des groupes, nous prati-

quons, là où c'est possible, la coanimation : un bénévole apporte son soutien à un formateur rémunéré.

Ensuite et vu les distances, il est inimaginable qu'un formateur se déplace d'un endroit de formation à un autre au cours d'une même journée : la formule serait trop coûteuse en temps comme en kilomètres (et donc en argent). Ce même raisonnement vaut aussi pour les stagiaires. Or, comme nous souhaitons maintenir des formations (semi-)intensives - une moyenne de 12 heures par semaine - tout en limitant les déplacements de chacun, nous construisons les horaires de la manière suivante : deux fois deux journées de formation, de six heures chacune. C'est lourd ! Alors que nous savons pertinemment bien qu'une répartition des mêmes douze heures hebdomadaires sur quatre demi-journées permettrait de gagner en efficacité tant pour le formateur que pour les stagiaires. Une telle organisation des horaires contraint en outre le formateur à

Jamais je ne m'assujettis aux heures : les heures sont faites pour l'homme et non l'homme pour les heures.

*François Rabelais (1494 - 1553)
Gargantua*

aménager ses leçons de manière à alterner les activités et à consacrer les après-midi à des activités plus ludiques et créatives, qui requièrent moins d'effort de concentration.

Quel horaire pour les cours du soir ?

Jusqu'en mars 2002, Lire et Ecrire Luxembourg n'organisait des formations qu'en journée (à une exception près). La campagne de sensibilisation à la problématique de l'illettrisme, que nous menons actuellement dans le cadre du FSE Objectif 3¹, nous a amenés à prendre en compte une demande nombreuse et insistante de la part de travailleurs illettrés. Le 12 mars dernier, nous avons inauguré un cours du soir à l'attention de ce public, à raison de 1 fois 3 heures par semaine. La formule préférable de deux soirées de deux heures par semaine aurait été inapplicable sur le terrain. Pratiquement, les stagiaires font une moyenne de 50 km aller-simple pour venir en formation, après leur travail. Impossible d'envisager de tels déplacements en soirée deux fois par semaine. Cette formation *alpha travailleurs* pose également la question de l'organisation des horaires dès lors que certains stagiaires travaillent par pause.

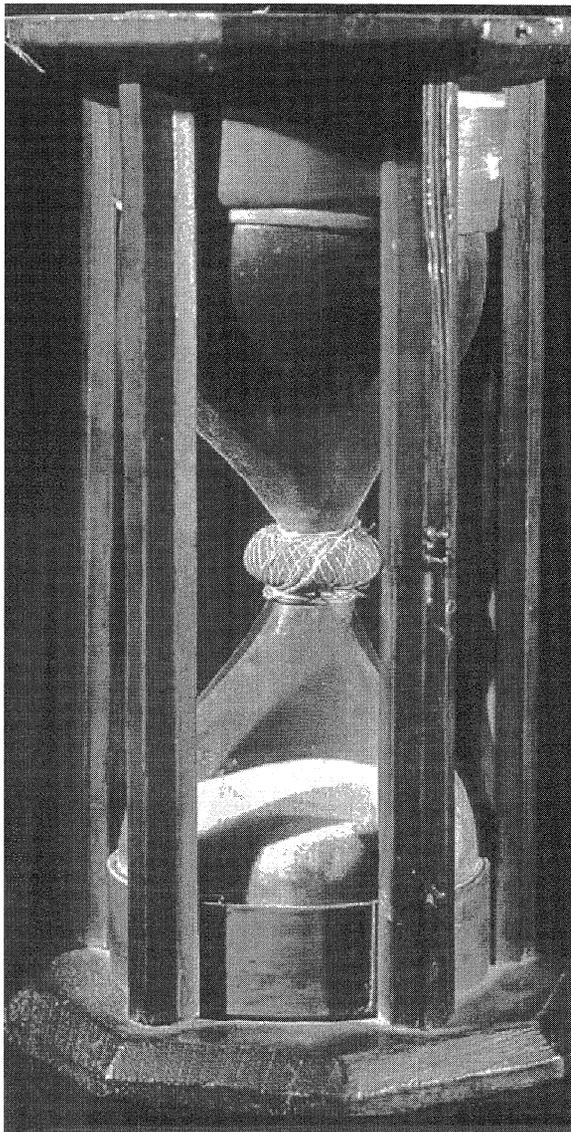
Espace-temps : une double contrainte aussi pour les formateurs

Et puis il y a le temps, pour le personnel de la régionale, passé dans sa voiture et que l'on consacrerait volontiers à autre chose. Il y a le manque de temps pour les rencontres avec les collègues, parce que l'on travaille dans des lieux parfois tellement éloignés qu'ils ne favorisent pas les échanges.

Nous sommes loin de la verte province touristique où le temps semble tourner au ralenti et au rythme des randonnées paisibles... Pour le Luxembourgeois, le temps renvoie à la mobilité, aux distances, à l'isolement aussi ; pour Lire et Ecrire (entre autres), il constitue un facteur bloquant impossible à ignorer dans la conception d'un dispositif de formation/insertion.

Joëlle LEDENT
Lire et Ecrire Luxembourg

¹ Cf. N. DEPRez et H. VLAEMINCK, *Lire et Ecrire repart en campagne de sensibilisation*, in *Le Journal de l'alpha*, n°124/septembre 2001, pp. 25-27.



Par les temps qui courent...

ou l'alphabétisation dans le parcours d'insertion

Puisque les temps courent et que l'insertion est à son tour un parcours qui tient souvent davantage du parcours du combattant que de la promenade de santé ou de la balade champêtre au grand air, nous commencerons par arrêter le temps, faire acte de mémoire et en référer à l'alpha.

Au commencement était... ou il était une fois : la Délégation à l'insertion socioprofessionnelle, pas très romanesque, mais l'histoire est ce qu'elle est, immuable, au cours inflexible, et c'est en tout cas là que les choses ont commencé, on ne peut plus sérieusement.

Puisque la dite Délégation à l'insertion socioprofessionnelle, promouvant les actions d'insertion socioprofessionnelle à Bruxelles, établissait treize préprogrammes régionaux d'insertion au nombre desquels, et nous intéressant au premier chef, le P. (pour 'pré-programme') 3.2. qui portait spécifiquement sur « la préformation visant la formation et l'insertion de personnes analphabètes ou infrascolarisées ».

26

D'autres préformations, en d'autres termes, visaient, elles, l'insertion des jeunes en alternance ou celle des femmes peu qualifiées, respectivement P.3.1. et P.3.3. Ces treize préprogrammes étaient mis en application via l'ORBEm, en vertu de l'A.E.R.B.C. du 27 juin 1991.

Le temps a passé, vint le temps des décrets.

Celui de la Commission Communautaire Française du 27 avril 1995, relatif à l'insertion socioprofessionnelle, associait alors l'alphabétisation à la formation professionnelle qui devait permettre la réinsertion du stagiaire dans le monde du travail.

Même si cela y ressemble dans les termes, rien à voir ni de près ni de loin avec de la science fiction, quand bien même le 'temps' serait-il la quatrième dimension, mais seulement des actions concrètes : une guidance socioprofessionnelle, une formation de courte durée et une mise à l'emploi rapide. Emballez, c'est pesé !

Treize préprogrammes et une Table ronde sur l'alphabétisation des francophones à Bruxelles plus tard (les travaux du printemps 1997), il convenait nécessairement d'infléchir le cours des choses, ce que fit la Délégation Régionale Interministérielle aux Solidarités Urbaines, bâtie sur les cendres de la Délégation à

l'insertion socioprofessionnelle, lorsqu'elle consulta les opérateurs d'alphabétisation et de préformation dans le but de déposer à la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement un rapport général sur l'alphabétisation à Bruxelles dans le même temps qu'elle envisageait une réforme du préprogramme P.3.2.

Nous sommes en 1999.

De leur côté, autant le groupe de travail ISP alpha à Lire et Ecrire que le groupe de travail 'Préformation' à la FÉBISP planchent sur la question et, de note en note, *Actions d'accueil, de guidance et de suivi des stagiaires en formation d'alphabétisation* ou autres *Actions d'alphabétisation et de préformation en Région de Bruxelles Capitale*, alimenteront le Rapport général de la DRISU.

Etabli à la demande du Ministre Tomas, ce rapport, dont le titre exact est *Promotion des actions locales d'alphabétisation et de préformation des demandeurs d'emploi bruxellois*, sera en son temps soumis à l'avis de la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement ainsi qu'au Brussels Nederlandstalig Comité voor Tewerkstelling en Opleiding, conformément aux dispositions des arrêtés de partenariat de l'ORBEm.

Au calendrier : mars 2000.

Pas de guerre pour autant, mais arrivant comme mars en carême, des modifications, enfin, des adaptations, logiques. Au pays des belges latitudes, les révolutions se font dans la dentelle, sourdes aux grands éclats, 'dans la continuité'.

Voici donc :

- une scission du P.3.2. le Vieux en deux programmes distincts : alphabétisation et formation de base ;
- une révision des modalités de mise en œuvre du programme alpha, à savoir : l'obtention d'un crédit *individuel modulable* de 800 heures maximum ; un horaire de 18 heures par semaine minimum pour les actions ISP ; une action réservée aux personnes n'ayant pas atteint le niveau du CEB et, enfin, un réajustement des actions de guidance basé sur la réforme du P.3.2. ;

- une clarification jugée nécessaire entre la notion de formation de base et celle de préformation ciblée.

Nous sommes en mai 2002. Depuis mars 2000, silence radio.

A Bruxelles, neuf opérateurs ISP alpha sont conventionnés avec Bruxelles Formation : CAF, Collectif alpha, GAFFI, ISPAT, Maison de Quartier d'Helmet, Maison Mosaïque d'Etterbeek, Ateliers du Soleil, Proforal et le Piment. D'une association à l'autre, le volume d'heures conventionné varie, parfois dans des proportions importantes.

Il y a par conséquent deux points de vue à ne pas assimiler : celui de l'association, conventionnée de façon particulière – au Piment, nous organisons sur l'année deux modules respectivement de 400 heures à l'adresse, l'un et l'autre, de 10 stagiaires, soit un total de 8000 heures conventionnées – et celui du stagiaire qui dispose d'un crédit individuel modulable de 800 heures maximum, c'est écrit dans les textes !

A l'heure actuelle, ce n'est un mystère pour personne, Bruxelles Formation souhaite harmoniser les modes de fonctionnement des partenaires agréés et « intégrer la notion de progression de l'apprenant dans son cursus en ce compris le passage d'une association à l'autre ».

Message parfaitement reçu.

Un exemple concret va nous permettre d'y mettre une réserve et d'envisager l'oméga.

Un stagiaire suit au Piment un module ISP alpha, de septembre 2001 à juin 2002 : deux contrats de 400 heures, et son taux de présence frôle les 90 %. Lorsqu'il a intégré le groupe, son niveau était débutant en lecture et écriture.

En septembre 2002, ce stagiaire, dont le niveau a considérablement augmenté, souhaite poursuivre son parcours d'insertion mais il n'a pas encore un niveau suffisant pour entrer en formation qualifiante. Une question de temps, à n'en pas douter !

Si l'on tient compte uniquement des possibilités de passerelle d'une association à une autre, il pourrait passer du Piment à une association partenaire agréée ISP alpha qui organise un module de son niveau. Dans les faits, ce passage est problématique dans la mesure où ce stagiaire a épuisé ou presque son crédit individuel de 800 heures. S'il ne reste pas en ISP alpha mais intègre une for-

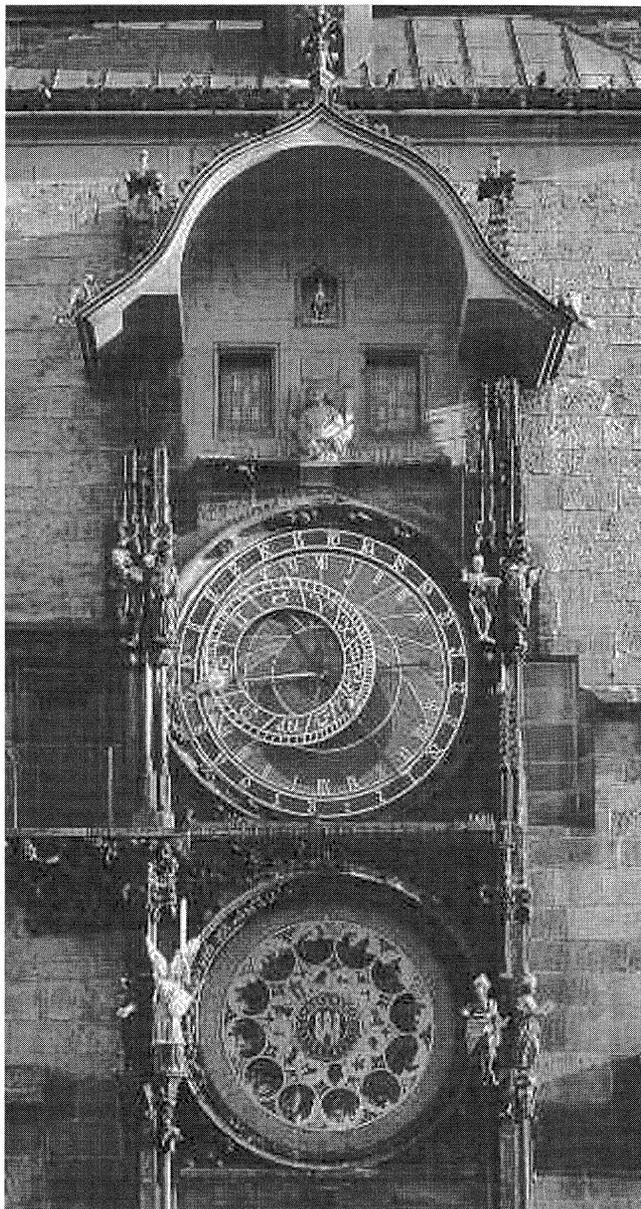
mation de base, celle-ci verra nécessairement son niveau revu à la baisse, ce qui n'a pas lieu d'être dans la perspective d'une articulation la meilleure possible entre les différentes étapes du parcours d'insertion.

Alors ?

Au Piment, nous n'avons pas attendu 2014 pour faire des choix et interpeller les partenaires bruxellois ISP alpha dans le cadre de la coordination de Lire et Ecrire Bruxelles. Le chantier est en route !

David CORDIER
Le Piment

Horloge-calendrier, Prague, XV^e siècle



Un atelier d'écriture sur le temps

Voici les différentes étapes de la démarche qui a conduit à la rédaction des textes reproduits ci-contre.

1. Les participants sont invités à s'asseoir, à fermer les yeux, et, sans compter les secondes dans leur tête, ils doivent estimer ce que représente une minute. Quand ils ont l'impression qu'une minute est passée, ils doivent se lever, sans faire de bruit pour que les autres ne soient pas influencés.

2. Une première discussion permet de mettre en commun les réactions de chacun.

3. Au tableau, les participants écrivent (ou le formateur écrit ce que lui disent les participants) des mots et des expressions en rapport avec le temps.

28 4. On relit les mots de cette fresque et on en ajoute d'autres.

5. Les participants reçoivent des textes (poèmes,...) sur le temps (on peut en trouver sur internet) ainsi qu'une liste d'expressions ayant rapport avec le temps.

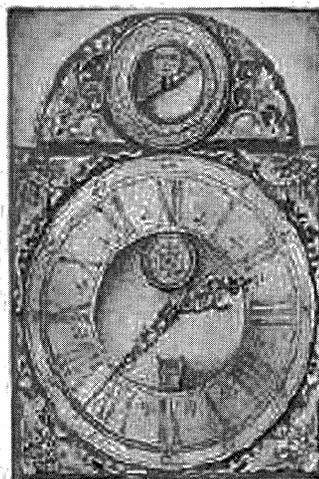
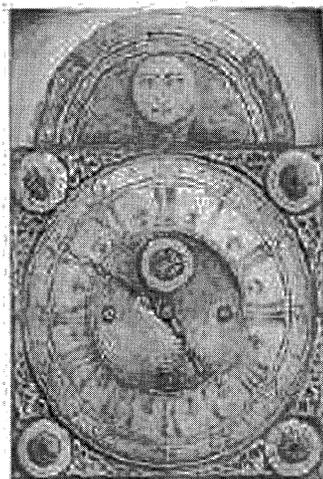
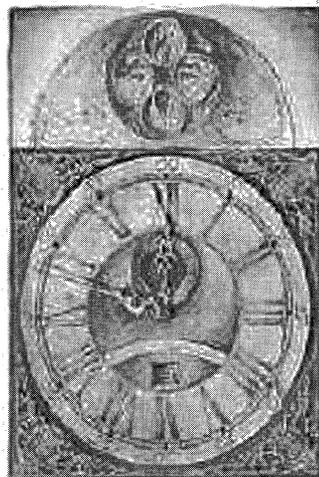
6. On lit les textes. Ils soulignent les mots qui les attirent et qui leur 'parlent'.

7. Avec tout ce matériel, ils écrivent un texte ou une poésie sur le temps.

8. Chacun lit son texte aux autres.

Il est intéressant de constater les différences dans l'appréhension du temps. Dans l'exercice de départ sur la minute, certains participants se lèvent déjà après 20 secondes alors que d'autres dépassent largement la minute (voir même plus de 2 minutes !).

Katy COLLART
Alpha 5000



*Tu n'es pas pour le temps
Le temps est pour toi.
Ne gaspille pas le moment
Qui est là !
Olé olé, olé olé.*

*Hier n'existe plus
Demain n'arrivera jamais
Ne perds pas aujourd'hui
Qui est là !
Olé olé, olé olé.*

*Souvenirs sont passés
Futur n'est pas dans tes mains
Pourquoi perds-tu le présent
Qui est là !
Olé olé, olé olé.*

*Ne pas avoir peur des obscurités
Des soirs passés
Ne cherche pas les étoiles et la lune après
Chante maintenant
Danse maintenant
Partage tes sourires maintenant
Profite de la vie maintenant
Qui est là !
Viens !
Olé olé, olé olé.*

Jaffar

Autrefois, je me rappelle que les gens ne prenaient pas toujours le temps pour souffler. Mes parents n'avaient pas de moments de loisir pour jouer avec nous.

Quand mon papa avait du temps devant lui, il nous faisait faire un tour au train.

Avec mon papa, on ne s'ennuyait pas parce qu'il trouvait toujours quelque chose à nous faire faire.

Bien souvent, on ne voulait pas travailler. Il nous posait la question que la fourmi a posée à la cigale : "que faisiez-vous en été ?"

Au moment de nous quitter, il nous a embrassés et il nous a dit : "j'ai fait mon temps sur terre."

L'horloge n'arrête jamais malgré les pleurs et les joies.

Hier, demain, aujourd'hui, la vie suit son temps.

Yolande

*Regarde-toi !
Tu cours après le temps
Et pourtant
Les trois-quarts du temps
Tu le perds
A trop vouloir en faire !*

*Prends le temps !
Le temps de regarder ton enfant grandir
Le temps de t'attendrir à son premier sourire
Le temps de le bercer contre ton cœur quand il pleure
Le temps de consoler sa première peine d'amour.*

*Car le temps passe aussi pour lui
Et bientôt il naviguera sans toi
Sur l'océan de sa vie.*

*Vis le moment présent
Vis-le intensément
Car hier ne t'appartient pas plus que demain.*

Katy

Les horaires des magasins et des services

Les exercices qui suivent ont été proposés à des apprenants de niveau semi-débutant c'est-à-dire des personnes qui ne lisent pratiquement pas - je travaille avec elles des exercices de repérage visuel - et n'écrivent pas, mais sont cependant autonomes au niveau du geste graphique. Ces exercices leur ont été proposés après 6 mois d'apprentissage durant lesquels nous avons travaillé les jours du calendrier et après leur avoir rappelé le partage de l'heure matin/après-midi.

Dans un premier temps, nous nous sommes rendus ensemble à la poste, à la banque, au musée, dans une grande surface, un magasin, un cabinet médical pour voir où sont placés les horaires. Nous avons analysé les différents graphismes et pris des photos avec un appareil numérique, ce qui nous a permis de retravailler les photos et de les agrandir, de les utiliser ensuite pour réaliser les exercices.

Exercice 1

Prendre les documents et repérer les mots suivants :

- heures d'ouverture
- heures de fermeture
- ouvert
- fermé
- tous les jours
- les jours fériés
- les jours ouvrables
- le week-end
- le matin
- l'après-midi
- sauf

30



Les illustrations ne correspondent pas aux exercices proposés. A chacun d'emmener son groupe prendre les photos sur lesquelles il travaillera !

Exercice 2

Chercher dans le tableau 2 les mots indiqués dans le tableau 1 et écrire à côté de chacun d'eux le(s) numéro(s) correspondant(s) :

Tableau 1

ouvert	5	
fermé		
tous		
sauf		
jour		
heure		
férié		

Tableau 2

1	ouverture	11	tous
2	fermeture	12	faux
3	tout	13	ouvert
4	seul	14	fermé
5	ouvert	15	sauf
6	férié	16	férié
7	jour	17	heure
8	tous	18	jour
9	fermé	19	heure
10	sauf	20	tous

Exercice 3

Ecrire le numéro du document* où se trouve chaque information :

- Fermé le samedi
- Heures d'ouverture
 vendredi 09.00 - 12.45
 14.00 - 16.00
- Heures d'ouverture
 7 jours / 7
- Dimanche fermé
- Heures d'ouverture
 du lundi au vendredi 8.30 - 19
- Tous les jours, sauf le week-end, de 18h à 19h
- Heures d'ouverture :
 tous les jours ouvrables,
 sauf le lundi et le samedi, de 10 à 12h30
 et de 14 à 17h



Germani English Français

Il Giardino dei Tarocchi

HORAIRE D'OUVERTURE

Date d'ouverture 14/Mai 2001
 Date de fermeture 29/Octobre 2001
 Horaire tous les jours (de 14h30 à 19h30)

Pendant cette période, aucune réservation n'est possible

Prix d'entrée

Billet plein tarif : 70 000
 Enfants de 7 à 16 ans : 12 000
 Étudiants : 12 000
 Retraités à partir de 65 ans : 12 000
 Enfants de moins de 7 ans : entrée gratuite
 Personnes handicapées : entrée gratuite

Pour bénéficier de la réduction, les étudiants doivent présenter un document prouvant leur qualité d'étudiant.

De Novembre 2000 au 4/Mai 2001, le Jardin des Tarotés est fermé au public, mais il est possible de réserver pour les groupes à partir de 15 personnes (€12 000). Cette réservation peut être effectuée par fax au 0564/895700 en indiquant la date, l'heure d'arrivée et le nombre de personnes.

De Novembre 2000 au Juin 2001 le premier samedi de chaque mois (de 9h00 à 13h00) la présidente de la fondation, NIKIDE SAINT PHALLE autorise l'entrée gratuite au Jardin des Tarotés.

Fondazione "IL GIARDINO DEI TAROCCHI" località Giardiniello Capalbio (GR)
 FAX 0564/895700 TEL 0564/895122
<http://www.nalodesantphalle.com> E-MAIL: tarotgi@tin.it



* Les documents-horaires auront été préalablement numérotés par le (la) formateur(trice).

Exercice 4

D'après les documents, est-ce vrai ou faux ?

Le magasin GB est fermé le samedi après-midi.

La Générale de Banque est ouverte le jeudi matin et le jeudi après-midi.

Le Crédit Communal ouvre le samedi matin.

La Poste est ouverte tous les jours sauf le samedi.

Le Docteur B. Dengis reçoit tous les jours sauf le week-end.

Le Musée de la Vie wallonne est ouvert :

- les jours fériés
- le dimanche
- tous les jours
- tous les jours, sauf le lundi

Le Musée de la Vie wallonne est fermé :

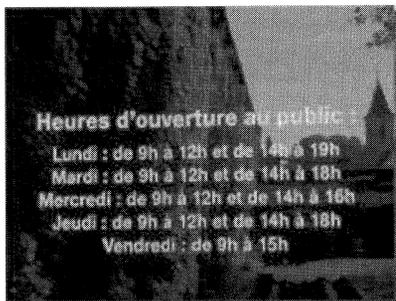
- le lundi
- les jours ouvrables
- le week-end

Vrai

Faux



Rixheim



Le temps de lire, lire sur le temps

Pour ceux et celles qui veulent enrichir leur réflexion sur le temps, voici une sélection bibliographique commentée par le Centre de documentation du Collectif Alpha.

Interculturel

Les obstacles culturels aux apprentissages, Gilles VERBUNT, Montrouge : CNDP Migrants, 1994.

Ce guide rédigé à l'intention des intervenants sociaux est une passionnante introduction à l'interculturel. Il consacre plusieurs pages au thème du temps dans un chapitre consacré aux perceptions (du temps, de l'espace, du corps).

Le choc culturel, Antipodes n° 145, juin 1999.

L'essentiel des textes de ce dossier est l'oeuvre de Margalit Cohen-Emerique, qui poursuit de longue date la mise au point d'une pédagogie interculturelle fondée sur l'analyse de 'chocs culturels', c'est-à-dire de malaises, d'incompréhensions, de quiproquos, de mésententes, survenant lors de rencontres entre des personnes issues de cultures différentes. Elle a mis au point une grille d'analyse de ces chocs qui permet à la personne qui travaille en situation interculturelle de « découvrir puis comprendre les différences culturelles, tout en reconnaissant ses propres valeurs, normes, cadres de référence, préjugés, etc. obstacles à la compréhension et à la communication avec les personnes ou les groupes de culture différente » (p. 7). Le thème qui nous préoccupe est abordé brièvement page 16.

Ce que les mots ne disent pas. Quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels, Edith SIZOO, Paris : Editions Charles Léopold Mayer, 2000.

A partir des problèmes posés par la traduction dans une vingtaine de langues non-occidentales d'un texte plate-forme (L'Alliance pour un monde responsable et solidaire), les traducteurs concernés confrontent leurs conceptions culturelles respectives au sujet de concepts comme le monde, le temps, l'égalité, la résolution des conflits, etc.

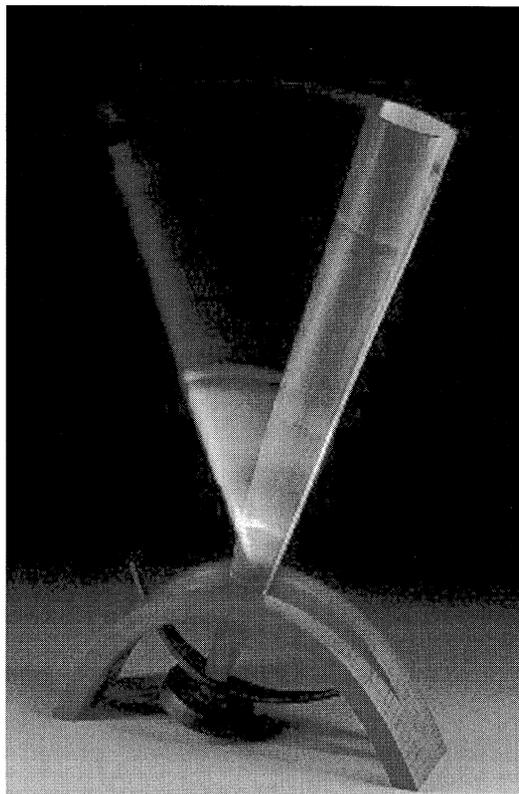
La danse de la vie : Temps culturel, temps vécu, Edward T. HALL, Paris : Seuil, 1984.

Edward Hall fut un pionnier de la vulgarisation des

travaux des anthropologues à l'intention des diplomates et des hommes d'affaires américains. Pour Hall, le temps vécu par les hommes n'est pas universel, il est culturel. Mais, « la signification sociale des unités de temps est tellement incrustée dans la culture qu'elle n'effleure pas la conscience ». Cet essai tente de révéler 'les dimensions cachées' de l'existence humaine au sein des différentes cultures. A propos du temps, il oppose la culture occidentale 'monochrome' à celle des cultures traditionnelles 'polychrome'.

Dictionnaire des symboles musulmans : Rites, mystique et civilisation, Malek CHEBEL, Paris : Albin Michel, 1995.

Parmi les quelques 1600 entrées, on pourra consulter : Année, Astrologie, Astronomie, Calendrier, Cosmologie, Cycles, Heure, Jours, Lune, Mois, Nuit, Ramadhan, Saisons, Soufisme pour obtenir des informations denses et concises.



Métronome de Marylena Corrado, 1997

Comprendre la culture arabo-musulmane, Xavière REMACLE, Bruxelles : CBAI et Vie Ouvrière, 1997.

Une approche concrète et exhaustive de l'Islam à la fois dans ses dimensions historique, intellectuelle et quotidienne. Pour les Musulmans, « il y a deux sortes de temps : le temps sacré et le temps profane, qui fonctionnent en opposition. Le temps profane va dans le sens de la fuite : comme un cours d'eau s'éloigne de sa source, le temps nous éloigne de notre origine. Or c'est dans l'origine que se trouvent la pureté, l'authenticité et la vérité. (...) Le temps sacré lutte contre le temps profane. Il aide l'homme à remonter dans le passé, il l'aide à se souvenir de ses origines, à retrouver sa source » (p. 42).

Qu'est-ce que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus.

*Saint-Augustin (354 - 430),
Confessions*

En 1 mot : Les mots du temps, Cinq films écrits par FRED et réalisés par Jacques ROUFFIO, Paris : Edition E1M, sans date.

Une cassette vidéo accompagnée d'une brochure de 44 pages contenant les 5 contes illustrés par Fred et des propositions d'exercices. Cinq contes poético-sur-réalistes qui peuvent servir de contrepoint au cours d'oral ou alimenter l'imagination des participants à un atelier d'écriture.

Quelques chansons et poèmes

'Je n'aurai pas le temps', Michel Fugain

'Avec le temps', Léo Ferré

'Tant de temps', Philippe Soupault (in 'Sans phrases')

'Le temps en poésie', Collection En poésie, Folio Junior, Gallimard

Gilles HUTEREAU
Collectif Alpha

34

Le calendrier, l'heure

Lecture de l'heure : Gestion du temps, Nicole JOATTON, Florence VAN STRAATEN, Collection Entraînement à l'autonomie sociale, Villeurbanne : Association pour la Formation et l'Alphabétisation du Lyonnais, 1991.

et

Le calendrier, Collection Formation des travailleurs migrants, Lille : CUEEP, sans date.

Ces dossiers, composés de fiches pédagogiques, s'adressent aux lecteurs débutants. Ils leur proposent une série d'activités de discrimination visuelle, de classement, de recherche d'information, de mémorisation.

Littérature, chansons, films et ateliers d'écriture

Ecrire et devenir créateur : Pratique d'écriture en formation d'adultes, Karyne WATTIAUX, Bruxelles : Collectif Alpha, 1992.

Un des ateliers proposés aborde l'écriture poétique et les calligrammes à partir d'un texte de Philippe Soupault, 'Tant de temps'.

Les ouvrages référencés dans cette rubrique sont disponibles au Centre de documentation du Collectif Alpha

Rue de Rome 12

1060 Bruxelles

Tél: 02 533 09 25 ou 26

Autour de Paulo Freire : éducation et transformation sociale

L'UNESCO est l'initiateur d'un séminaire (dont le titre complet est : 'Éducation et transformations sociales : les pratiques actuelles – Croisement des savoirs et de pratiques autour de Paulo Freire') prévu en deux étapes. La première a eu lieu à Recife (Brésil) en mai dernier et la seconde se tiendra à Paris les 16, 17, 18 septembre prochains.

Le point de départ du séminaire était double :

- d'une part, « le besoin de rassembler et systématiser des pensées et des pratiques qui se sont tissées autour de Paulo Freire : quelles sont les influences réciproques entre Paulo Freire et ceux qui ont eu un contact avec sa pensée et sa pratique ? Quels pourraient être les métissages entre Paulo Freire et ces pratiques ? (...) »,

- d'autre part, « le besoin de promouvoir une pédagogie émancipatrice au détriment d'une 'dé-pédagogie' : quelles sont les influences et les traces de la pensée et de la pratique de Paulo Freire dans les mouvements pédagogiques en Europe et en Amérique latine ? Comment retrouver la dimension politique de la pédagogie, favoriser une prise de conscience pour choisir en conscience ? (...) ». ¹

Recife – mai 2002 – 5 thématiques

Lors de la première partie du séminaire - qui s'est déroulée à Recife au début mai - le travail s'est réparti en 12 ateliers tournant autour de cinq thématiques :

« Apprivoiser l'oppression ou apprendre à vivre ensemble

(...) Comment nous pouvons créer un partenariat apprenant, et une réelle solidarité, par la construction de savoirs libérateurs et par les croisements de nos savoirs (...).

Réinterroger en permanence nos catégories sociales et nos pratiques

(...) Comment penser la démocratie comme une pratique quotidienne de l'acteur individuel et collectif, et non seulement comme un système complexe institué de gestion des intérêts sociaux opposés (...).

De quels savoirs avons-nous besoin ? Comment définir et valoriser les savoirs libérateurs ?

(...) Comment faire pour que les savoirs relient au lieu d'exclure, valorisent au lieu d'humilier, rendent créa-

tifs et curieux plutôt que passifs et dogmatiques, et pour qu'ils deviennent source de coopération et de reconnaissance plutôt qu'objet de compétition ou d'exclusion ?

Apprendre et enseigner aujourd'hui ?

(...) Cet axe s'interroge sur le rôle et la fonction de l'école, sur l'importance de l'éducation populaire, sur le concept et la pratique de l'éducation permanente. Quel est le métier d'enseignant ou de formateur aujourd'hui ? Que veut dire 'être élève, étudiant ou apprenant' dans la société contemporaine qui est marquée par la mondialisation, la technologie et la consommation ?

Quelle conscientisation, organisation et mobilisation pour créer ensemble ?

(... face au) désengagement de l'Etat dans la prise en charge du social (...), cet axe cherche, dans des expériences concrètes du terrain, à comprendre comment entreprendre des projets coopératifs, comment mobiliser collectivement, comment contribuer à un développement individuel, collectif et sociétal qui soit à la fois autonome et réciproque, innovant et durable. »

Ayant participé à quelques ateliers seulement, et puisque aucune synthèse n'a encore été proposée, je n'ai du séminaire qu'une perception très fragmentaire dont je tire des échanges d'expériences, mais aussi des questionnements, des paradoxes... pour interroger et à interroger.

Quelques expériences

Celle de Paulus, chercheur au Mozambique, qui travaille à l'élaboration d'une méthodologie de l'apprentissage des maths à partir des pratiques et des traditions de calcul et de pensée mathématique des cultures africaines et latino-américaines. Cette pensée mathématique s'exprime dans les artisanats et les œuvres d'art des populations. Cette expérience était présentée

dans le cadre d'une réflexion sur les pratiques scientifiques possibles dans une pédagogie émancipatrice.

Celle de Eliene, une enseignante luttant avec les peuples indiens pour une école spécifique en accord avec les spécificités culturelles des Indiens. Les autorités brésiliennes, au départ, ne reconnaissent pas l'existence des indiens (il y en a 330 peuples au Brésil) ; les éducateurs présents au colloque et travaillant dans la région de Recife eux-mêmes ne savent combien il y en a dans leur Etat et ignorent leur projet culturel. Les Indiens luttent pour conquérir leur droit à une éducation spécifique dans des écoles qui valorisent les savoirs des peuples indigènes. Cela passe par une mise à jour de la formation des profs, une réélaboration de leur identité, leur intégration dans le milieu des Indiens, un ajustement des processus éducatifs.

Celle de Martine, d'ATD-Quart Monde, en France, où les pauvres ont écrit deux bouquins en partenariat osé et difficile avec des universitaires : *Le croisement des savoirs* et *Le croisement des pratiques*². Dans les quartiers, les pauvres ont une expertise. Les universitaires ne sont pas regardés comme intouchables. Le croisement doit se passer dans les deux sens. Pour vivre un croisement, il faut accepter de se mettre en situation de le vivre, accepter qu'on ne sait pas tout, mais qu'on sait autrement, lâcher prise pour se rapprocher.

Celle de jeunes pauvres de quartiers de Recife qui « valorisent ceux qui les écoutent et comprennent bien le sens de leurs mots ». Avec eux, les stratégies sont découvertes et construites pas à pas, « on découvre le chemin en le parcourant ».

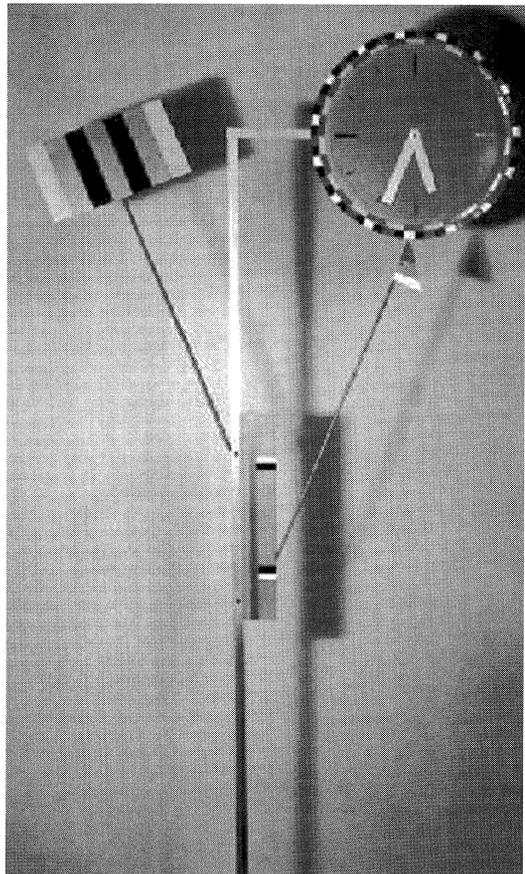
Celle de Fernando qui élabore des formations de professeurs visant à ce qu'ils deviennent des professeurs-apprenants. Il s'inspire des affirmations de Paulo Freire qui dit que « les personnes ont besoin de penser leur pensée et non d'être seulement des objets de ma pensée (...) ; elles ont besoin de participer à la recherche en tant que chercheurs et non comme objets de recherche ». Pour lui, le problème agraire au Brésil ne va pas se résoudre simplement en organisant les paysans qui 'occupent' ; il faut comprendre tout le processus. Son équipe a formé 240 professeurs et le programme du primaire a complètement changé.

Celle de Fabio, prof de sciences en secondaire, qui travaille à partir d'objets, qui fouille dans les cimetières d'ordinateurs. Que fait-on de ça ? Ca améliore

la vie des gens ou ça la rend pire ? Il ouvre la boîte noire des objets. Pour lui, il faut enseigner et rechercher en même temps.

Celle de Ricardo, un écrivain qui réalise des ateliers d'écriture dans les entreprises, les quartiers 'difficiles' et a écrit un roman noir à Lorient avec des jeunes constitués en association : par exemple *Zone mortuaire*³. Il travaille dans la fiction, car elle permet de dire : je suis blanc et je suis noir... je peux mentir et me taire... ne pas parler de l'inceste. Les savoirs vivre et survivre sont des savoirs, même négatifs. Le savoir d'écrivain est multiple, il est paysagiste, décorateur, spécialiste de l'éducation, etc... Les romans écrits sont de vrais romans, publiés chez de vrais éditeurs et les droits d'auteurs vont au groupe d'écrivains.

Celle d'André, au Québec, qui analyse comment le chômage ne sera jamais réglé, parce que le filet de l'Etat providence n'est pas capable de résoudre les problèmes touchant aux besoins primaires des populations, comment les grandes institutions qui s'occu-



Horloge Spatiodynamique, Perlstein, 1949

pent de la grande pauvreté ont pour effet d'augmenter la dépendance des gens et comment des gens se mobilisent pour trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. Par exemple un habitat social créé par des gens de milieux, âges... différents, où les responsabilités s'apprennent sur le tas.

Moi-même, j'y ai présenté comment notre travail, à Alpha Mons-Borinage, est parti de la référence à Paulo Freire pour évoluer vers la 'parlécriture'. Une critique notamment de la conscientisation - qui conscientise qui ? à quoi ? à partir d'où ?, un désir aussi d'ouvrir la réflexion pédagogique à d'autres entrées (par exemple : travailler le symbolique, la création...), une nécessité de tenir compte d'un contexte de société où le rapport au politique a fort évolué... nous ont conduit à une écriture qui croise les paroles. Ces paroles se projettent dans un groupe où une place est accordée à chacune d'entre elles, dans la reconnaissance et la création par chaque participant de son propre langage. C'est une forme de travail sur les fondements de la rencontre entre les personnes, les groupes, les cultures, les savoirs.

Des questionnements et des paradoxes

38

Le partage d'expériences qui agissent sur la culture, la société, qui portent une dynamique d'émancipation, de transformation des rapports sociaux, qui font preuve d'inventivité... ne m'empêche pas de revenir avec l'impression que la transformation sociale par l'édu-

cation est peut-être dans une impasse. Et cela me semble vrai au Sud comme au Nord.

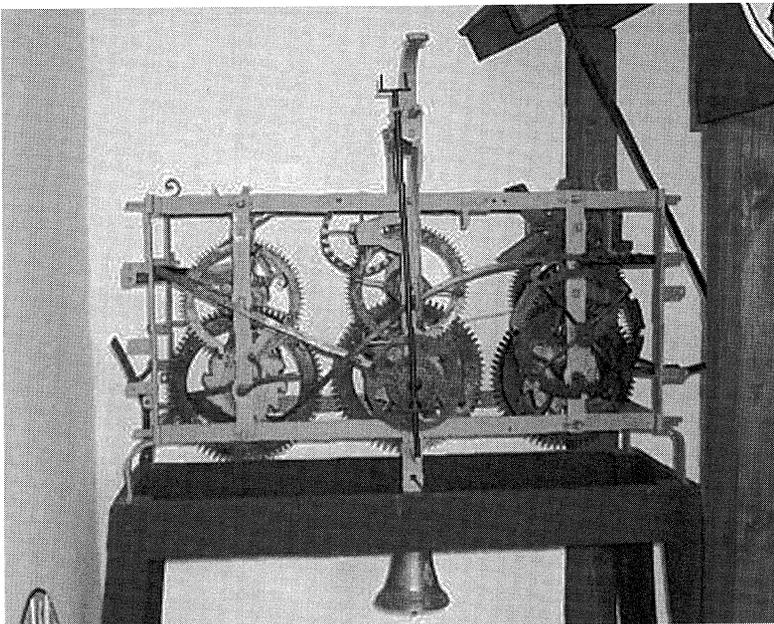
Tout d'abord, l'enjeu même du séminaire est moins clair qu'il n'y paraît. Le vocabulaire oscille entre une « conscientisation... une portée politique de l'éducation » et une formulation plus large, plus floue comme « pédagogie émancipatrice ». L'idée de croisements de savoirs comporte de façon sous-jacente l'acceptation d'un éclatement dans les approches et la remise en cause du modèle conscientisant incarné par Paulo Freire. L'éclatement dans les expériences présentées me semble appuyer ce point de vue.

Par ailleurs, pendant que les universitaires, les chercheurs s'interrogent sur la dimension politique de la pédagogie, la misère est criante, la violence croît à Recife même. La favela est sur une autre planète. Une sociologue de Sao Paulo signalait qu'à Sao Paulo l'université, où l'on mène pourtant des recherches sur les pédagogies populaires et l'alphabétisation, s'est entourée des clôtures nécessaires à se défendre des favelas voisines dans lesquelles personne ne va, n'ose aller. Les Indiens ? On ignore quasiment leur existence... Les initiatives éducatives ne parviennent pas à lever un mouvement social pour le changement.

Au Nord, l'action éducative associative est plus orientée à l'insertion ou à l'intégration qu'à la transformation sociale et est plus exécutante des politiques publiques qui la subsidient que critique à l'égard du pouvoir.

On n'a entendu que la parole des universitaires, des éducateurs et quasi pas des populations, des pauvres, des jeunes, des Indiens... dont on a parlé, sur le dos desquels on a parlé. Ils n'étaient, à part quelques exceptions (quelques otages ?) présents ni physiquement, ni par leur parole. On en reste à une réarticulation intellectuelle de leur parole.

Au même moment, Paulo Freire, dont on célèbre le deuxième anniversaire de la mort, est l'objet d'un culte de la personnalité. On le présente comme un prophète, comme 'le pédagogue du siècle', on s'interroge sur la façon dont sa pensée inspire nos pratiques. On ressort ses



Ecomusée Roscheider Hof (Euregio Saar-Lor-Lux)

axiomes. Et sa pensée n'est pas vraiment confrontée ni aux autres pensées en matière éducative, ni aux pratiques qui pourraient réellement la bousculer. Une fuite en avant ? Un alibi théorique aux impasses pratiques ?

De plus, les expériences éducatives présentées restent à l'écart, malgré les objectifs affirmés, des questions qui sont aujourd'hui révélatrices de l'évolution de notre planète : mondialisation, violence, extrême droite... connaît pas... comme si le monde de l'éducation, alternative y compris, était déconnecté de la société, était aspiré lui-même dans la marge qu'il pense éduquer. Je pense qu'on est devant une vraie et profonde crise de l'action éducative qui se veut 'conscientisante' ou 'émancipatrice'. On pense à côté des mutations de la société. On poursuit dans les habitudes prises, on cherche à les consolider. On n'est pas (pas encore) accessible aux remises en question fondamentales, à la création de nouveaux axes de pratique.

Chez nous...

Me retournant vers chez nous, la réforme du décret sur l'éducation permanente, prétend revaloriser l'éducation permanente en tant qu'elle a pour objectif « une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ». On peut se demander si, sous cette terminologie qui aujourd'hui veut tout et rien dire, la réforme du décret et l'augmentation des moyens qui y sera liée seront l'occasion simplement de renforcer les associations et les démarches existantes ou si elles seront l'occasion de repenser autrement le rôle de l'éducation permanente dans les transformations sociétales.

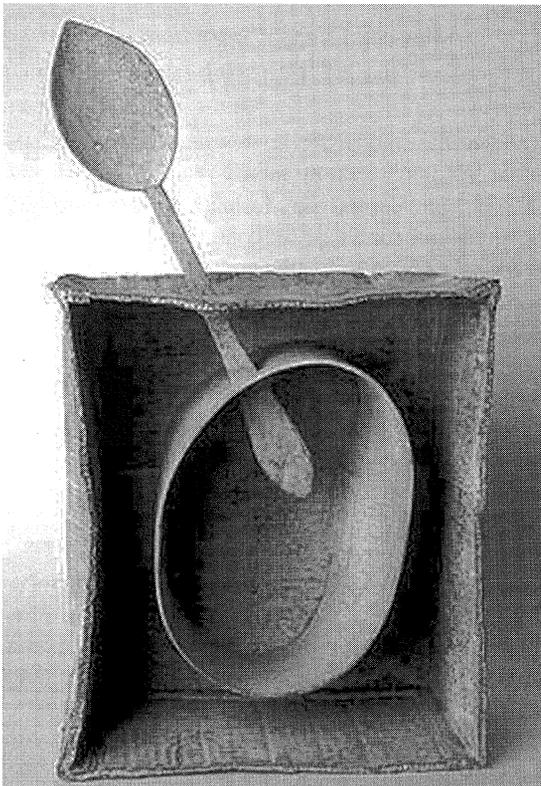
La pensée de Paulo Freire suppose un rapport de l'éducation à la société où l'éducation permet de lire cette société, d'y identifier les oppresseurs et les opprimés et d'élaborer à partir de là des stratégies de changement. Or, n'est-on pas aujourd'hui dans une impossibilité générale de réaliser cette lecture de la société ? Dès lors, les méthodologies éducatives doivent être repensées. Vincent Decorbyter⁴, lors du forum de Tournai sur la modification du décret de 1976 sur l'éducation permanente, disait que « la société est devenue indécidable à ses propres yeux... on ne sait plus bien de quels groupes la société se compose... les exclus c'est qui ?... les exclus de l'alphabétisation ne sont pas nécessairement exclus de la vie quotidienne de leur quartier... ». Nous-mêmes

comment nous représentons-nous la société dans laquelle nous agissons, dans laquelle nous faisons de l'alpha... ? Nous sommes emportés dans des ambivalences, dans une impossibilité de maîtriser les choses que nous ne pensons guère. Si on en parlait ?

Omer ARRIJS
Alpha Mons-Borinage

- ¹ *Pour rappel, Paulo Freire est un pédagogue brésilien, né à Recife. Il considère la pédagogie comme une pratique de transformation de l'homme et de la société. Pour lui, l'éducation est une 'pratique de la liberté' et une 'pédagogie des opprimés'. On peut se référer au dossier **Paulo Freire : maître à penser de l'alpha** ? (Le journal de l'alpha, n°103, février-mars 1998 - ce numéro est épuisé).*
- ² **Le croisement des savoirs**, éd. Quart-Monde / éd. De l'Atelier.
Le croisement des pratiques, éd. Quart-Monde.
- ³ Andrew KELT et Ricardo MONTSERRAT, **Zone mortuaire**, Série Noire, Gallimard, 1997.
- ⁴ Directeur du CRISP (Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique), Bruxelles.

Joan Miro, *Horloge du vent*, 1967



Des ordi quand on ne sait ni lire ni écrire ?

Le sens du travail sur les NTIC en alpha

'Un peu d'éthique dans les TIC'. Sous cette bannière, Banlieues¹, la FeBISP², Esnet³ et les Assises pour l'Egalité⁴ coorganisaient le 22 mars dernier une rencontre à l'occasion de la Fête de l'Internet.

Lire et Ecrire Bruxelles y animait un atelier consacré à la question de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) en alphabétisation.

L'atelier visait avant tout à entamer le débat sur les enjeux et conditions d'accès des personnes les moins scolarisées à ces nouveaux supports de communication et d'apprentissage, ainsi que sur la manière de les intégrer dans nos pratiques d'alphabétisation. Pour ce faire, il s'est appuyé sur la présentation d'expériences diverses menées par des formateurs de terrain, d'une recherche-action coordonnée par CF2m sur l'utilisation de didacticiels en alpha et des résultats d'une enquête réalisée auprès des opérateurs bruxellois d'alphabétisation sur les ressources informatiques (matérielles et humaines) disponibles.⁵

Des conditions d'introduction des NTIC en alpha...

L'atelier s'est ouvert sur la présentation des résultats de la recherche-action menée en 2000-2001 par CF2m⁶, un centre de formation informatique, recherche qui portait sur les conditions d'introduction de didacticiels en formation en insertion socioprofessionnelle et en alphabétisation⁷. Réalisée au sein des plates-formes Brutec⁸ et Lire et Ecrire Bruxelles⁹, avec le soutien de Bruxelles Formation¹⁰, cette expérience a rassemblé 11 formateurs (représentant 9 centres de formation) et 56 apprenants/stagiaires, qui ont expérimenté et évalué huit didacticiels¹¹ au cours de 24 séances d'une demi-journée, sur une période de 7 mois.

Avant d'entrer dans l'expérimentation proprement dite, la recherche-action s'est interrogée sur les **obstacles/résistances** qui pouvaient exister par rapport à ces nouveaux outils et qu'il s'agissait d'analyser pour tenter de les dépasser/contourner : risque de déshumanisation du rapport formateur-apprenant, crainte d'une pensée pédagogique unique du 'tout informa-

tique', coûts de l'infrastructure et du matériel nécessaires, aspect 'gadget' de ces technologies, choix des priorités, complexité d'utilisation de ces outils, risque de centration sur le technique et l'informationnel, difficulté à gérer la masse d'information disponible...

Il s'agissait ensuite d'observer les **changements** amenés par l'introduction des NTIC dans le processus de formation.

Il en ressort que, pour les formateurs, l'outil pédagogique multimédia apporte un nouvel espace pédagogique, qui représente plus un complément, un support d'entraînement et de mise en pratique qu'un matériau complet et autonome. Par ailleurs, il implique la mise en œuvre de compétences nouvelles pour les formateurs, telles la maîtrise de l'environnement informatique et la capacité à la transmettre à des publics peu scolarisés, ainsi qu'à intégrer l'ordinateur ou des didacticiels dans des séquences pédagogiques cohérentes avec les objectifs visés, le niveau des apprenants... Enfin, de nouveaux types d'échanges pédagogiques entre formateurs et apprenants apparaissent,



qui consistent essentiellement en la supervision et l'adaptation individuelle de l'activité pédagogique de chacun. Les formateurs n'en restent cependant pas moins au centre du dispositif pédagogique : l'usage du didacticiel en classe impose qu'ils développent leur rôle de personnes-ressources et accentuent leur tâches d'accompagnement individualisé.

Pour les apprenants, on observe essentiellement une augmentation de la motivation (baisse du taux d'absentéisme), une valorisation personnelle (amélioration de l'estime de soi), la possibilité d'acquérir une maîtrise de base de l'environnement informatique, d'intégrer la matière enseignée par la redondance et la multimodalité (image animée ou pas, son, mot écrit...), de s'auto-corriger (apprentissage par l'essai/erreur), d'avoir une autonomie partielle (travail individuel, selon son propre rythme et niveau, sous la supervision du formateur), de développer des stratégies d'apprentissage facilitées par les procédures/étapes de navigation du didacticiel.

Les **critères de qualité des didacticiels** retenus sont, quant à eux, la facilité d'utilisation, la simplicité de l'interface et des messages d'évaluation et l'adaptabilité du produit au niveau de l'apprenant et aux objectifs du cours.

Concernant les **ressources nécessaires à l'introduction des TIC en formation**, les résultats de la recherche-action convergent avec les résultats des enquêtes menées par Lire et Ecrire Bruxelles en partenariat avec Banlieues et Fobagra sur les ressources informatiques des centres bruxellois d'alphabétisation¹² : les besoins essentiels résident dans l'information et la formation des formateurs et de l'équipe pédagogique, la création de fonctions transversales (administrateur et technicien de réseaux chargés de la maintenance informatique), l'équipement informatique des centres et la mise en place des infrastructures nécessaires au développement de ce type d'action, ainsi que l'existence de stratégies institutionnelles concertées et de politiques cohérentes de développement informatique au sein des associations. Face à la faiblesse des ressources disponibles au sein du secteur de l'alpha, ce sont les solutions collectives qui semblent les plus pertinentes à explorer : mutualisation des ressources, formation groupées, service mutualisé de conseil et de maintenance informatiques, concertation des acteurs...

... A la pratique de terrain

Les intervenants et participants à l'atelier ont plusieurs fois relevé le fait que l'introduction de didacti-

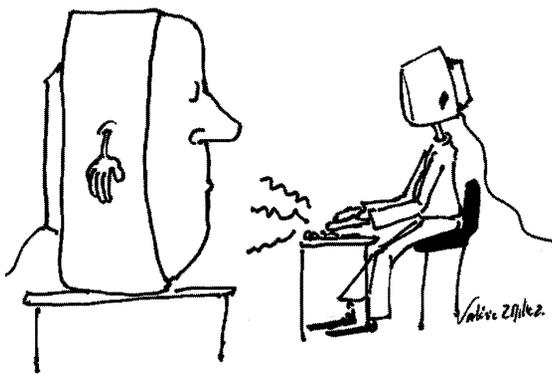
ciels ou d'internet en alphabétisation nécessite un travail préalable important d'**initiation** à l'utilisation de base de l'ordinateur. Celle-ci implique en effet la gestion de toute une complexité : le maniement de la souris, l'appropriation du clavier, la maîtrise de l'espace couvert par l'écran, empli d'informations, d'images, de mouvements et impose une vision globale.

Parallèlement à ce constat, l'expérience de Gilles Hutereau du Collectif Alpha¹³, qui a animé un atelier d'initiation à l'informatique pour un public peu scolarisé, montre comment la 'simple' utilisation de la souris et la navigation sur le bureau peuvent être propices à l'acquisition de mécanismes et de réflexes actifs en démarche de lecture et d'écriture. La manipulation de la souris appelle par exemple à une habilité proche de celle qui est nécessaire à la manipulation du crayon. L'écran d'ordinateur et le clavier représentent un environnement d'expérimentation de compétences tactiles et visuelles fondamentales, qui sont des prérequis nécessaires à la lecture et à l'écriture. Et l'environnement graphique de 'Windows' est déjà un didacticiel (terrain d'aventure, d'expérimentation et de navigation extrêmement riche : menus contextuels, calendrier, fuseau horaire, écran de veille...). Enfin, l'ordinateur permet un apprentissage par essai et erreur (l'environnement est très réactif).

Au-delà de l'approvisionnement de l'outil, diverses expériences ont illustré comment les NTIC pouvaient venir s'intégrer dans les activités/programmes d'alphabétisation. Tantôt comme **espaces de communication et de rencontre** : des apprenantes de l'asbl Swinnen¹⁴ ont ainsi participé à un forum de discussion européen sur le net¹⁵ et, à l'occasion de la journée internationale de l'alphabétisation du 8 septembre 2001, des groupes d'alphabétisation de Toulouse, Dunkerque, Rome, Charleroi et Bruxelles ont communiqué entre eux par vidéo-conférence. Tantôt comme **'machine à écrire'... et à publier** : Myriam Machiroux, formatrice au Collectif Alpha, réalise depuis quelques mois un petit journal des apprenants, intitulé *La Voix du Collectif* ; Anne Segers, de la Rosée (projet alpha du Centre d'Action Sociale Globale de la Ligue des Familles), a introduit le traitement de texte dans ses cours¹⁶... Autant de manières de varier les supports, de donner du sens à ces nouveaux outils, en même temps que de les démystifier et de montrer qu'ils sont accessibles et complémentaires à certaines de nos pratiques habituelles...

Un outil avant tout...

Le partage de ces différentes expériences a remué de nombreuses questions de fond, dont celles de l'accès à ces technologies, de leurs limites, comme celles du champ des possibles qu'elles ouvrent. Une première idée s'est imposée : les NTIC sont avant tout un outil. Un outil qui ne résout pas tous les problèmes, mais qui se révèle parfois catalyseur d'apprentissage. Un outil parmi d'autres. Un support d'apprentissage différent qui ouvre de nouvelles pistes pédagogiques, une autre façon d'apprendre dans laquelle certains peuvent trouver leur espace, se sentir plus à l'aise.



42

Un outil qui doit recevoir du sens, s'adapter aux objectifs, aux rythmes et aux modes d'apprentissage des apprenants, comme toute autre 'matière' ! Comme toute autre compétence (lecture, écriture, calcul...), l'utilisation de l'ordinateur, la pratique du traitement de texte ou la navigation sur internet peuvent être maîtrisés à différents degrés et doivent venir s'inscrire de manière cohérente dans le projet de l'apprenant. Cela ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen d'atteindre un objectif défini, qu'il s'agisse d'être capable d'utiliser le courrier électronique pour pouvoir communiquer avec des parents d'outre-mer, ou d'accéder aux moteurs de recherche consacrés aux offres d'emploi.

Poser la question des enjeux des NTIC en alpha, ce n'est pas céder à la pression actuelle des marchés ni croire qu'elles sont la panacée, mais viser à répondre aux besoins/souhaits qui émergent au sein de notre public, tenter de s'approprier ces nouveaux outils de manière à les investir de nos propres contenus et à en faire des supports d'apprentissage efficaces, des espaces de communication et d'insertion réels.

Certains cependant s'interrogent : n'y a-t-il pas d'autres priorités avant l'accès aux NTIC ? Mais en même temps, si l'alphabétisation vise plus d'autonomie et la sortie de l'exclusion, l'accès aux NTIC n'en

devient-il pas un enjeu pour elle ? Repousser l'accès à ces nouveaux outils, n'est-ce pas retarder la démarche d'autonomisation ? S'agit-il de résister à l'avancée de technologies qui risquent d'exclure davantage un public déjà marginalisé, ou au contraire de se les approprier et de permettre à ce même public de fonctionner de manière autonome avec elles, voire d'en faire de véritables outils de démocratisation de l'accès au savoir, à l'information, à la communication ?

Sans doute la réponse se trouve-t-elle dans l'entre-deux : pouvoir résister à une certaine forme de pression de la société et à une manière d'imposer ces technologies et les contenus qui les accompagnent, et en même temps se les approprier de manière à y investir nos propres contenus et à permettre à nos apprenants de ne pas y être étrangers, de pouvoir choisir eux-mêmes de s'en emparer ou de les rejeter.

Marie BIETLOT

Lire et Ecrire Bruxelles/Banlieues

¹ <http://www.banlieues.be>

² <http://www.febisp.be>

³ <http://www.esnet.be>

⁴ <http://www.assises-egalite.be>

⁵ *Le compte-rendu complet de la rencontre est accessible en format PDF sur le 'carrefour alpha' du site Banlieues :*

<http://www.banlieues.be/themes/carrefours.asp>

⁶ <http://www.cf2m.be>

⁷ *CF2m, Recherche-action évaluant les conditions d'introduction des technologies de l'information et de la communication en insertion socio-professionnelle auprès de partenaires de Bruxelles-Formation (plate-forme TIC en ISP de Bruxelles Formation), Bruxelles, 2001 : disponible en format PDF sur le 'carrefour alpha' du site Banlieues, op. cit.*

⁸ <http://www.enter.org/brutec>

⁹ <http://www.lire-et-ecrire.be/bxl>

¹⁰ <http://www.bruxellesformation.be/>

¹¹ *Pour l'alphabétisation : Ateliers d'aide et de soutien, Didacticiel de calcul du Casi-Uo/Coften, Rosetta Stone, Electra.*

¹² *Banlieues, Fobagra, Lire et Ecrire Bruxelles, Enquêtes sur les ressources informatiques du secteur bruxellois de l'alphabétisation, Bruxelles, 2002 (compilation) : disponible en format PDF sur le 'carrefour alpha' du site Banlieues, ibid.*

¹³ <http://www.collectif-alpha.be>

¹⁴ <http://www.lire-et-ecrire.be/bxl/swinnen>

¹⁵ *Projet MEDA : <http://www.neskes.net/meda>*

¹⁶ <http://www.lire-et-ecrire.be/bxl/casg-rosee>

Le livre des apprenants

Sur le site web de *Lire et Ecrire*, une section est réservée à la présentation de réalisations d'apprenants. Pour cette rentrée, son contenu a été entièrement renouvelé : textes, dessins, photos,... qui constituent des œuvres originales créées individuellement ou collectivement.

A voir sur : www.lire-et-ecrire.be/livre

Apprendre à gérer les conflits...

... **De manière non violente et créative.** Conflits interpersonnels, personnels, sociaux ou professionnels : les formations programmées par l'*Université de Paix* tout au long de l'année culturelle 2002-03 visent à transmettre une 'autre' manière de faire face à la violence tant physique que verbale, à préférer le dialogue afin d'optimiser les savoir-faire et savoir-être de chacun. A la demande, des formations 'sur mesure' peuvent également être organisées.

Parmi les formations proposées, nous en pointons quelques-unes :

- Introduction à la communication non violente
- Aller plus loin dans la communication non violente
- Introduction à la gestion des conflits
- Introduction à la négociation
- Introduction à la médiation
- Mieux communiquer en osant s'affirmer
- Le jeu du labyrinthe (jeu de table de croissance personnelle)
- Relations de pouvoir et conflits dans le contexte organisationnel
- Installer la coopération dans un groupe
- La créativité, défi au conflit
- Théâtre d'impro. Théâtre de la vie
- Il n'y a pas que les mots pour le dire

Pour tout renseignement complémentaire ou pour obtenir le programme complet des formations :

Université de Paix
 Boulevard du Nord 4
 5000 Namur
 Tél : 081 55 41 40
 Fax : 081 23 18 82
 Courriel : universite.de.paix@skynet.be
 Site internet : www.universitedepaix.org



Pétition pour la suppression des centres fermés

" En Belgique, des sans-papiers, des demandeurs d'asile dont la demande est non aboutie, refusée ou en attente, se retrouvent enfermés, traités de manière dégradante et privés de toute liberté. Ils n'ont cependant commis aucun délit : ils ont uniquement mis en œuvre tous les moyens à leur disposition pour échapper à une situation invivable dans leur pays d'origine... "

Face à cette politique d'enfermement contraire aux valeurs démocratiques, la *Ligue des Droits de l'Homme* a lancé une pétition adressée aux parlementaires pour réclamer la fermeture des centres fermés. Un premier dépôt aura lieu début octobre 2002 et un second avant les élections législatives en 2003.

Pour plus d'information, pour signer ou participer, vous pouvez contacter :

La Ligue des Droits de l'Homme
 Section de Bruxelles
 Rue de Londres 15
 1050 Bruxelles
 Tél et fax : 02 511 45 41
 Courriel : info@stopcentresfermes.be



La pétition a également été mise en ligne sur un site spécialement conçu pour l'occasion : www.stopcentresfermes.be. Sur ce site, régulièrement mis à jour, vous trouverez également une série de documents informant sur la situation actuelle.

Faire part. Citoyenneté multiple et musée

Dans le cadre du projet 'Faire part' mis en œuvre grâce à la *Fondation Roi Baudoin*, le *Service éducatif des Musées des Beaux-Arts* a accueilli deux groupes du *Collectif Alpha* de Molenbeek au cours de 6 visites-découvertes, prolongées par des ateliers de dessin et d'écriture destinés à intégrer les notions nouvelles résultant de l'expérience vécue.

L'exposition 'Citoyenneté multiple et musée' présente le fruit de cette série de rencontres.

A voir jusqu'au 29 septembre 2002 de 10 à 17h (fermé le lundi)
 aux Ateliers créatifs du Service éducatif
 Musée d'Art ancien
 Rue de la Régence 3
 1000 Bruxelles
 Accès libre

LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site web: <http://www.lire-et-ecrire.be>

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

quai de Flandre 7 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost, 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-BORINAGE

rue des Amours 3 – 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 – fax 064 23 80 25
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 27 06 00 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. et fax 069 22 30 09
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86
fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

Grand Place 7 – 6880 Bertrix
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be