



COMITÉ MONDIAL POUR LES APPRENTISSAGES TOUT AU LONG DE LA VIE (CMA)

Témoignage

La personne au centre de son parcours

Alfonso E. Lizarzaburu

3^e Forum Mondial des apprentissages
tout au long de la vie, Marrakech, 2012
Thème n.º 1 : La personne apprenante
Jeudi 1^{er} novembre 2012

Nous venons de lire « Método Paulo Freire: Processo de aceleração da alfabetização de adultos » dans *Tecnologia, educação e democracia* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965), livre de l'éducateur brésilien Lauro de Oliveira Lima (1921-), ainsi que *A educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967) livre d'un autre éducateur brésilien, à cette époque exilé à Santiago du Chili, notre futur ami Paulo Freire (1921-1997) et aujourd'hui « Patron » de l'Education Brésilienne par décision du Parlement et du Gouvernement du Brésil (avril 2012).

C'est là que nous avons lu des témoignages d'adultes qui nous ont éclairé, ému, secoué, motivé et inspiré: « Je veux apprendre à lire et à écrire pour cesser d'être l'ombre des autres » (apprenante de Recife). « Je veux apprendre à lire et à écrire pour changer le monde » (apprenant de São Paulo). « Je veux apprendre à lire et à écrire pas seulement pour dire le monde, mais pour le transformer » (apprenante de Rio de Janeiro).

C'est ainsi que notre vocation d'alphabétiseur fut éveillée, que nous allions peu après commencer à concrétiser dans notre travail dans un « bidonville » (*barriada* dans l'espagnol familier de l'époque au Pérou), situé en plein centre de Lima, la capitale du Pérou.

Des milliers de personnes provenant de l'intérieur du pays, principalement de la zone appelée « tache indienne », habitaient entre la rive gauche du Rímac, une petite montagne de plusieurs tonnes d'ordures et une grande avenue qui relie le centre de Lima au port du Callao.

Lors de la première réunion avec le comité directeur de la *barriada* on nous a informés qu'il y avait un groupe de 20 femmes qui voulaient s'alphabétiser. Elles n'avaient jamais eu l'opportunité d'aller à l'école, elles parlaient le **quechua** mais pas l'espagnol (seule langue officielle d'un pays multiculturel et plurilingue!), ou le parlaient mal, et exerçaient toutes sortes d'activités pouvant leur apporter des revenus. Elles voulaient apprendre l'espagnol, apprendre à lire, à écrire, ainsi que l'arithmétique de base pour pouvoir se débrouiller dans la ville, aider leurs enfants qui allaient déjà à l'école, faire leurs comptes au marché sans être trompées, remplir les documents qu'on leur demandait pour faire leurs démarches administratives...

La communauté s'était organisée pour qu'elles puissent arriver à ce qu'elles voulaient : devenir **autonomes**, avoir confiance en elles-mêmes, retrouver leur propre dignité et leurs espoirs, être capables de s'affirmer et de prendre leur vie en main dans une ville où elles étaient perçues et traitées comme étrangères... de deuxième classe, malgré le fait qu'elles étaient descendantes des « incas », une civilisation remarquable et de laquelle les péruviens se sentent – ou en tout cas se disent – fiers descendants.

Ainsi, nous, jeunes étudiants, nous pouvions nous rendre compte qu'après presque cent cinquante ans d'indépendance et de république la colonie n'avait pas disparu. La 'république

démocratique' était plutôt un néocolonialisme interne, dont l'exploitation, la domination, la négation de l'autre comme personne étaient les traits caractéristiques. Des millions de personnes vivent dans ce qu'on a nommé « la culture du silence ». Et l'État péruvien avait signé la Déclaration universelle des droits de l'homme, que l'Assemblée générale des Nations Unies avait adoptée et proclamée le 10 décembre 1948.

Notre première séance de travail avec les apprenantes fut tout à fait surprenante. Elles arrivent, rentrent, inclinent la tête en signe de salutation, ébauchent un sourire fin sur les lèvres, et s'assoient en silence. Pas un mot entre elles ni avec nous. Mais quand elles entendent nos compagnes d'université, responsables de la mise en œuvre du projet, parler en quechua, leurs yeux brillent, les sourires éclatent et les langues se délient. Les femmes timides se transforment – comme par magie– et deviennent plus sûres d'elles-mêmes. La réunion tourne à la fête. Les apprenantes nous disent alors qu'elles n'imaginaient surtout pas qu'elles seraient accueillies par des femmes qui parlent le quechua et que de ce fait elles se sentaient à l'aise. Elles se sentaient reconnues et appréciées en tant qu'êtres humains normaux.

Comme le dit le psychologue Bruno Fortin :

Personne ne peut se sentir bien s'il est confronté à un sentiment d'inexistence; il n'y trouve que solitude et un profond désarroi. Dans cette méconnaissance de lui-même, dans cette non-réalisation, il est plus que jamais la proie du désir d'autrui: il n'existe plus que dans le regard des autres, seuls capables alors de lui donner vie. Il serait préférable que nous laissions s'exprimer davantage nos sentiments et nos pensées, parce qu'en les disant nous pouvons mieux les connaître, et qu'ainsi nous donnons la chance aux autres de nous reconnaître pour ce que nous sommes.

Parler, c'est prendre un risque. Risque d'être désapprouvé, d'entrer en conflit, de montrer ses faiblesses. Pire, d'être blessé. Mais parler, c'est aussi et surtout une chance: de dialoguer, d'approfondir la relation avec l'autre, de se montrer tel qu'on est... et même d'être apprécié!

(Cf. : <http://www.psychologue.levillage.org/timide.html>).

Dans ce contexte de travail concret émergent quelques questions que nous jugeons très important de reproduire ici pour aborder la thématique de « la personne au centre de son parcours »:

1. Pourquoi considère-t-on que l'alphabétisation des jeunes et des adultes est nécessaire ? Il s'agit de déterminer les raisons ou justifications –explicites et implicites– de son acceptation.
2. Qui décide que l'alphabétisation est une action nécessaire ou souhaitable pour qui ?
3. L'alphabétisation, en tant qu'action éducative, s'adresse à certaines personnes: à qui s'adresse l'alphabétisation ? La réponse la plus simple et directe est : « aux analphabètes ». Mais...
4. Qui est analphabète ? Question qui soulève cette autre: qui définit qui est analphabète ?
5. Mais pour répondre à cette dernière question il faut s'attaquer préalablement à cette autre question : qui est alphabétisé ? La raison est simple : s'agissant d'une dichotomie, celui qui est considéré *alphabétisé* est perçu comme le paradigme de celui qui est *analphabète*. Dans ce sens, l'analphabète apparaît comme une pure carence. Il est défini par ce qu'il n'est pas.
6. La question précédente nous conduit à cette autre question: qui décide qui est alphabétisé ?
7. Et encore, la question préalable nous conduit inévitablement à deux autres interrogations: est-on analphabète dans n'importe quel contexte historico-social ? Par exemple, dans une société agraire où la tradition orale est prédominante ? Est-il suffisant d'énoncer une

carence pour typifier un univers social aussi complexe et différencié que celui des « analphabètes » et même des « alphabétisés » ?

8. Les points précédents nous montrent le caractère socio-historique de la problématique, et une autre question émerge: quels sont les mécanismes qui expliquent l'analphabétisme de certains secteurs de la société ?

Ces questions nous emmenèrent à analyser d'autres présupposés fondamentaux :

9. Dans quelle conjoncture historique émerge l'intérêt pour l'alphabétisation ?
10. Quels secteurs sociaux assument l'initiative pour 'lancer' des programmes d'alphabétisation?
11. Quels sont les finalités ou les objectifs déclarés des programmes; quels sont les propos sous-jacents ou latents, et mêmes ceux dont les parties prenantes ne sont pas conscientes ?
12. Comment se définissent et concrétisent les relations sociales entre les acteurs engagés dans le programme ?
13. Etc.

On peut penser que ces questions sont importantes, mais pas essentielles. En réalité, elles sont indispensables, VITALES. De la réponse qu'on leur donne dépendent les façons de poser et d'aborder la problématique de l'alphabétisation et, en réalité, de n'importe quelle action éducative, dans le système social dans lequel s'insère notre action. Il faut se les poser et y répondre pour avoir suffisamment de lucidité vis-à-vis de ce qu'on veut, de ce qu'on peut et de ce qu'il faut faire dans ce domaine dans une perspective systémique d'action.

Comme affirment Viviane et Gilbert de Landsheere : « Eduquer implique toujours un objectif » (cf. *Objetivos de la educación*, Barcelona : Oikos-tau, 1977, p. 13) et « le concept <d'objectif> est essentiel à celui d'<éducation> » (p. 281). [*Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, 1975 (Coll. Pédagogie d'Aujourd'hui); 7^e ed., 1992, pp. 338].

C'est ainsi qu'en effectuant une analyse en profondeur nous arrivons à la conclusion qu'il y a des déterminants préalables à la formulation d'objectifs, lesquels ne sont pas perçus consciemment par les acteurs sociaux. Selon ces mêmes auteurs :

« [...] malgré le fait d'être à la base de toute décision éducative, l'objectif n'est pas le premier déterminant mais plutôt le produit d'une option plus fondamentale: les valeurs de l'individu et les idéologies de la société.

Tant que ces valeurs ne sont pas reconnues, explicitées, défendues et même mises en question, l'ambiguïté (volontaire ou pas) gêne les processus éducatifs.

Il faut toujours partir de ce fait et on y retourne irrémédiablement ». (p. 281)

C'est comme cela que nous avons entrepris notre projet et réussi à le mener à terme. Les « apprenantes » de la *barriada* se sont mises au centre de leurs parcours et ont poursuivi leur éducation (non formelle) par elles-mêmes, par la découverte de leur capacité à agir avec plus d'autonomie.

Quatre ans après, dans le cadre de la réforme de l'éducation entreprise par le gouvernement du Pérou, nous avons entrepris et dirigé l'Opération Alphabétisation Intégrale (ALFIN). Mais ceci est une autre histoire.