

APPRENDRE DES APPRENANT·E·S





APPRENDRE DES APPRENANT·E·S

Pour une transformation réciproque

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

5

Quatorze années de coformation qui ont changé mon regard et fait évoluer mes pratiques

Nathalie De Wolf, formatrice
au Collectif Alpha et formatrice de
formateurs à l'Institut Roger Guilbert

9

Apprendre des apprenant·e·s? *(Comment) pourrait-il en être autrement ?*

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN

16

Posture de formateur et émancipation des apprenants

Myriam van der Brempt,
formatrice et accompagnatrice
d'équipes au Cesep

26

Nos métiers à travers les yeux des apprenants

Maude Bertrand et
Justine Duchesne
Lire et Écrire en Wallonie

40

« Au contact des apprenant·e·s, je ne suis plus la même »

Igbale Bajraktari, animatrice
alpha-FLE
Propos recueillis et mis en forme
par Isabelle Wery, bibliothécaire
Réseau namurois de Lecture
publique

50

L'acculturation réciproque

Anna Cattan, formatrice en français et en alphabétisation
Associée extérieure de Langues Plurielles

55

Mettre en œuvre l'égalité des intelligences, des savoirs et des positions : un apprentissage !

Julia Petri, ITECO

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

67

Campagne 2021 de Lire et Écrire : et si nous revenions sur ce qui a été coupé au montage ?

Cécilia Locmant

Lire et Écrire Communauté française

79

« Apprendre des apprenants » dans un colloque : cap ou pas cap ?

Aurélie Audemar, chargée d'appui pédagogique à Lire et Écrire Communauté française

94

La parole des apprenants est-elle réellement entendue par les politiques ?

Sylvie-Anne Goffinet
Lire et Écrire Communauté française

103

Version longue de cet article :
www.lire-et-ecrire.be/ja226-confintea

Sélection bibliographique

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

116

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

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

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

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

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

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

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl

12 rue Charles VI 1210 Bruxelles T.02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Aurélie Audemar, Inès Ayari,

Daniel Flinker, Justine Duchesne, Aurélie Leroy, Cécilia Locmant

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,

Frédérique Lemaître, Véronique Marissal, Christian Pirlot

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2022/10901/03



Prochain numéro
Face à l'emploi
Réalités et perspectives

Édito

Sylvie Pinchart, *directrice*

Lire et Écrire Communauté française

« Apprendre des apprenant-e-s » est une de ces quelques phrases clés qui expriment en peu de mots une option pédagogique forte. Formule limpide qui puise sa force d'évocation dans ce qui peut apparaître comme un paradoxe : les apprenant-e-s vont m'apprendre à moi, formateur-formatrice, qui suis pourtant là pour leur apprendre.

Pour celles et ceux qui ne se sont jamais vraiment interrogé-e-s sur cette « théorie-pratique » qu'est la pédagogie¹, d'emblée l'expression bouscule la représentation traditionnelle en inversant la relation formateur-riche-formé-e et en questionnant les savoirs jugés dignes d'apprentissage. Elle invite chacun-e à un nouvel imaginaire pour se représenter autrement l'espace de formation.

Pour celles et ceux qui développent des pratiques d'alphabétisation, l'énoncé « apprendre des apprenant-e-s » peut jouer comme un *mantra*, un instrument pour penser la formation autour de questions fondamentales et tout à fait concrètes : qu'est-ce que j'ai besoin de savoir des apprenant-e-s pour construire le dispositif de formation, l'adapter et l'évaluer ? Qu'est-ce que j'ai besoin de comprendre ? Quelle posture adopter² ? En quoi le choix des méthodes, des outils, des techniques... que je propose vont-ils favoriser – ou pas – des dynamiques d'échanges, de coconstructions dans

¹ Dans notre cadre de référence pédagogique, la définition de la pédagogie que nous avons retenue est celle d'Etienne Vellas, soit une théorie pratique qui articule intention politique, conception de l'apprentissage et pratiques (méthodes, outils et techniques). Voir : Aurélie AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 81, <https://lire-et-ecrire.be/balises>

² Voir la posture proposée par notre cadre de référence pédagogique où le fait pour le formateur, la formatrice de reconnaître les expériences et les savoirs des apprenant-e-s et d'abandonner un statut d'expert est central : Aurélie AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), op. cit., pp. 82-83.

le groupe, vont-ils permettre – ou pas – le renforcement de l'estime de soi, la confiance et l'autonomie ? ...

La limpidité de la formulation permet d'entrer rapidement dans une pratique d'alphabétisation, sans le « passage préalable et obligé » par les théories de l'apprentissage et les pédagogies. C'est le cas pour la grande majorité des formateur-ice-s du secteur de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles dont la professionnalisation se construit à partir du terrain d'action³.

Limpidité ne signifie cependant pas simplicité. À l'évidence, les contributions à ce *Journal de l'alpha* sont autant de cheminements, non pas compliqués mais bien complexes. Les pratiques qui y sont partagées bousculent parfois et toujours transforment les acteur-ice-s impliqué-e-s. En parcourant les contributions, en s'attardant sur l'une plutôt que sur l'autre, en tant que lecteur-ice, nous sommes nous aussi invité-e-s à voir et à réfléchir autrement.

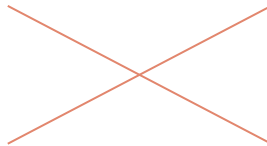
Dans ce foisonnement, deux fils se tissent, se défont et se ré(en)-mêlent l'un à l'autre : celui de l'égalité et celui des savoirs. C'est au cœur même de l'alphabétisation populaire que se travaillent les questions liées à la relation entre savoirs et pouvoirs.

Quels sont les savoirs que les apprenant-e-s amènent en formation ? Lesquels apparaissent par surprise, lesquels sollicitons-nous ? Ce sont en général des savoirs d'expériences de vie, manuels, culturels, techniques ou technico-pratiques... que les apprenant-e-s mettent en évidence. Ces savoirs qui, dans la société scolarisée, lettrée et technologique qui est la nôtre, sont peu estimés, voire méprisés, et ne sont pas porteurs de reconnaissance sociale. Par ce biais, les rapports sociaux inégalitaires s'alimentent et s'autojustifient d'inégalités culturelles. Dans un tel contexte, à travers l'attention que nous y accordons – ou pas – en formation, dans notre association ou au niveau institutionnel, comment jugeons-nous ces savoirs, comment différencions-nous l'intéressant, le nécessaire, l'anecdotique ? Comment ces savoirs jouent-ils et appuient-ils – ou pas – les processus à la fois d'émancipation, de changement et d'apprentissage de ces si « socialement normés » langages fondamentaux ?

³ Voir : Aurélie LEROY, *La professionnalisation du métier de formateur en alpha. Une pluralité d'enjeux pour une pluralité de conceptions*, Lire et Écrire Communauté française, décembre 2020, <https://lire-et-ecrire.be/15072>

Dans cette dernière question, il y a une tension spécifique à l'alphabétisation populaire à laquelle plusieurs éclairages différenciés sont apportés dans ce *Journal de l'alpha*. Savoirs d'expériences et savoirs académiques n'ont pas la même valeur dans notre société. La valeur est relative à la fois aux hiérarchies sociales, aux milieux de vie et aux situations de vie. Sur une île déserte, mieux vaut savoir faire un feu que lire et écrire.... et on peut parier que celui ou celle qui sait faire un feu dans un groupe de naufragé-e-s (ou de participant-e-s à Koh-Lanta⁴) aura un statut envié !

Comme il y a des inégalités sociales, il y a des inégalités de savoirs et de pouvoirs d'action. C'est le sens même de l'alphabétisation populaire que d'accompagner des processus de prise de conscience, d'analyse critique et d'action pour plus d'égalité⁵ par l'apprentissage des langages fondamentaux. Ceci implique un processus de compréhension critique des langages et de leurs « normes » pour pouvoir les utiliser, les transformer ou les rejeter...



⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Koh-Lanta>

⁵ Conviction partagée par les nombreux acteurs de l'Éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles qui « s'inscrivent dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle » (Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, 17 juillet 2003, https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-17-juillet-2003_n2003029435.html).



anutkak43 | Licence CC BY 2.0

Ce que j'ai appris à travers le contact avec les personnes en formation ? À relativiser, à imaginer d'autres façons de voir le monde qui nous entoure, à concevoir la complexité du métier de formateur, à appréhender la difficulté d'être apprenant, à être surpris, à me questionner, à oser lâcher prise aussi parfois... car apprendre c'est transformer ses représentations.

Quatorze années de coformation qui ont changé mon regard et fait évoluer mes pratiques

Nathalie De Wolf, formatrice au Collectif Alpha et formatrice de formateurs à l'Institut Roger Guilbert

Longtemps je me suis demandé ce que je pourrais écrire, comment débiter cet article, comment partager ces années de coformation avec les apprenants du Collectif Alpha et avec les étudiants de l'IRG¹. Comment retranscrire ces moments de partage et de coconstruction ? Un écrit ne relate jamais fidèlement, à mon sens, les échanges animés vécus au sein d'un groupe, d'autant plus que prendre des notes au fil des échanges met de la distance entre le formateur et les participants. Je vous propose donc de me suivre tout au long d'un récit qui répondra aux pistes d'entrée proposées par la rédaction du *Journal de l'alpha*, illustré par de petites expériences.

¹ Étudiants qui préparent un BES (Brevet de l'Enseignement Supérieur) pour devenir formateurs en alphabétisation.

Quelle posture ? Quelle vision du savoir, des savoirs ?

Apprendre des participants, c'est avant tout être convaincu qu'il n'existe aucune hiérarchisation des savoirs, que dénuder un fil électrique à l'aide d'un briquet est aussi important qu'identifier un nom ou un verbe dans une phrase.

Cela fait deux heures que nous échangeons autour de la « roue de la grammaire »² et des classes grammaticales. A. paraît fatigué, il éprouve beaucoup de difficultés à identifier un nom au sein d'une phrase, et pas seulement, le verbe lui est tout aussi étranger, bref toutes ces catégories ne lui parlent pas. La pause arrive et nous constatons un problème électrique dans la cafétéria, le fil est grillé, il faudrait le raccourcir et donc le dénuder pour à nouveau l'introduire dans le sucre... Je cherche une pince à couper les fils électriques. A. rigole et sort son briquet, il a aussitôt fait de dénuder ce fameux fil. J'en reste bouche bée, jamais je n'aurais osé, jamais je n'y aurais pensé... et pourtant ce fut rapide et efficace. Le mois suivant, j'ai dû changer un plafonnier chez moi et, pour ce faire, dénuder des fils avant d'opérer le remplacement. Je suis allée acheter un sucre chez un commerçant près de chez moi et je lui ai annoncé fièrement que je n'avais pas besoin de pince coupante car, avec un briquet, j'arriverais à dénuder le fil.

A. m'a appris quelque chose, j'ai eu l'occasion de réutiliser ce savoir et de le partager avec d'autres. Est-ce que A. pourra en dire autant un jour ? Est-ce qu'identifier un verbe l'aidera dans la vie ? Je n'ai pas de réponse à ces questions. Mais, à mes yeux, cet incident fut l'exemple parfait que le savoir-faire de A. est tout aussi important que n'importe quel savoir dit intellectuel. Il m'a permis de sortir d'une vision binaire des savoirs, celle distillée petit à petit par mes grands-parents instituteurs.

Je citerai Arthur Lochman : « *Que peut-on bien vouloir dire quand on oppose le travail manuel au travail intellectuel ? Que travailler avec ses mains ne mobilise pas le cerveau ? L'opposition binaire*

² Voir : Kristine MOUTTEAU (entretien avec), *Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base*, in *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010, pp. 58-68, www.lire-et-ecrire.be/ja173

empêche de comprendre ce qu'est la pensée matérielle. Ce n'est pas penser avec les mains, comme le voudrait cette expression charmante mais elle aussi trop binaire. La compréhension physique de la matière (...) n'est pas le seul fait de la main. Elle naît de l'interaction constante entre le cerveau, la main et l'œil, mais on ne peut la situer dans aucun de ces organes particuliers. Elle s'ancre dans le corps sous la forme d'un sentiment, d'une intime intuition. Et cette compréhension physique de la matière ne suffit pas : il faut l'articuler pour la transformer en un mode d'action. La compréhension devient alors un ensemble de savoir-faire. »³

J'aime cette dernière phrase – « *La compréhension devient alors un ensemble de savoir-faire* » – car ma méthode de travail a pour base « faire-analyser-synthétiser » : si l'on veut comprendre, je pense que nous devons d'abord expérimenter.

Au Collectif Alpha, nous basons notre relation pédagogique sur le respect et la reconnaissance des apprenants. Il s'agit d'une relation égalitaire dans un rapport d'intelligence à intelligence⁴. Avant d'être engagé, chaque travailleur reçoit le texte de cette plateforme, travailler au Collectif signifie donc y adhérer. Honnêtement, lorsque j'ai débuté je ne prenais pas pleinement conscience de son contenu. Je me voyais investie d'une seule mission, celle d'apprendre à lire et à écrire à des personnes qui n'avaient pas eu la chance d'aller à l'école. Je voyais presque les apprenants comme de jolies pages vierges que j'allais pouvoir remplir de toute ma passion pour la lecture. Bref, j'étais autocentrée sur ma personne et mes envies, mes besoins.

Dès les premières semaines, lorsque j'ai eu l'opportunité de mieux connaître le public, le contenu de la plateforme a pris corps à mes yeux. Les apprenants m'ont appris ce qu'est une relation pédagogique basée sur le respect et la reconnaissance... mutuels. Ils m'ont appris que ces pages blanches que je m'imaginai ne l'étaient pas du tout, qu'elles étaient bien remplies de choses que moi je ne connaissais pas, que je ne m'imaginai pas. Ils m'ont appris à écouter, à ajuster, à me renouveler, à observer, à patienter et

³ Arthur LOCHMAN, *La vie solide*, Payot, 2019.

⁴ Voir : Plateforme d'orientation du Collectif Alpha, www.collectif-alpha.be/spip.php?article72

surtout à me remettre en question, à accepter les critiques.

J'écoutais dernièrement une capsule vidéo de Luc Carton expliquant le concept d'éducation permanente⁵, il parlait de passer d'une condition d'objet à une condition de sujet de l'histoire. Ce que les apprenants m'ont appris, c'est de les voir comme sujets participant à la conception, la création, l'élaboration des cours, des séances.

À l'IRG, lorsque l'on m'a demandé, il y a une dizaine d'années, de donner le cours de didactique de la lecture et de l'écriture, j'étais en panique. Qu'allais-je pouvoir leur apprendre ? Je ne mesurais pas encore tout ce que le Collectif et les apprenants du Collectif m'avaient transmis... À nouveau, c'est la notion de participation à la conception et à l'élaboration des cours qui m'a inspirée, guidée dans mon approche. Et, grâce à leurs retours critiques en fin d'année, les étudiants m'ont aidée à améliorer le contenu des cours mais également à ajuster mes séances en fonction des contenus, à présenter des exemples concrets, à les emmener souvent sur le terrain au contact des apprenants, à illustrer mes propos par des vidéos ou des livres, à véritablement coconstruire mes séances de cours avec eux.

Connaitre les apprenants, oui, mais jusqu'à quel point ?

« Si tu veux apprendre à Pierre, il faut connaitre Pierre » ... phrase souvent entendue lors de ma formation, et fréquemment énoncée par mon collègue Patrick Michel.

Je ne comprenais pas pourquoi M. arrivait systématiquement en retard, pourquoi elle voulait toujours partir avant la fin du cours. Je la trouvais peu motivée. À cette époque, je confondais encore motivation et implication. Lors d'une sortie, j'ai eu l'occasion de discuter avec M. de choses et d'autres et j'ai appris que M. vivait seule avec ses quatre enfants en bas âge, et que loin d'être une

⁵ Luc CARTON (rencontre avec), L'Éducation permanente, une démarche fondatrice de la démocratie culturelle, février 2021, Capsule n°1 : Historique et concept de l'éducation permanente populaire, <https://ligue-enseignement.be/capsules-video-leducation-permanente-une-demarche-fondatrice-de-la-democratie-culturelle>

exception, son cas n'était pas isolé. M. m'a appris l'empathie, non pas que je ne possédais pas cette capacité à me mettre à la place d'autrui mais je ne mesurais pas ce que cela impliquait vraiment. J'ai écouté M., mais aussi A. et les autres, ainsi que les étudiants futurs formateurs en alpha, ceux et celles qui vivaient une réorientation, qui devaient à la fois s'occuper d'une famille et retourner sur les bancs de l'école, bref toutes les personnes qui m'entouraient.

Afin de provoquer la prise de parole, de permettre de faire connaissance les uns avec les autres, je débute maintenant chaque année de formation par des activités qui favorisent les interactions. Bien sûr, chacun dit ce qu'il est prêt à partager avec le groupe. Connaître son public permet d'adapter au mieux ses séances et ses contenus. Quand je parle de « connaître son public », je ne limite pas cette connaissance à une appréhension uniquement personnelle mais également pédagogique. Comme nous disent Francis Tilman et Dominique Grootaers, « *l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte aux multiples ramifications (psychologiques, sociales, économiques, culturelles) et implique un réseau de relations inscrites non seulement à l'intérieur du groupe de formation mais débordant largement dans le tissu social extérieur* »⁶. Apprendre change aussi la vie des gens, les formateurs doivent en être conscients, je l'ai réalisé au fil du temps.

Une approche socioconstructiviste, mais qu'est-ce que c'est ?

On apprend en pensant, en faisant, en observant, en échangeant les uns avec les autres, en se confrontant les uns aux autres, mais on n'apprend pas en étudiant sans penser, sans réfléchir et sans comprendre, en ne manipulant rien, en se taisant et en restant passif. On apprend avec les autres, parmi les autres, parfois en opposition aux autres, bref on construit et on apprend ensemble dans un processus qui inclut tous les niveaux de connaissances, ceux déjà présents et ceux en voie d'acquisition, et toutes les catégories de connaissances.

⁶ Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, *Les chemins de la pédagogie*, Chronique Sociale / Couleur Livres, 2006.

« Les méthodes que nous utilisons sont centrées sur la personne, en fonction de ses besoins, de ses désirs et de ses aspirations, et sur le groupe en tant que lieu d'échange, d'apprentissage et d'action. Ces méthodes sont basées sur l'auto-socio-construction des savoirs ainsi que sur l'échange et les apports réciproques entre tous, participants et animateurs. Nos méthodes font appel à et valorisent l'intelligence, l'intuition, les connaissances et l'expérience personnelle de chacun pour se questionner, douter, refuser, proposer, accepter, innover, se former, demander, répondre et se positionner. »⁷

Mon premier cours en solo fut une catastrophe. Accrochée à ma préparation, à mes notes, je n'avais pas pris en compte mes partenaires dans cette histoire, à savoir les apprenants. J'avais construit, élaboré ma séance de cours avec, comme base, les théories apprises. Lorsqu'au bout de deux heures de cours quasi « magistral », S. m'a dit « ça va trop vite, je ne comprends pas », je me suis arrêtée, j'ai vu le groupe ou plutôt j'ai regardé chaque personne et, à l'évidence, S. n'était pas la seule à se sentir perdue. Je suis arrivée dans le bureau où se trouvait mon collègue Patrick, complètement paniquée : « Je ne comprends pas, j'ai pourtant suivi la méthode... » Oui... mais là où lui prenait tout son temps, j'avais déjà passé en revue la mémorisation, le repérage des unités de sens, et j'étais même arrivée aux mots !⁸ Tout cela en une séance de trois heures.

Depuis, lorsque je prépare mes séances, je m'imagine le groupe en face de moi mais aussi toutes les individualités, j'essaye de concevoir une séance qui « parlera » à tous. Je laisse la place à la parole et aux échanges, je n'essaye pas de tout maîtriser, c'est chose impossible car nous sommes toujours surpris par ce qui peut émerger d'un groupe. Ce que j'ai appris, c'est le « lâcher prise maîtrisé ». Laissons la place au questionnement, au doute, aux innovations, aux demandes mais soyons d'accord pour avancer ensemble.



⁷ Extrait de la *Plateforme du Collectif Alpha*, op. cit.

⁸ Voir : Patrick MICHEL, *Du sens au signe, du signe au sens. Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte*, Les Éditions du Collectif Alpha, 2013. Cette méthode, rédigée bien plus tard, est le fruit de notre collaboration ; Patrick et moi l'avons construite ensemble sur la base de notre expérience commune avec le groupe dont nous partageons alors l'animation.



Creative Sustainability | Licence CC BY-SA 2.0

Apprendre des apprenants. Comment pourrait-il en être autrement ? Mais qu'apprend-on ? Des choses bien différentes selon la relation que l'on établit avec eux, nos attentes ou nos engagements. Qu'est-ce qui permet cette prise de conscience ? Comment passer de la découverte, de l'étonnement, du « ravissement » face à ce que les apprenants peuvent apporter, à une prise en compte comme condition à la transformation de la pratique.

Apprendre des apprenant·e·s ? (Comment) pourrait-il en être autrement ?

Maria-Alice Médioni, Secteur Langues du GFEN
(Groupe Français d'Éducation Nouvelle)

Sans doute est-on parvenu à se persuader qu'on n'apprend pas tout seul. Ce qui a longtemps relevé du seul mérite personnel et de l'effort solitaire est compris aujourd'hui, en partie grâce à la publication d'un livre essentiel du CRESAS en 1987¹, comme le fruit des interactions sociales dans une perspective de construction du savoir. L'autodidactie est questionnée, voire récusée : « *Tout autodidacte est un imposteur* », écrit Paul Ricoeur². Car l'autodidacte, s'il s'est instruit par lui-même, sans maître, n'a pu y parvenir que par le biais de la lecture ou de réseaux divers, c'est-à-dire dans la confrontation avec d'autres. Si, malgré quelques

¹ CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et constructions des connaissances*, Paris, ESF, 1987.

² Paul RICOEUR, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, p. 75.

résistances, ce principe est maintenant admis, il n'en va peut-être pas de même avec l'idée que l'on peut apprendre d'un plus jeune ou d'un moins connaissant que soi.

Et pourtant... Nous avons tous fait l'expérience de la question d'un enfant qui nous met dans l'embarras et nous oblige à reconsidérer ce qui nous paraît évident, ou de son émerveillement face à un phénomène « banal » qui, tout d'un coup, nous apparaît dans sa singularité, son étrangeté ou sa beauté. Ou de l'étonnement d'un étranger qui nous questionne sur la langue que nous parlons tous les jours et à qui nous avons souvent bien de la peine à répondre, tant cela, pour nous, « tombe sous le sens », littéralement : c'est tellement évident que le sens en est « tombé », perdu en quelque sorte. Et, lorsqu'on veut que les interlocuteurs suivent et comprennent l'exposé d'une question épineuse, n'invite-t-on pas un « candide », c'est-à-dire « *une personne étrangère à un domaine et qui y apporte un regard neuf [et qui a] pour rôle de demander des éclaircissements lorsque les propos sont obscurs* »³ ?

De ce fait, pourquoi ne serait-il point possible d'apprendre des apprenants et comment pourrait-il en être autrement ?

Pourquoi et comment apprend-on des apprenants ?

Tout comme les questions des enfants, celles des apprenants nous sont indispensables. Car le propre d'un savoir, c'est qu'il relève, pour celui qui l'a construit, de l'évidence, qu'il est difficile à ré-interroger et que la mémoire de son processus de construction est souvent perdue. C'est pourquoi un des premiers devoirs que doit faire l'enseignant ou le formateur, c'est celui de la transmission de ce qu'il sait. Parce que, justement, il sait, il a évacué les difficultés et les obstacles liés à l'acquisition de ce savoir. Il lui faut donc faire un effort énorme pour revisiter ce savoir et comprendre quels sont les concepts-clés nécessaires pour que les apprenants le construisent à leur tour. Ce sont donc ces derniers qui vont l'aider à re-visiter ce savoir, à le remobiliser

³ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Candide_\(homonymie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Candide_(homonymie))

pour pouvoir l'explicitier, ou mieux encore, concevoir la situation qui leur permettra de le construire eux-mêmes.

C'est ainsi que nous avons tout intérêt à faire, avec les apprenants, un état des lieux à propos d'une question afin de savoir où se situent leurs connaissances et les obstacles auxquels ils sont susceptibles de se heurter, afin d'orienter notre action et préparer au mieux notre travail. C'est ce qu'on appelle **l'émergence des représentations**, informations capitales pour l'enseignant et le formateur, qui vont lui permettre de confirmer ou réajuster son projet. Si les représentations qui se font jour montrent que les apprenants ont déjà des connaissances dans le domaine, mais partielles, contradictoires ou erronées, l'enseignant ou le formateur trouvera là la confirmation que c'est bien à cet endroit qu'il s'agit de travailler. Car si ce remue-méninges peut révéler une connaissance déjà solide avec juste quelques points à revoir, il peut, au contraire, dévoiler que le groupe est encore loin de se représenter la question que l'on veut aborder : il faudra alors revoir l'angle d'attaque bien différemment.

Nous pouvons aussi leur demander de lister les questions qui émergent, au terme d'un travail, ou qui restent en suspens. Cela nous permet souvent de comprendre si ce que nous avons proposé semble compris ou s'il est nécessaire d'y revenir, d'une autre façon, car de l'incompréhension ou du malentendu subsistent. Parfois ces questions nous ouvrent des territoires insoupçonnés ou nous permettent de rebondir intelligemment. Je me souviens tout particulièrement de la question récurrente d'élèves, à mes débuts, « *M'dame, à quoi ça sert l'Espagnol ?* »⁴, qui m'a obligée à dépasser les réponses convenues et à chercher plutôt les interrogations sous-jacentes à la question ainsi exprimée.

Une autre manière de faire surgir des idées et des questions susceptibles de nous obliger, en tant qu'enseignant ou formateur, à opérer un déplacement est de proposer un **problème sans**

⁴ Maria-Alice MÉDIONI, « *M'dame, à quoi ça sert, l'Espagnol ?* » Ou l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il contribuer à la construction de l'émancipation intellectuelle ?, Le Grain, juillet 2018, www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=166:l-mdame-a-quoi-ca-sert-lespagnol-r-ou-lapprentissage-dune-langue-etrangere-peut-il-contribuer-a-la-construction-de-lemancipation-intellectuelle&catid=9&Itemid=103

questions. Le principe de ce dernier consiste à susciter des questions plutôt que d'en poser. Par exemple, la confrontation à des documents complémentaires oblige à des mises en relation et à des formulations d'hypothèses différentes selon les individus. L'insolite vient du fait que les apprenants n'ont pas à répondre à des questions sur les documents proposés, mais à la consigne qui les invite à sortir du cadre étroit des questions « classiques » : « *Prenez connaissance de ces documents, mettez-les en relation, tirez-en toutes les conséquences qu'il vous semble possible de tirer et toutes les questions que cela vous pose.* » Après un travail individuel et de groupe, les apprenants préparent une affiche présentant le résultat de leur réflexion.⁵

Un exemple de problème sans questions sur la « découverte » et la colonisation de l'Amérique : les élèves devaient mettre en relation trois documents illustrant cette période pour en tirer les conclusions et les questions qui leur paraissaient pertinentes. L'un de ces documents était une chronologie retraçant les événements importants de 1492 – l'arrivée de Christophe Colomb – à 1898 – la fin du processus d'indépendance des colonies américaines. Parmi les questions formulées par les élèves à l'issue de ce travail, il y avait : pourquoi dans cette chronologie ne parle-t-on que des actions des colonisateurs ? Et les Indiens, qu'ont-ils fait pendant tout ce temps ? Ils se sont laissé faire ? Ils ont résisté ? Ils se sont révoltés ?⁶ Mon premier mouvement a été de répondre immédiatement que, bien sûr, ils avaient résisté et s'étaient battus, et que ces chronologies ne reflétaient qu'une vision de l'histoire, celle des colonisateurs. Mais, réflexion faite, j'ai préféré proposer de revenir sur cette question avec quelques documents supplémentaires pour qu'ils cherchent eux-mêmes des réponses à leurs questions. Je dois une « fière chandelle » à ces apprenants qui m'ont offert l'opportunité de creuser une question pour eux, et pour moi, fondamentale.

⁵ On trouvera un descriptif plus complet du « problème sans questions » dans : Odette BASSIS, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, ESF, Paris, 1998.

⁶ Maria-Alice MÉDIONI, *Luttes et indépendances en Amérique latine*, in *Dialogue*, GFEN, n°167, janvier 2018, https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/luttes_et_independances_en_amerique_latine_.pdf

C'est ce que Mireille Cifali appelle « l'intéressement » : « C'est une capacité toute simple, qui découle de notre conscience que toute situation est porteuse de connaissance, de développement, non seulement pour celui qui est en face, mais également pour nous-même. Le fait qu'un autre nous pose des problèmes inextricables nous donne l'occasion de chercher à comprendre, d'être pris par une énigme, de devoir ruser, sentir, et convoque notre intelligence des choses : la jubilation que nous éprouvons à penser⁷ nous récompense au regard de la difficulté de la situation (...). La difficulté de l'autre nous convoque, elle nous confronte tout autant à l'impuissance de notre pensée qu'à notre intérêt de comprendre et d'agir. »⁸

Favoriser les occasions

Puisque nous avons intérêt à ce que les apprenants nous bousculent, nous offrent des prises de conscience et nous forcent dans nos retranchements pour nous permettre de mieux comprendre et d'agir au mieux, il nous faut réfléchir à comment construire cette disponibilité, et à comment susciter cet apport des apprenants à la construction d'un savoir réciproque. Car, me semble-t-il, il ne suffit pas d'être réceptif aux questions des apprenants mais de les susciter pour éviter de nous enfermer dans des routines et des certitudes sclérosantes.

Outre l'émergence des représentations et le problème sans questions, il y a bien d'autres façons de susciter le questionnement et les suggestions. Je citerai tout particulièrement les **moments de régulation**, avec quelques outils qu'il n'est pas inutile d'avoir en tête⁹.

La fabrication d'un corpus

Lorsqu'il s'agit d'aborder ou de revenir sur une notion grammaticale ou du vocabulaire, par exemple, on peut repartir de ce que les apprenants savent et utilisent, en les invitant à élaborer eux-mêmes

⁷ Robert MISRAHI, *Traité du bonheur. Les actes de la joie (tome 3)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

⁸ Mireille CIFALI, *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*, Paris, PUF, 2018, pp. 29-30.

⁹ Pour en savoir plus sur ces outils de régulation, voir : Maria-Alice MÉDIONI, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2016, pp. 114-135.

un corpus de départ, à partir de leur pratique, de leur interlangue¹⁰, de façon à les faire réfléchir et nous permettre de voir, ensemble, plus clairement les déplacements à opérer.

C'est, par exemple, à l'occasion d'un travail sur les verbes *ser* et *estar* en espagnol, que l'on peut traduire tous deux par « être » en français, mais dont la distinction n'est pas chose aisée pour un apprenant de langue française, car il lui faut se dégager d'une explication strictement grammaticale pour appréhender progressivement « ce raffinement de vision » dont parle Patrick Charaudeau¹¹. La démarche commence par des propositions faites par les apprenants d'énoncés familiers pour eux comprenant ces deux verbes, que l'on examine et analyse ensemble, qu'ils rectifient, si nécessaire, par la comparaison avec d'autres, qu'ils valident ou mettent en doute. Puis on passe à un travail plus systématique sur des corpus proposés par l'enseignant qui réunissent des occurrences à la fois plus variées et sans doute moins familières des élèves, ce qui permet de confirmer des éléments du premier corpus et de répondre aux doutes exprimés.

La reprise

La reprise en début de cours fait partie des rituels mais aussi des outils de remobilisation et de régulation des apprentissages en permettant le partage de l'information et le bridging (mettre en lien, établir des ponts, « renouer les fils »). Plutôt que d'inviter à une restitution à l'identique, on peut la faire sur un mode différent de la répétition du « déjà vu ».

Quelques suggestions :

- Commencer la nouvelle séance par des questions qui invitent à s'interroger : « *Avez-vous des questions sur ce que nous avons travaillé ensemble la dernière fois ? Quels sont les éléments sur lesquels vous avez des doutes, qui vous tracassent, que vous craignez de ne pas avoir compris ?* »

¹⁰ L'interlangue est la connaissance et l'utilisation d'une langue par un apprenant, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. L'interlangue évolue, en principe, au fur et à mesure de l'apprentissage.

¹¹ Patrick CHARAUDEAU, *Cours de linguistique. Description sémantique de quelques systèmes grammaticaux de l'espagnol actuel*, Cours de l'Université de Lyon, Paris, Centre de Documentation Universitaire, 1970, p. 31.

- Profiter du retour d'un ou de plusieurs apprenants absents à la séance ou aux séances précédentes pour proposer un récapitulatif à leur intention.
- Proposer une citation ou un nouvel élément d'information à mettre en lien avec ce qui a été travaillé au cours précédent
 - « *Qu'est-ce que cette citation, ou cette information, apporte de nouveau aux conclusions tirées précédemment ? Pourquoi ?* » – d'abord individuellement, puis en petits groupes.

Pour l'enseignant ou le formateur, cette reprise devient alors source d'informations importantes à prendre en compte pour organiser la suite de son action.

Les listes de vérification

Ce sont des listes qui énumèrent les éléments dont il faut tenir compte dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet. Elles sont élaborées par les apprenants eux-mêmes. On peut les « cocher » pour être sûr qu'on en a tenu compte, qu'on n'a rien oublié. Ce sont également des listes d'auto-contrôle ou de réussite. Elles peuvent concerner le produit (le résultat) mais aussi le processus. Ce sont des outils trop méconnus et sous-utilisés qui, au-delà de leur vocation première – la construction d'un comportement d'autorégulation qui conduit à l'autonomie nécessaire pour piloter efficacement son apprentissage –, peuvent, également, apporter des éléments importants à l'enseignant ou au formateur, à travers ce qui, par exemple, est mis en avant ou oublié par les apprenants.

Par exemple, lorsqu'il s'agit d'élaborer des devinettes, on construit une liste de critères définissant le genre « devinette », puis on se mettra d'accord sur l'ordre dans lequel on amènera les différents éléments pour que ce soit devinable... mais pas trop facilement. Ces critères et cet ordre resteront sous les yeux des apprenants, sur une affiche, pendant le travail d'élaboration pour que rien ne soit oublié et que l'on se donne davantage de chances de réussir.

Les pauses méthodologiques

Conçues comme un moment de suspension de l'activité, de réflexion, de structuration de l'apprentissage, elles sont aussi une occasion de faire le point avant de poursuivre, de récapituler

ce qu'on vient de faire, de se représenter la tâche requise, de « raccrocher » ceux qui pourraient se décourager ou perdre pied ponctuellement. Ce sont des moments essentiels pour comprendre également le sens de l'activité, le réinterpréter éventuellement, à la lumière des échanges auxquels ils invitent, lever des malentendus et remobiliser. Et parallèlement, pour l'enseignant ou le formateur, de prendre la mesure de ce qui a été compris et de ce qui reste à reprendre, à une autre occasion, sous une autre forme.

Proposer un cadre possibilisant

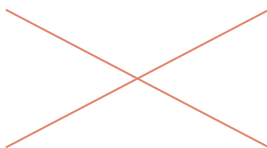
Forcément on apprend des choses bien différentes selon la relation que l'on établit avec les apprenants, nos attentes, ou nos engagements. Le cadre de travail proposé – le contrat didactique et pédagogique (*voir encadré page suivante*) – doit constituer un cadre qui permet la prise de risques : oser intervenir, donner son avis, poser des questions... Ce doit être également un cadre formatif où les informations données par les apprenants quant à leurs avancées et leurs difficultés sont décisives pour la construction et la régulation des apprentissages. Car, répétons-le, les régulations de l'enseignant ne sont que potentielles. C'est l'apprenant qui apprend, développe des stratégies, prend des décisions. De là l'importance de l'auto-évaluation considérée comme « *une habileté à développer (...) un objet d'apprentissage* »¹². On passe donc ainsi d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage où l'apport des apprenants est décisif pour la pratique de l'enseignant ou du formateur.

C'est ainsi que les apprenants peuvent nous surprendre, éclairer, nourrir notre réflexion et notre pratique, quand nous ne nous contentons pas d'être des « maîtres explicateurs »¹³, que nous sommes conscients de nos ignorances, que nous apprenons de nos expériences et des multiples occasions que nous offrent les apprenants.

¹² Gérard SCALLON, *L'évaluation formative des apprentissages*, P.U.L., 1988, p. 143.

¹³ « *Expliquer quelque chose à l'ignorant, c'est d'abord lui expliquer qu'il ne comprendrait pas si on ne lui expliquait pas, c'est d'abord lui démontrer son incapacité.* » (Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987).

Le **contrat didactique**, c'est « *l'arrangement implicite ou explicite qui s'établit entre le maître et ses élèves à propos du savoir, de son appropriation et de son évaluation* »¹⁴. Le contrat pédagogique concerne davantage l'organisation de la classe et les modalités de travail ; le contrat didactique porte plutôt sur la construction et la transmission des savoirs. Le contrat didactique, dans la pédagogie traditionnelle, est une convention largement implicite dont on considère que les attendus sont clairs et légitimes, de l'ordre de l'évidence, parce que devenus monnaie courante. Mais il ne s'agit pas d'un vrai contrat dans la mesure où il n'est ni explicite ni librement consenti, et où il ne laisse pas vraiment de place à l'évaluation formative. Le contrat peut donc correspondre aux formes de l'enseignement traditionnel, ou être en rupture, utiliser les pratiques de l'Éducation nouvelle. Dans ce cas, l'enseignant ou le formateur est avant tout un concepteur de situations dont l'objectif est de faire apprendre, un organisateur des conditions d'apprentissage, le créateur d'un plan de formation cohérent, adapté, construit et anticipé. Il veille au cadre de travail qui intègre à la fois confiance et exigence, liberté et contrainte, pour permettre la prise de risque nécessaire à l'apprentissage.¹⁵



¹⁴ Philippe PERRENOUD, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, 1991, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html

¹⁵ Maria-Alice MÉDIONI, *Le contrat didactique et le contrat pédagogique*, in *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2016, pp. 26 et 42.



Il s'agit de l'objet même de l'éducation permanente : que tout le monde puisse apprendre de tout le monde. Que le pouvoir que donne le savoir soit exercé par tous et toutes. Et que l'égalité progresse. Voilà ce qui m'intéresse dans la question d' « apprendre des apprenants ». Le contexte d'une formation d'adultes est particulièrement propice à faire vivre cela à tous, participants et formateur confondus. Voyons, jusque dans la pratique, comment faire.

Posture de formateur et émancipation des apprenants

Myriam van der Brempt, formatrice
et accompagnatrice d'équipes au Cesep

Une fausse évidence

Apprendre des apprenants : à première vue, cela peut signifier apprendre par les apprenants, à partir d'eux, à leur sujet et à propos de mon métier de formatrice. Et en effet, pourquoi pas ? Ma pratique de formatrice s'ajustera sans doute d'autant mieux que ma connaissance des personnes que je forme sera plus fine et plus précise. Cela peut aussi vouloir dire apprendre ce que savent les apprenants : nous sommes tous différents, nous avons toujours à apprendre les uns des autres, à partir de toutes les situations de notre vie. Il n'y a pas de raison que la situation particulière qui me place dans le rôle de formatrice face à un groupe d'apprenants de différents horizons ne soit pas instructive pour moi aussi, intéressante pour mon évolution, révélatrice de ce que moi-même j'ai encore à apprendre. Une évidence à priori...

Cependant, apprendre des apprenants est une formule paradoxale. Le propre d'un paradoxe est d'obliger, justement, à aller au-delà de l'évidence. Dans ce cas-ci, la formule permet de bousculer quelques idées reçues et c'est là que cela devient vraiment intéressant.

L'enjeu : ébranler le modèle scolaire pour apprendre vraiment

S'il est possible d'apprendre des apprenants, cela indique vraisemblablement que :

- L'image dévalorisée d'apprenants « faibles », peu qualifiés, peu formés, peu compétents, véhiculée par la société, est fautive. Ou plutôt : pour les décrire, il faut dire aussi qu'ils sont des adultes, baignés depuis l'enfance dans une ou plusieurs cultures et formés par toutes leurs expériences de vie. En particulier, nous savons tous que les difficultés de la vie nous obligent à explorer des chemins nouveaux, sources de nouveaux apprentissages.
- Un certain nombre de savoirs et savoir-faire scolaires leur ont été inaccessibles jusque là, mais on n'apprend pas qu'à l'école. Plus même : une série de compétences nécessaires pour la vie ne s'apprennent pas à l'école et doivent s'apprendre dans la vie même.
- L'école n'est donc pas un contexte idéal pour permettre à des adultes de se former pour la vie. Or, les situations de formation, de façon générale, ont fortement tendance à ressembler à l'école à de nombreux égards...

La question du rapport à l'école en formation demanderait à elle seule un long développement, mais il excèderait le cadre de cet article. Je me permets donc de livrer comme un postulat ma réflexion de départ : en formation d'adultes, même quand le formateur est animé des valeurs et des méthodes de l'éducation permanente, comme le sont les formateurs en alpha, le modèle scolaire est convoqué à la fois par l'ensemble des acteurs de la formation et par les paramètres de son organisation pratique. Autrement dit, des représentations et des souvenirs de l'école

animent les apprenants eux-mêmes, qu'ils aient ou non fréquenté l'école dans leur enfance et leur jeunesse, et beaucoup d'entre eux attendent que la formation ressemble à l'école et font pression dans ce sens sur les formateurs, souvent inconsciemment. De plus, l'organisation de l'espace et du temps de la formation tend à faire penser elle aussi à l'école – de la salle où tous les apprenants regardent vers le tableau jusqu'aux horaires et à la justification des absences, en passant par les classeurs, les exercices, etc.

Que le formateur soit attentif à l'émancipation des apprenants ne suffit donc pas à faire du groupe en formation un groupe de personnes ayant des comportements d'adultes émancipés. Je me limiterai ici à indiquer quelques biais, liés à la question du *formatage scolaire*, qui empêchent en réalité des adultes d'apprendre vraiment en formation. Et je fais le pari que mes collègues formateurs y reconnaîtront au passage des obstacles à l'apprentissage contre lesquels eux-mêmes cherchent à lutter en permanence dans leurs groupes. Voici :

- L'école (donc aussi, le plus souvent, la formation des adultes) est hors de la vie : apprendre des choses dans un contexte éloigné des situations de la vie met en difficulté quand il s'agit de les transférer dans la vie réelle. Les formateurs sont souvent conscients de cette difficulté au sein même du processus de formation et regrettent régulièrement cette absence de transfert de la part des apprenants, sans arriver à y pallier.
- L'école (donc aussi, le plus souvent, la formation des adultes) place l'apprenant dans une posture de dépendance : celui-ci abdique son propre pouvoir de réfléchir et d'agir par lui-même. Il accepte comme une règle du jeu d'être dominé par le savoir du formateur. Il met en veilleuse, du même coup, sa propre vigilance critique pour donner raison au formateur a priori, aveuglément. Ce processus s'enclenche presque toujours inconsciemment et empêche radicalement l'émancipation des apprenants. Et entretemps, de leur côté, les formateurs se démènent pour stimuler leur esprit critique et les inviter dans des démarches d'éducation permanente, entravées par ces attitudes scolaires...

- L'école (donc aussi, le plus souvent, la formation des adultes) infantilise, considère les apprenants à partir de leurs manques et de leurs fragilités : implicitement, cela revient à les pousser dans des attitudes archaïques de faiblesse, d'impuissance, d'ignorance, d'incapacité, d'enfants qui n'y arrivent pas (encore). Voir dans une victimisation, renforçant parfois (ou souvent, selon les publics en formation) un sentiment que la vie leur a déjà fait éprouver, parfois même sur le mode de la fatalité. Tandis que cette situation pèse aussi sur les formateurs, qui se sentent souvent démunis pour y répondre...
- L'école (donc aussi, le plus souvent, la formation des adultes) installe les apprenants dans une attitude passive : il faut attendre les instructions, les savoirs, les consignes du formateur ; il faut commencer et terminer le travail tous ensemble, au signal donné ; il faut exécuter les tâches dans l'ordre assigné, selon la méthode enseignée. On est là aux antipodes d'une appropriation créative, d'une prise d'initiative et d'autonomie... que les formateurs appellent pourtant de leurs vœux chez les apprenants.

Nous sommes tous et toutes, en tant que formateurs et formatrices d'adultes, confronté-e-s à ce modèle dominant. Comment nous en détacher ? ... Et si apprendre des apprenants pouvait aussi viser à nous décaler et à nous libérer par rapport à tout cela ?

Mon hypothèse : se distancier du jeu relationnel induit par l'école pour que tout le monde apprenne de tout le monde

Voici ma proposition :

- Voir la situation de formation, du point de vue de ce que j'appelle *le formatage scolaire*, comme un jeu relationnel nuisible aux apprentissages des apprenants et générateur d'inconfort, au moins, pour les formateurs. Ce jeu est induit chez tout le monde par des souvenirs et des représentations de l'école, d'une part, et bien souvent aussi par les ressemblances entre les modalités d'organisation pratique des formations et les situations scolaires, d'autre part.

— Se distancier de ce jeu relationnel. Comme pour tout jeu relationnel, en sortir implique d'en prendre conscience et de modifier son comportement. En effet, tant que je me comporte de la même façon, j'alimente le jeu relationnel dans lequel je suis prise, même si je m'y sens mal ou que je dénonce ses effets négatifs. Il s'agit donc de changer d'attitude : je propose ici d'adopter des comportements qui *font* ce que les formateurs disent régulièrement aux apprenants – « *Utilisez ce que vous avez appris, faites preuve d'esprit critique, réfléchissez de façon autonome à ce que vous faites en formation...* » – et qui, la plupart du temps, ne suffit pas. Il s'agit ainsi d'appeler les apprenants eux-mêmes, peu à peu, dans des *postures d'adultes*. Et de contribuer à faire place, en formation, à un certain esprit, que l'éducation permanente a coutume de nommer *émancipation*.

Comment faire ? Je répondrais : en adoptant une posture de formateur qui invite tout le monde à apprendre de tout le monde. Et en pratique, quelle est donc cette posture ? La suite de cet article va explorer cette question. Disons tout de suite qu'il ne s'agira pas de la recette complète d'un nouvel art culinaire, mais chacun sait que quelques petits ingrédients bien choisis, qui n'ont parfois l'air de rien, peuvent déjà tout changer. C'est le pari que je fais avec les groupes que je rencontre en formation.

Les points qui suivent ne décrivent pas des comportements radicalement différents l'un de l'autre, mais plutôt des facettes d'une posture de formateur susceptible d'amener tout le monde à apprendre de tout le monde dans un groupe en formation. Pour la présenter ici, je me suis efforcée de distinguer au maximum ces facettes. Il apparaît cependant encore – et c'est tant mieux – qu'elles sont interdépendantes. Dans l'esprit de l'éducation permanente, quand on pratique la première piste proposée ci-dessous – le « *qu'est-ce que vous en pensez ?* » –, on pratique déjà toutes les autres à travers l'attitude que l'on prend vis-à-vis des apprenants. Décrire ces propositions l'une après l'autre vise à permettre au lecteur d'identifier des attitudes et des paroles précises pour concrétiser une telle posture.

Casser l'orientation unique apprenants-formateur et formateur-apprenants

Dans la convention classique et implicite en matière de formation, le formateur sait et les apprenants ne savent pas et viennent chercher le savoir. Du coup, la communication s'installe très facilement selon une seule orientation (à double sens) : du formateur vers les apprenants et des apprenants vers le formateur. Dans cette même convention, la communication entre les apprenants ne fait partie des méthodes d'apprentissage que lors de travaux en sous-groupes, sans le formateur. Résultat : quand un apprenant pose une question, il l'adresse exclusivement au formateur et attend de lui seul une réponse, qui sera pour lui la bonne réponse. Pendant ce temps, les autres apprenants se sentent souvent très peu concernés, quand ils ne se mettent pas carrément en mode veille... Et le groupe ne se met pas à fonctionner comme un collectif, mais reste une juxtaposition d'individus sans lien entre eux dans le processus d'apprentissage.

Pour le formateur qui désire instaurer dans son groupe un climat dans lequel *nous travaillons tous, et ensemble*, voici deux pistes possibles, parmi d'autres bien sûr, pour casser cette orientation unique de la communication :

- En tant que formateur, répondre par un « qu'est-ce que vous en pensez ? » adressé à tout le groupe quand une question, un problème, une difficulté de compréhension ou autre est soumise au formateur par un apprenant. Que se passe-t-il d'intéressant dans ce cas ?
- Les premières fois, le formateur a le sentiment de prendre les autres membres du groupe par surprise et il faut à tous les coups que l'apprenant répète sa question, que plus d'un n'a même pas écoutée¹... C'est l'occasion d'explicitier que je poserai régulièrement cette question et qu'il ne s'agit nullement de

¹ À ce moment-là, il ne faut surtout pas rappeler le groupe à l'ordre sur l'écoute, car ses membres obéissent en réalité très exactement à la convention tacite de la situation scolaire type. De même que, dans la file à la caisse du supermarché, nous ne sommes pas obligés d'écouter ce que le client précédent dit au caissier ou à la caissière, ils ne sont pas tenus de prendre en compte une question adressée par un des leurs, à titre personnel, au formateur pour obtenir de lui seul une réponse.

vérifier que tout le monde était bien à l'écoute ni de prendre certains en flagrant délit de rêverie ! La posture du formateur doit être ici sans ambiguïté : le seul objectif est que tout le monde profite d'une question intéressante pour mobiliser son expertise et ses apprentissages, et en faire bénéficier les autres.

— Le groupe peut se mettre à chercher une réponse et parfois même la construire collectivement : à charge pour le formateur de ne pas se limiter à prendre en compte la bonne réponse qu'une première personne fournirait, peut-être même avant que l'ensemble du groupe ait pu se connecter à la question. Pour éviter cela, veiller à ne pas laisser la scène virer à l'interro surprise dans la tête des participants, car une interro surprise, cela stimule des élèves zélés et non des adultes en formation.

— Celui ou celle qui a posé la question et reçoit une réponse d'un autre apprenant a l'occasion d'entendre reformuler le point d'apprentissage en d'autres mots, peut-être plus proches de son propre langage ; les autres apprenants ont l'occasion de s'approprier une fois encore ce point de matière. Et tout formateur sait que l'on maîtrise bien mieux les choses quand on a eu à les expliquer soi-même à d'autres.

— Comme formateur-riche, je peux vérifier où en sont tous les apprenants de mon groupe sur cette question : est-ce un point qui a été mal compris par plusieurs, ont-ils déjà une certaine aisance pour manier cette question, etc. ?

Il n'est bien sûr pas nécessaire de revenir vers le groupe de cette façon à tout moment, mais si on le fait suffisamment souvent, on observe que les apprenants sont de plus en plus facilement mobilisés par tout ce qui se passe au sein de la séance de formation et qu'ils en viennent à se percevoir mutuellement comme des personnes-ressources potentielles. L'objectif de travailler *tous et ensemble* se concrétise peu à peu.

— Au retour d'un apprenant qui a été absent, poser à tout le groupe la question suivante : « *Qu'est-ce qu'un-e tel-le qui a été absent-e doit savoir de ce que nous avons fait en son absence pour pouvoir se remettre dans le train ?* » Ici encore, nous ne faisons pas un test qui ne dirait pas son nom concernant la matière vue et il faut veiller à ce que ce ne soit pas compris dans ce sens par les

apprenants. Le propos n'est pas de demander que quelqu'un prenne la parole pour livrer la synthèse intégrale de ce que nous avons fait. Pour ma part, j'interromps d'ailleurs l'apprenant qui se mettrait à fournir une synthèse et je (re)précise que chacun est invité plutôt à amener un élément ou l'autre, un fragment de ce que nous avons travaillé et qui lui est resté à l'esprit, ou qu'il retrouve dans ses notes, ou qui peut compléter ceux que d'autres ont déjà rappelés. Que se passe-t-il d'intéressant dans ce cas ?

— Chacun est invité à revisiter la matière vue, mais sous un angle particulier : en dégagant l'essentiel, en prenant conscience de ce qu'il a retenu ou de ce qui l'a frappé, en s'efforçant de mettre ses propres souvenirs en lien avec les éléments ramenés par les autres membres du groupe. Notons que c'est un peu ce que nous faisons spontanément, dans la vie réelle, quand nous cherchons à nous remémorer quelque chose que nous avons appris pour le transférer dans une situation nouvelle.

— Chacun est invité aussi à se mettre à la place de celui ou de celle qui a été absent·e et à mettre ses propres connaissances au service d'un autre apprenant. Dans cet exercice de transfert, il est important que le formateur se retienne de compléter ou de rectifier les apports, même s'il perçoit qu'ils sont insuffisants, car c'est l'apprenant auquel tous s'adressent qui va indiquer lui-même si le transfert est adéquat.

— L'apprenant fraîchement revenu en formation est invité à faire un vrai travail de construction de savoir sur les points vus en son absence : les apports des autres apprenants sont-ils clairs pour lui, cohérents, peut-il voir les liens entre eux ? De cette manière, le formateur vérifie auprès de l'apprenant si c'est compréhensible, suffisant pour lui, s'il a des questions à poser, etc.²

— Le signal est envoyé clairement à tout le groupe que nous sommes tous dans le même bateau, que nous avançons ensemble et grâce aux apports de tous. Et que nous prendrons soin les uns des autres dans les apprentissages.

² Si le contexte d'apprentissage s'y prête et que le temps disponible est suffisant, le formateur ne supplée pas non plus d'emblée, même à ce moment. Il donne d'abord l'occasion aux autres membres du groupe de compléter ou de (re)préciser leurs apports.

Accueillir positivement TOUT ce que les apprenants apportent dans une séquence de formation

Cette posture repose sur l'apriori que *tout ce qui se passe en séance de formation est intéressant pour guider le groupe dans ses apprentissages*. Ainsi, il s'agit de le démontrer au groupe, en quelque sorte, en faisant quelque chose de constructif avec TOUT ce que les apprenants apportent, même si cela semble au départ inutile, voire nuisible. Ce pré-supposé que tout est intéressant³ cherche à installer les apprenants dans une situation qui se rapproche le plus possible des situations de communication de la vie, où les échanges et les apprentissages sont multiples et se déroulent sur plusieurs plans en même temps. Prenons deux exemples :

- Les erreurs : on peut se tromper – tous les formateurs le *disent* – mais tant que « se tromper » reste *commettre une erreur* et donner une *mauvaise réponse*, même sans en être sanctionné, les apprenants ont raison de continuer de penser qu'ils ne peuvent pas se tromper ! Au lieu de cela, accueillir une « erreur », c'est plutôt la voir comme un intéressant chemin pour apprendre : « Quel a été ton raisonnement pour arriver à cette réponse ? » Et nous pouvons alors nous mettre à chercher tous ensemble : comment repartir de ce raisonnement pour l'affiner et le faire déboucher sur une réponse plus adéquate, dont l'auteur pourra être certain ?
- La dimension affective au sens large (émotions, représentations, croyances, humeurs, etc.) : elle est toujours présente et elle influence fortement la réceptivité, la disponibilité, la mémorisation, la créativité, la confiance en soi nécessaire pour sortir de sa zone de confort et se mettre en apprentissage. Avoir l'occasion de prendre conscience de nos états affectifs et de leur impact, en tant qu'adultes en formation, est une étape d'émancipation, qui permet souvent de travailler ensuite sur notre propre engagement dans la formation. À l'inverse, faire

³ Par ailleurs, celui ou celle qui chercherait à « saboter » quelque peu le travail ou le climat du groupe peut être, selon ce même principe, tout de suite invité·e à s'expliquer et à assumer ses propos ou son attitude. Prendre au sérieux tout ce que les apprenants apportent dissuade en réalité aussi celui ou celle qui voudrait agir en douce.

abstraction de la dimension affective en formation, en estimant par exemple qu'« on n'est pas là pour ça » ou que « quand même, ce sont des adultes, on ne doit pas s'en occuper comme s'ils étaient des enfants » revient souvent à la faire passer dans la clandestinité : cette dimension affective est bien là, mais le formateur et l'apprenant n'ont plus prise dessus et elle vient parasiter la vie du groupe et les apprentissages.

En accueillant positivement les erreurs et la dimension affective, le formateur envoie à tous les apprenants des signaux importants :

- Tout cela fait partie de la vie : la formation n'est pas en dehors de la vie. Apprendre, ce n'est pas devenir un singe savant, fournisseur de bonnes réponses automatiques, et je ne deviens pas un simple intellect parce que je suis en formation. Mes croyances, émotions et humeurs du jour, par exemple, soutiennent ou entravent mes capacités d'apprentissage, selon les cas. Apprendre, c'est aussi faire avec tout cela.
- Considérer ces éléments comme des ingrédients réels de la séance de formation, à prendre en compte pour accompagner l'apprentissage de tous, c'est inviter le groupe à en faire ensemble, chaque fois que cela se présente, quelque chose d'utile à tous.
- Faire voir à tous que tout apport est accueilli valorise chacun et met en confiance pour oser s'exprimer et s'exposer dans le groupe, pour proposer des réponses et poser des questions, pour contribuer, pour essayer et risquer de se tromper, pour s'exercer librement, et donc pour que chacun apprenne à partir de ce que tous et toutes apportent.

Quelques autres pistes

Les points suivants demanderaient, chacun, le même développement que les points antérieurs, mais je n'ai pas la place de les déployer ici. Ils seront donc évoqués rapidement, en espérant que le lecteur puisse percevoir en quoi ils relèvent de la même posture de formateur et concourent aux mêmes effets d'émancipation des adultes en formation, à partir d'une dynamique dans laquelle tout le monde apprend de tout le monde.

Faire porter une exigence sur la démarche de recherche, et non sur la bonne réponse. Ceci peut se faire en confiant aux apprenants de vraies missions de recherche d'infos, de réponses, de ressources, de prise de contact avec telle personne, etc. Il s'agit de compter sur eux là-dessus, non pas en donnant à tous le même « devoir », comme à l'école, mais en chargeant une fois certains, une fois d'autres de ramener au groupe tels matériaux (et d'en être les responsables pour tous). Il faut bien entendu mettre les apprenants dans de bonnes conditions pour qu'ils puissent trouver (leur assurer la sécurité dans la démarche qu'on leur propose) et qu'ils voient clairement que nous avons besoin de leurs apports. Examiner ces apports avec tout le groupe ensuite et les valoriser au moins comme point de départ précieux pour notre apprentissage, même s'ils sont (très) partiels ou inexacts (*voir ci-dessus le traitement des erreurs*). Enfin, ne pas dire que ce n'est rien si la mission n'a pas été accomplie, mais délibérer tous ensemble, dans le groupe, pour voir ce que l'on va faire : reporter le travail à plus tard, demander l'aide complémentaire d'autres membres du groupe, etc.

Accueillir toutes les méthodes de travail, comme dans la vie, sans en disqualifier aucune a priori – même celles que l'école considérerait comme la voie du moindre effort (laisser travailler les autres membres du sous-groupe et profiter de leur production) ou comme irrationnelles (écrire au Roi pour obtenir un logement social), voire comme de la tricherie (recopier l'exercice de son voisin et le faire passer pour le sien) –, mais en faisant remarquer à tout le groupe que, si on les compare, elles n'ont pas toutes la même valeur. On peut les comparer sur au moins trois plans bien distincts :

- celui de l'efficacité : l'objectif est-il atteint ? Dans les temps ? Est-on sûr du résultat obtenu ?
- celui de l'émancipation : ma méthode me permet-elle de vérifier que je maîtrise tel apprentissage par moi-même ? Me maintient-elle au contraire dans l'incertitude ou dans une dépendance à l'égard de quelqu'un d'autre ?
- celui du droit et de l'éthique : du côté du droit, ma démarche de travail respecte-t-elle la légalité, les règles établies dans le

centre de formation, la charte du groupe par exemple⁴ ?

Du côté de l'éthique, ai-je le sentiment que ma démarche est juste, dans la justice et la justesse, vis-à-vis des autres et de l'intérêt général ?

En faisant cela, je valorise la débrouillardise et la prise d'initiative, tout en soulignant qu'il s'agit aussi de prendre la responsabilité de ses propres choix.

Attendre des apprenants des comportements d'adultes :

- Premier exemple. J'invite les personnes à bouger comme elles le souhaitent pendant les séances de formation : se lever, s'étirer, rester un moment debout, s'asseoir un temps sur une table ou un appui de fenêtre, faire les cent pas pour se dérouiller les jambes... Je leur indique de cette façon que l'important est qu'ils se soucient d'être dans de bonnes conditions, y compris physiquement, pour travailler et non que le local de formation soit peuplé de purs intellects qui font comme s'ils n'avaient pas de corps et, en conséquence, s'engourdissent, s'épuisent et décrochent.
- Second exemple. Au terme d'un travail en sous-groupes, il s'avère souvent qu'un groupe n'a pas travaillé selon la consigne donnée. Je l'invite alors à partager en plénière ce qu'il a fait d'intéressant en dehors de la consigne. Par là, je fais savoir à tous que toutes les productions en sous-groupes seront prises au sérieux. Mon exigence porte sur le fait que personne n'accepte de travailler *bêtement* – sur la base d'une consigne mal comprise et, du coup, absurde, par exemple – et que le groupe puisse toujours assumer ce qu'il a décidé de faire. Je montre ainsi qu'il ne s'agit pas d'atteindre une qualité de production que j'aurais prédéterminée et qui demanderait de travailler comme de simples exécutants.

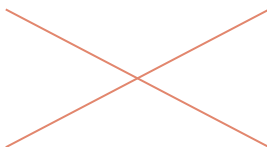
⁴ Et plus largement, tout ce qui relève de la loi : non-discrimination à l'égard des autres personnes, interdiction de racisme, d'homophobie, etc. ; prise en compte du Règlement d'ordre intérieur (ROI) du centre de formation...

Conclusion

Apprendre des apprenants trouve son véritable intérêt, de mon point de vue, lorsqu'on adopte des pratiques de formation où tout le monde peut apprendre de tout le monde, au sens que l'éducation permanente donne depuis longtemps aux pédagogies actives et à la coconstruction des savoirs.

Les propositions concrètes présentées dans cet article ne sont décidément que des exemples parmi d'autres qui poursuivent le même objectif principal : dessiner les contours d'une posture de formateur qui soit source d'émancipation pour les apprenants, au bénéfice de leur formation elle-même et puis, si possible, de leur vie.

Est-ce cependant réaliste et praticable d'ajouter des séquences du genre de celles qui ont été décrites ici, diront certains lecteurs lucides, au vu du temps limité dont nous disposons pour former les apprenants ? Que l'on se rassure : il n'est pas nécessaire de tout déplier longuement, ni à tout moment. Il s'agit plutôt d'en faire une manière d'être habituelle, mine de rien, en activant systématiquement l'une ou l'autre des attitudes proposées et en vérifiant en permanence que les apprenants se sentent à la fois autorisés à réagir comme des adultes qui ont des compétences et en sécurité pour le faire. Systématiser le « qu'est-ce que vous en pensez ? », par exemple, jusqu'à ce que les apprenants eux-mêmes soient attentifs et donnent spontanément leur point de vue quand l'un d'entre eux pose une question ou propose une réponse. Développer cette posture en tant que formateur ou formatrice peut déjà enclencher, progressivement, un positionnement plus impliqué et plus autonome des apprenants en formation... Voici lancée l'invitation à essayer !





Kennisland | Licence CC BY-SA 2.0

S'il est clair qu'une recherche-action a des conséquences sur la connaissance du sujet étudié, qu'en est-il sur ceux qui y participent ? Et si tout ce travail de recherche, toutes ces interrogations, ces hypothèses, ces mises en lumière avaient un impact conscient ou inconscient sur les participants ? Et si une des conséquences de ce type de recherche était justement un changement de point de vue de la part du travailleur social sur son propre rôle, sur la manière dont il perçoit son métier ? Rencontre avec deux régionales de Lire et Écrire (Wallonie picarde et Centre-Mons-Borinage) qui ont modifié leur parcours d'accueil suite à cette recherche-action.

Nos métiers à travers les yeux des apprenants

Maude Bertrand et Justine Duchesne,
Lire et Écrire en Wallonie

Ce texte tire son origine de la recherche-action menée à partir de 2011 par un groupe de travail de Lire et Écrire en collaboration avec un chercheur universitaire, Étienne Bourgeois. Ce groupe de travail, sous la direction de Sabine Dénghien et de Benoît Lemaire, a réuni des agents d'accueil, d'orientation et de guidance, ainsi que des coordinateurs pédagogiques des régionales wallonnes de Lire et Écrire.

La volonté : se pencher sur des questions liées aux processus d'accueil des apprenants, à l'analyse de leur demande et de leurs

besoins en matière de formation : qu'est-ce qui amène une personne adulte en situation d'illettrisme à franchir un jour la porte d'un centre de formation en alphabétisation ? Que vient-elle réellement chercher dans cette formation ? Quels sont ensuite les effets – cognitifs, émotionnels, identitaires – réellement produits par la formation sur l'« apprenant » ? Quels sont les facteurs qui facilitent ou, au contraire, font obstacle à son engagement et à sa réussite dans la formation ?

Cette recherche-action s'est déroulée en cinq grandes phases :

- 1 La réalisation de onze longs entretiens d'apprenants, choisis dans un souci de représentativité des différents profils couramment rencontrés en formation.
- 2 Ces entretiens ont été soumis au regard des différentes régionales de Lire et Écrire en Wallonie.
- 3 Les données – celles issues des entretiens et celles venant des discussions des différentes équipes autour de ces entretiens – ont été analysées par un groupe de professionnels de Lire et Écrire, accompagné par Étienne Bourgeois.
- 4 Ces analyses ont été présentées dans un rapport, discuté par la suite lors de focus groupes mêlant professionnels et apprenants issus des régionales wallonnes.
- 5 Sur base de ces analyses, un groupe mixte réunissant douze apprenants, cinq formateurs, cinq agents d'accueil et deux coordinateurs pédagogiques se sont réunis pendant trois jours pour un atelier d'écriture animé par une écrivaine, Christine Van Acker.

Enfin, tout ce travail s'est prolongé autour d'une réflexion avec des acteurs de secteurs extérieurs dans une volonté de croiser les regards et les disciplines. L'ensemble (l'analyse préalable ainsi que le regard de personnalités externes à Lire et Écrire) a ensuite été retranscrit dans un livre (*voir référence en fin de texte*).

On ne voit rien. Pourtant, heure après heure, jour après jour, tout change. Au fil de la recherche-action, des rencontres, des échanges de points de vue entre apprenants et travailleurs, les regards sur nos métiers, sur nos rôles basculent. Tel un caillou qu'on jette dans l'eau, ce travail de recherche produit des ronds

de réflexion qui nous amènent petit à petit à revoir nos pratiques, doucement sans forcément crier gare, sans faire de grandes vagues. Et tout comme les cercles qui s'espacent, qui finissent par s'entremêler et perdre le lien avec le caillou du début, les dispositifs d'accueil ont évolué dans certaines régionales de Lire et Écrire, sans pour autant qu'on sache exactement quel a été l'élément déclencheur, ni les étapes par lesquelles la réflexion est passée.

Est-ce effectivement cette recherche qui a suscité ces changements ? Le processus est diffus et long, indique-t-on dans les régionales de Wallonie picarde (LEE Wapi) et du Centre-Mons-Borinage (LEE CMB). On a oublié le caillou. Personne ne le sait vraiment mais tout le monde se doute que ces rencontres qui se sont succédé, cette possibilité de prendre la place de l'autre le temps de quelques heures et ce travail de recherche à proprement parler ont profondément marqué les travailleurs et leur ont permis aujourd'hui d' « avoir le sentiment de mieux faire leur travail » (Benoît Lemaire).

Ces modifications minimales et constantes, presque imperceptibles mais pourtant essentielles, progressent sans bruit, sans se faire remarquer et, « un beau jour », le résultat saute aux yeux : « On pensait que l'accueil n'était qu'une goutte d'eau alors qu'en fait, c'est super important aux yeux des apprenants. On doit les ramener au cœur du dispositif. C'est un tout, on est là ensemble, avec eux, à côté d'eux et dès le départ. C'est important qu'ils le ressentent. Aujourd'hui, à la fin du processus, les gens sont contents, on le ressent et d'autres nous le disent clairement. » (Delphine Hanotiau, LEE Wapi).

Quitter mon village est inimaginable.

Cela va être difficile. Je crois que je perds pied. Je perds mes repères.

Cela me fait peur.

Cela doit faire du sens pour moi. Je dois aimer ce que je fais.

Rencontrer d'autres personnes, échanger, partager les idées, les points de vue.

Je dois y trouver du plaisir.

Cela doit être utile pour moi. Cela doit me servir à quelque chose.

Je dois oser le faire...

Je dois m'écouter, me remettre en question, être bien entourée, soutenue.

J'ai besoin d'être comprise, d'être reconnue, d'être rassurée.

Je ne dois pas oublier mon but, le pourquoi je fais les choses.

Voir le chemin parcouru, m'arrêter, me poser des questions.

Production de l'atelier d'écriture lors de la phase 5 de la recherche-action

Comment ne l'avons-nous pas remarqué avant ? Sur le coup, nous voilà pantois : nous voyons soudain ce qui était là, évident, et pourtant échappant à notre regard, ou en tout cas, pas complètement visible.

À partir de ce constat, et de ce qu'Étienne Bourgeois appelle « les transformations silencieuses », replongeons-nous un moment dans le processus qui a permis à la recherche-action *Se former et se transformer en alpha* d'éclore. Mais cette fois-ci sous un angle différent. Celui des changements que cette recherche-action, et plus particulièrement les interactions avec les apprenants au travers de cette dernière, a pu amener sur le regard que les travailleurs de Lire et Écrire portent sur leurs métiers, et des changements que cela a entraînés.

Lire et Écrire s'est toujours positionnée dans une dynamique d'éducation permanente, de remise en question de ses pédagogies et de ses manières de travailler, pour être au plus près des besoins des apprenants. Mais finalement, rares sont les moments où les travailleurs peuvent se mettre au même niveau que les apprenants, devenir eux-mêmes des apprenants parmi les apprenants. C'est notamment au travers de ce processus de recherche que les occasions se sont créées. Focus groupes, ateliers d'écriture mêlant apprenants et travailleurs, les opportunités de créer la rencontre n'ont pas manqué : « *On travaillait vraiment ensemble. On parlait de notre boulot comme avec des collègues. On n'avait plus trop de*

retenue par rapport à ce qu'on faisait, les difficultés qu'on peut avoir alors que notre boulot, normalement, ce n'est pas de nous livrer aux apprenants. On a changé de côté. Les apprenants ont l'habitude de se mettre à nu comme ça, nous pas. Il y a eu un retour des apprenants, des collègues. Ça a permis de se rendre compte qu'on n'avait pas tous la même vision de la fonction d'agent d'accueil. Je me souviens d'une apprenante qui a dit : 'Je ne savais pas que vous faisiez tout ça.' » (Delphine Hanotiau et Sabine Denghien, LEE Wapi).

Une chose est certaine : participer à cette recherche-action a soudé un peu plus les travailleurs de Lire et Écrire et les apprenants. Ces moments partagés, tant dans les ateliers que dans les échanges informels, ont créé des liens qui jouent, encore aujourd'hui, sur la motivation des travailleurs. « Ça donne plus de sens à notre travail. Quand on reçoit la personne en entretien et qu'on voit sur le visage un apaisement – 'On ne me remballé pas, on m'écoute et quelque chose va se passer dans ma vie' –, on a envie de faire au mieux dans son intérêt et dans l'intérêt de nos collègues formateurs. » (Delphine Hanotiau et Félix Bertholet, LEE Wapi). « Je pense que les personnes, quand elles viennent à Lire et Écrire apprécient vraiment qu'on prenne le temps de les recevoir, de les laisser parler, de leur offrir une tasse de café, un verre d'eau. À chaque fois, elles le soulignent. On voit que c'est quelque chose à quoi elles tiennent et qui est important pour elles. Lors des ateliers, les apprenants ont beaucoup souligné l'importance de la bienveillance, de l'écoute de l'agent de guidance. Heureusement qu'on cette fonction chez Lire et Écrire. » (Nathalie Rozza, LEE CMB).

Est-ce un des cercles dans l'eau qui, en grandissant, a fait démarrer la réflexion sur le changement du processus d'accueil ? Peut-être. Surement. Mais pas seulement. On peut supposer qu'il s'agit d'un croisement de plusieurs ronds qui se sont rapprochés pour finir par n'en faire plus qu'un.

Un de ces autres cercles amène la dimension « équipe » : « Par rapport à la recherche-action, et par rapport aux apprenants, ce qui m'a marquée, c'est que ça a créé une nouvelle dynamique de travail aussi au sein de l'équipe. Ça nous a fait réinterroger notre façon de travailler. On reparlait de ce que les apprenants avaient dit. Suite à ça, il y a eu plein de petits changements au niveau de l'accueil.

On a vraiment voulu remettre en lumière tout ce qui concerne la motivation, les freins. On est beaucoup plus attentif à leurs besoins. On a d'ailleurs plusieurs fois changé le dispositif en fonction des besoins des personnes et on le changera encore. » (Nathalie Rozza, LEE CMB).

Le résultat de ces différents cheminements a amené tant la régionale du CMB que celle du Wapi à revoir leur processus d'accueil.

Au CMB : « Maintenant l'accueil est en cinq étapes. On a d'abord un premier contact par téléphone. Grâce à ça, on invite les personnes à un accueil collectif pour leur montrer qu'elles ne sont pas toutes seules. Ensuite, la personne peut avoir un entretien individuel avec moi où on va plus dans les détails du pourquoi elle souhaite entrer en formation, quelles sont les ressources qu'elle a autour d'elle, quels sont les freins potentiels... Et donc on ne fait plus du tout d'administratif à ce moment-là. Ensuite, c'est la liste d'attente... Mais ça, ça ne va pas parce qu'on perd des gens. Ensuite, c'est la petite rentrée administrative, et enfin, la dernière étape c'est le moment où la personne entre vraiment en formation. » (Nathalie Rozza, LEE CMB).

On retrouve un processus assez semblable au Wapi : *« On avait déjà observé que le moment de l'entrée, de l'accueil est un moment décisif, pivot. La recherche n'a fait que confirmer des ressentis qu'on avait au préalable. Tous ces échanges, ce travail, ce processus de recherche nous ont permis de sentir qu'il était temps de modifier les choses. » (Félix Bertholet, LEE Wapi).* *« Les focus groupes ont vraiment mis en évidence l'importance du premier contact et de l'entrée en formation. Je trouve que ça a fait émerger une vision plus globale de l'accueil. Maintenant, on a créé plusieurs moments : l'accueil, la séance collective, l'entrée en formation... C'est un ensemble sur lequel on ne peut pas se loucher si on ne veut pas perdre des gens en cours de route. » (Sabine Dénghien de LEE Wapi).*

Est-ce que ces nouveaux dispositifs fonctionnent bien ? On peut le croire : *« L'année dernière, j'ai reçu une dame qui savait depuis trois, quatre ans que la formation existait mais elle n'osait pas s'inscrire. Elle m'a dit que la première rencontre a été fort*

importante pour elle. Sans cette première bonne impression, elle ne serait pas revenue. » (Delphine Hanotiau, LEE Wapi).

Nous voilà donc revenues à notre constat initial : l'importance de la place de l'accueil et les enjeux de l'accrochage du public. Mais la réflexion ne s'arrête pas là : « Je ne sais pas si c'est la recherche, ou plus particulièrement les ateliers d'écriture, mais je me suis rendu compte qu'aller vers un modèle plus horizontal, c'est plus intéressant pour moi et pour les apprenants. C'est porteur pour moi, et je pense pour les apprenants aussi, de se sentir à égalité. Je pense que c'est aussi une des volontés de la régionale d'aller vers une organisation plus horizontale. » (Félix Bertholet, LEE Wapi). « Toutes ces réflexions, ces échanges et ces changements ont donné plus de sens à notre travail. On n'est pas là pour faire une inscription, on est là pour connaître les besoins des apprenants et voir si ce qu'on leur propose peut leur convenir. » (Delphine Hanotiau, LEE Wapi). « On n'arrive plus maintenant avec notre savoir et on ne fait plus comme si, eux, ils ne savent rien. On part d'eux, de ce qu'ils veulent. Et les apprenants le disent tous maintenant : 'On se sent sur le même pied d'égalité que toi, Marie-Christine.' Cette réflexion m'a fait beaucoup réfléchir. » (Marie-Christine Wattelet, LEE CMB).

Si les dispositifs ont évolué, c'est également la posture des travailleurs, agents de guidance et formateurs, qui s'est transformée pour tendre, le plus possible, vers un positionnement proche des apprenants : les placer au cœur des réflexions et des changements initiés au sein des régionales, tout autant qu'au centre des échanges et de la dynamique formative.

À la recherche de la motivation perdue

Après des heures, des jours et des nuits à rechercher la motivation, on la cherche encore.

Certains disent qu'ils l'ont aperçue du côté du pont des Trous à Tournai. D'autres ont même fait appel à un hypnotiseur pour la localiser. D'ailleurs, ils l'ont approchée de très près sans pouvoir la saisir.

Un médecin retraité a dit l'avoir vue accompagnée de sa copine « la passion ».

Son absence laisse un grand vide à un bon nombre de personnes.

Suite aux témoignages des form'alpha et des chats l'heureux, les enquêteurs suspectent le manque d'argent, les propriétaires véreux, la pénurie de crèches et l'absence d'emplois de l'avoir kidnappée et séquestrée au plus profond de chacun.

Ils ont différentes pistes pour la récupérer : faire des choses que l'on aime, se changer les idées, être entouré, faire de nouvelles expériences, rencontrer de nouvelles personnes.

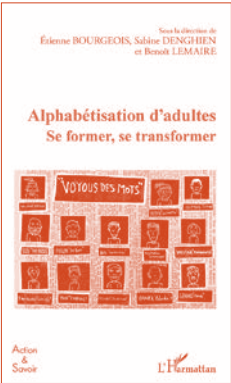
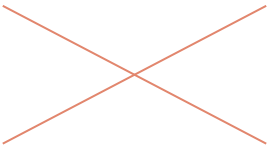
Ils concluent l'enquête en recommandant à chacun de suivre la piste qui lui correspond le mieux.

Production de l'atelier d'écriture lors de la phase 5 de la recherche-action

L'eau commence-t-elle à redevenir calme, les ronds s'estompent-ils complètement ? Pas certain. Voilà qu'une autre onde vient troubler la surface : « *Il me semble qu'un des constats de la recherche-action, et c'est une problématique qu'on vit encore très fort pour le moment, c'est que normalement les personnes qui viennent à Lire et Écrire doivent s'autonomiser et s'émanciper. Le problème c'est que comme elles se retrouvent comme dans une famille, qu'elles se sentent bien, en sécurité, valorisées, elles ont du mal à partir. Un des ateliers durant la recherche-action était consacré à ce constat et c'est une problématique qu'on vit encore aujourd'hui. On se dit donc qu'on doit toujours travailler, dès le départ, la sortie de formation avec les apprenants.* » (Nathalie Rozza, LEE CMB).

Un nouveau changement est-il en prévision ? L'eau, bien que calme en apparence, est en continuel mouvement. Est-ce que ce sont encore des effets directs du caillou « recherche-action » initial ? Peut-être. Peut-être pas. On peut en tout cas penser qu'il a lancé le mouvement, et que les ondes se nourrissent de ce qui se passe tous les jours. « *Cette recherche nous a vraiment permis de travailler sur plein de choses. Toutes ces réflexions et ces changements, j'ai l'impression que c'est une suite logique. Ça évolue*

petit à petit. Ce n'est pas un changement qui est arrivé à un moment 't' mais c'est comme un caillou qu'on jette dans l'eau. » (Nathalie Rozza, LEE CMB).



Étienne BOURGEOIS, Sabine DENGHIEN
et Benoît LEMAIRE (sous la dir. de),
Alphabetisation d'adultes. Se former,
se transformer, L'Harmattan, 2021



Le Réseau Namurois de Lecture Publique met un point d'honneur à donner accès à la lecture à tous les publics, dont celui des apprenant·e·s en alphabétisation. Deux types d'actions sont proposés : des animations en bibliothèques (plus spécifiquement à la bibliothèque communale de Namur) et la mise à disposition d'un fonds de livres étiquetés « lecture facile »¹. Spécialisée depuis plus de dix ans dans les animations à l'attention des adultes et adolescents alpha-FLE, réalisées au sein des bibliothèques publiques de Namur ou lors de rencontres/ateliers en collaboration avec des associations comme Lire et Écrire Namur ou le CPAS, Igbale Bajraktari nous livre son témoignage.

« Au contact des apprenant·e·s, je ne suis plus la même »

Igbale Bajraktari, animatrice alpha-FLE

Propos recueillis et mis en forme par Isabelle Wery, bibliothécaire Réseau namurois de Lecture publique

J'avais une idée précise de la manière dont je devais mener les animations pour permettre aux apprenant·e·s d'acquérir des connaissances en français parlé, écrit et lu, et pour leur donner accès, au travers de la lecture, à une plus grande autonomie individuelle.

¹ Fonds composé, entre autres, de collections spécifiques comme *La Traversée* des Éditions Weyrich www.collectionlatraversee.be et d'ouvrages pour enfants, adolescents et adultes écrits dans un langage simplifié avec des textes aérés au vocabulaire accessible, sans oublier les recueils de textes d'apprenants publiés par des centres d'alpha.

En débutant, j'avais la certitude que je pouvais facilement et rapidement amener les groupes d'apprenant·e·s d'un point A à un point B en utilisant des méthodes d'apprentissage du français classiques et structurées. Mais la réalité s'est avérée tout autre... Il me faut effectivement beaucoup de temps et de patience pour y arriver, surtout face à des adultes qui n'ont pas été scolarisés ou très peu, que ce soit dans leur pays d'origine ou même en Belgique.



© Igbale Bajraktari

Très vite, au contact de ce public, j'ai dû moi-même apprendre à m'adapter et à être patiente, d'autant que les groupes sont souvent mixtes, composés de personnes issues des quatre coins du monde, parlant des langues différentes, souvent fort éloignées du français, également d'âges et de niveaux d'apprentissage divers. Chacune a son histoire, son vécu, son propre rythme et ses attentes.

Au fil de leurs évolutions personnelles et de leurs demandes, de départs parfois soudains ou d'arrivées-surprises, ils m'ont appris à rebondir, à réajuster une animation ou un projet en cours. Ils m'ont surtout appris à CONSTRUIRE avec eux.

J'ai souvent adapté mon langage, mon débit de paroles en l'accompagnant d'une gestuelle spécifique. J'ai également choisi de m'appuyer sur des supports visuels comme des imagiers ou des abécédaires afin de rendre l'animation plus claire et éloquente.

J'utilise beaucoup d'albums jeunesse, de livres « faciles à lire », en grands caractères, de bandes dessinées ou de titres parmi des collections spécifiques comme *La Traversée*. Je passe également par les musiques du monde. Souvent, j'intègre des exercices corporels, comme un lancer de balle en faisant répéter les mots et les phrases, afin de faciliter leur intégration.

Le « récit de vie » est un très bon outil qui permet aux apprenant-e-s de revenir à leurs souvenirs d'enfance et de développer leur imaginaire culturel. Lors de ma prise de contact avec un nouveau groupe, je débute en général en abordant mon propre parcours d'exilée (je viens du Kosovo) afin de partager mon expérience et de permettre un échange au sein du groupe. En livrant aux apprenant-e-s mes propres émotions et mon expérience, je leur offre la possibilité d'exprimer les leurs en retour s'ils le souhaitent.

Leurs vécus sont particuliers ; ils sont nombreux à avoir connu la guerre, l'exil, les violences au sein de leur communauté ou les violences administratives une fois arrivés en Belgique. Parler leur permet de sortir de l'anonymat, de partager leurs souffrances et surtout de se rendre compte que beaucoup d'autres personnes dans le groupe ont vécu des choses similaires.

Au cours de ces échanges, je rebondis régulièrement pour attraper au vol un sujet qui les anime comme – entre autres – la famille, l'éducation des enfants, les différences culturelles (le mariage, le couple, le travail, le bonheur, les conflits, etc.). Tout est source d'échanges et n'importe quel sujet, même le plus simple ou le plus banal, peut servir de base à un nouvel apprentissage, de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire à la rédaction de textes courts pour les plus avancés.

J'apprends beaucoup des apprenants au cours de ces animations. Et je me dois de prendre en compte chacune de leurs spécificités pour les valoriser, tout en les utilisant comme autant de leviers tout au long de l'atelier ou du projet.

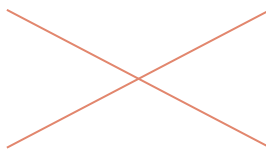
Leur donner la parole est très important et riche d'enseignements pour moi. Souvent se dégage de leurs récits une sagesse époustouflante !

Concrètement, je base toujours l'animation de ces ateliers sur des valeurs humaines très importantes à mes yeux, que je ne manque pas d'énoncer au début de chaque séance : l'écoute, l'empathie, le respect, l'accueil, l'ouverture, le non-jugement, le partage. Et cela fait des prouesses ! Sans oublier l'humour évidemment qui est un excellent moyen pour surmonter les difficultés et les résistances dans l'apprentissage.

Je ne suis plus attachée à tout prix à une méthode ou une technique d'apprentissage. Au contraire, je guide et encadre les échanges – bien sûr ! – mais je « navigue » au gré des sujets que les apprenant-e-s proposent naturellement au fur et à mesure de nos rencontres. Nous votons parfois tous ensemble un changement de thème, si je sens que le sujet en cours est épuisé.

En résumé, aux côtés des apprenant-e-s, je ne suis plus du tout la même personne qu'à mes débuts dans cette profession ; j'ai l'impression d'être plus humaine, plus à l'écoute, davantage connectée à l'autre, ouverte à la rencontre et au partage. Et ça, c'est à eux que je le dois !

Les apprenant-e-s m'offrent leur humanité, leur sagesse, leur simplicité, leur façon d'aller à l'essentiel dans la vie, leur sens de la famille, leur dignité, leur humour, leur joie de vivre et leur peine. Je suis époustoufflée par leur curiosité et leur courage d'apprendre. Tout le panel de ce qui fait de nous des êtres humains. Je leur partage humblement mes connaissances et mon savoir, ils m'offrent tellement en échange...





Les apprenants m'ont appris des tas de choses sur les langues, sur les particularismes présents au sein de la francophonie et sur la façon d'apprendre le français. Ce sont eux aussi qui m'ont appris le métalangage¹ pour enseigner la structuration de la langue et la distinction entre ce qui doit être travaillé, corrigé, et ce qui ne le nécessite pas. Enfin, et surtout, ils m'ont appris à m'acculturer à ma propre culture et à l'enrichir de tout ce que m'apportent les personnes de tous horizons que je rencontre, en particulier celles et ceux que j'ai côtoyés lorsque je travaillais à Langues Plurielles. Voici le récit de ces rencontres et de leurs apports.

L'acculturation réciproque

Anna Cattan, formatrice en français et en alphabétisation, formatrice de formateurs et co-autrice de *J'apprends*²

« Un autre monde [linguistique] est possible. Un monde où l'on adapterait les langues aux humains et à leurs besoins plutôt que de forcer les humains à s'adapter aux langues prédéfinies par celles et ceux qui s'arrogent le pouvoir de le faire et d'en faire un moyen de sélection et de domination. Un monde où le respect de l'humain et de sa parole serait préféré au respect de 'la' langue. Un monde où toutes les 'langues' fonctionneraient sur des pratiques plurielles, collectives et autogérées, sans normes prescriptives, c'est-à-dire sans

¹ « Un langage est décrit par une grammaire, et la description de sa grammaire est son métalangage. » (Wikipédia).

² Voir : Anna CATTAN, L'alphabétisation innove ! Apprendre le français sur son smartphone : chiche!, in *Journal de l'alpha*, n°218, 3^e trimestre 2020, pp. 76-86, www.lire-et-ecrire.be/ja218

glottophobie, c'est-à-dire sans exclusion de la parole des personnes qui les parlent ni de ces personnes elles-mêmes. Bref, un autre monde : humaniste, juste, équitable et hospitalier. »

Philippe Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, 2016, pp. 176-177

J'ai appris des choses sur les langues



« Moi, j'ai nationalité guinéenne mais mon père est parti en immigration au Sénégal. Quand j'ai grandi, bientôt je vais y aller au mariage. Ma maman est venue me chercher au Guinée-Bissau et m'a retournée au Sénégal. J'ai fait deux ans au Sénégal avec mon papa et ma maman, et après j'ai retourné au Guinée-Bissau pour marier. Donc au Sénégal, j'ai parlé mandinga, j'ai parlé aussi mon langue, mandiaque, et comme je suis au Guinée-Bissau, je parle créole, la langue de Guinée. Je parle pas portugais³ parce que je suis pas allée à l'école. Comme j'ai veni en France, je parle pas en français. Je comprends pas, je connais même pas 'bonjour', rien à rien. Quand on est entrés ici, mon enfant Issoufi, il a 9 ans. Massata il a 7 ans. Quand

³ Langue officielle de la Guinée-Bissau.

je vais accompagner à l'école, je voulais pas demander le bus qui va à l'école. Je demandais à mon enfant dans mon langue, le mandiaque : 'Va demander le monsieur là, le chauffeur, si on va prendre le bus', comme il se débrouillait que moi. Après, je garde le numéro et je rentre toute seule chez moi. Je mette la télé, comme j'ai tout seule, je regarde les images, comment ils parlent les Français, je sais comment ils disent, je commence à mettre dans ma tête : 'bonjour', 'bonsoir', comme ça, je commence à faire petit à petit. Et après je commence à faire les copines, et je commence à parler un tit peu, un tit peu. Je regarde beaucoup de télé pour voir comment les gens font dans la télé, je répète, je demande ce qu'il dit et après je commence à parler. Après, je commence à travailler dans le ménage. Et je continue de parler avec les collègues. Comme ça j'apprends. »

Ce récit est celui de Fatumata I., femme de 53 ans, arrivée avec ses enfants et son mari en France à la fin des années 1980. Apprenante en cours particuliers d'alphabétisation, elle répondait ici à une question que je lui posais sur la raison pour laquelle elle parlait aussi bien les langues. J'avais l'intuition qu'elle avait lié ses apprentissages les uns aux autres, avec intelligence et sensibilité. Il se trouve que j'avais assisté, quelque temps plus tôt, à une conférence de Michel Candelier⁴, sur les approches plurielles en didactique du plurilinguisme et que je trouvais Fatumata parfaitement représentative de cette didactique appliquée à soi-même.

En écoutant son récit, je rencontrais la preuve de l'efficacité de cette approche, vécue de l'intérieur. Bien qu'ayant parfaitement conscience du biais cognitif selon lequel on cherche à valider ce en quoi l'on croit, je me laissais néanmoins aller à l'expérience d'incarnation d'un savoir savant dans la bouche d'une femme avec qui je passais du temps en formation. J'ai eu envie de partager avec elle ce que j'avais compris de la conférence afin qu'elle sache que des chercheurs s'intéressaient à des expériences d'apprentissage comme la sienne. Son bon sens dans les étapes de l'apprentissage des langues, l'assurance avec laquelle elle décrivait

⁴ M. CANDELIER (CARAP), *Approches plurielles des langues et des cultures, curriculum, travail métalinguistique*, 12 juin 2019, www.canal-u.tv/video/site_pouchet_cnrs/approches_plurielles_des_langues_et_des_cultures_curriculum_travail_metalinguistique.53359

le processus d'entrée dans une nouvelle langue/culture, mais aussi la façon dont elle construisait ses phrases, ses réussites et ses erreurs morpho-syntaxiques m'intéressaient. Outre le contenu, j'ai appris de ce récit sa manière de concevoir la concordance des temps (un mélange de passé du récit et de présent de l'énonciation), l'utilisation de certains paronymes (« comme » pour « quand »), l'expression de la comparaison sans comparatif (« *il se débrouillait que moi* »), l'emploi du pronom sujet « il » pour les hommes, les femmes et les objets inanimés, ou encore les dénominations « papa » et « maman » pour ses parents.

J'avoue ne jamais avoir compris pourquoi des organismes de formation continuent de négliger le temps de rencontre-positionnement initial avec chaque personne qui suit la démarche d'arriver dans nos structures. À Langues Plurielles, la Société coopérative et participative (Scop)⁵ de formation que j'ai co-fondée avec Maëlle Monvoisin en 2011 (et que j'ai quittée en mars 2021), nous avons toujours dédié 45 minutes à 1h30 par personne au temps de l'accueil. Outre les bénéfices psychologiques que cette durée a sur les personnes, qui se sentent accueillies et reconnues, les informations qu'elles nous livrent sont d'une immense richesse et peuvent ensuite être utilisées avec soin et pudeur pour nourrir les échanges en formation.

C'est pendant ces entretiens que j'ai appris que le dari, parlé en Afghanistan, est le nom local du persan, dit farsi, langue officielle d'Iran. Ce partage linguistique remonte à l'époque du Grand Khorossan, qui correspondait plus ou moins au territoire de l'Afghanistan actuel, tout en comprenant des parties de l'est de l'Iran, du Tadjikistan, du Turkménistan et de l'Ouzbékistan⁶. En approfondissant les entretiens, nous avons constaté que les Afghans que nous recevions dans le cadre d'un projet porté par le Collectif réfugiés⁷, étaient souvent locuteurs des deux langues nationales, le pachto – pashtou, pachto (plusieurs orthographes coexistent) – et le dari.

⁵ Dans les Scop, les salariés sont les associés majoritaires et le pouvoir est exercé démocratiquement. Voir : www.les-scop.coop/les-scop

⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Grand_Khorossan

⁷ Le Collectif réfugiés réunit cinq structures parisiennes, dont Langues Plurielles, qui travaillent main dans la main pour la formation de primo-arrivants réfugiés souvent débutants en français, non scripteurs et non lecteurs. Voir : www.collectif-refugies.com

Nous pourrions parfaitement trouver ces connaissances, ou les mettre à jour, dans de très beaux livres que nous avons à la bibliothèque du centre de formation. Je pense au magnifique *Atlas des langues du monde* de Roland Breton⁸ ou à la plus récente *Histoire des langues et des peuples qui les parlent* de Jean Sellier⁹. Mais le plaisir n'est pas le même. L'intérêt de démarrer notre apprentissage d'une nouvelle connaissance par le récit oral des hommes et des femmes que nous avons choisi d'accompagner est d'autant plus grand qu'ils et elles ont des savoirs sur différentes langues, leur-s langue-s d'origine bien sûr mais aussi d'autres langues qu'ils ont côtoyées et/ou apprises. C'est d'abord par elles et eux que nous avons constaté que le monde était majoritairement plurilingue et polyglotte tandis que le pays dans lequel nous les accueillons est monolingue.

L'été dernier, j'ai accompagné dix femmes à l'entrée dans la langue et dans l'écrit. Elles résidaient depuis quelques mois déjà dans un centre d'hébergement d'urgence quand je les ai rencontrées. Un jour, pendant une séance, j'ai constaté que deux dames ivoiriennes expliquaient à leur camarade malienne ce que je venais de dire. Elles ne parlaient pas en français mais dans leur langue d'origine, le dioula. Pourtant, leur camarade, de langue bambara, les comprenait. C'est en les interrogeant sur cette situation d'intercompréhension entre le dioula et le bambara qu'elles m'ont expliqué que ces deux langues étaient très proches. Je n'ignorais pas la caractéristique transfrontalière des langues parlées sur le continent africain, ainsi que les parentés de certaines langues, mais j'étais agréablement émue d'en faire l'expérience en cours. Émue est l'adjectif adéquat. Il y a une émotion vive à vivre des situations d'échanges de connaissances orales dans les ateliers de langue, lecture et écriture. Et ce sont ces situations qui me rendent curieuse d'approfondissements divers, par la lecture mais aussi par la poursuite d'échanges ou la création d'activités interculturelles.

⁸ Autrement, 2003.

⁹ La Découverte, 2020.

J'ai appris à enrichir ma pratique et à développer un métalangage efficace



Au fil de ma pratique de l'alphabétisation, les cours se sont imprégnés de ce que j'ai compris des femmes et des hommes que j'ai formés. Ils ressemblent désormais à des ateliers dans lesquels les échanges oraux se font naturellement, en français ou dans les langues parlées par les apprenants, lors des activités créatives ou de communication écrite. L'entraide proposée comme socle de dynamique de groupe et d'acquisition de nouvelles connaissances entraîne des moments d'échanges naturels pendant lesquels j'ai le loisir de tendre une oreille bienveillante ou de relancer certaines discussions informelles. Grâce à ces moments, j'ai appris à nourrir mon métalangage d'expressions entendues ou de remarques. Expliquer comment le français s'écrit et se structure est un défi ; notre langue est vraiment très irrégulière. Pour autant, répondre à des interrogations, entendre des réactions, des étonnements à certains phénomènes offrent de très belles occasions de rebonds. La structuration de la langue se fait beaucoup plus simplement quand les apprenants comparent avec les autres langues qu'ils parlent et choisissent leurs mots pour décrire les similitudes et différences observées.

Je prends pour exemple les lettres muettes et la ponctuation. Quand je vois la phrase « jariv à lécol », je félicite le scripteur. Puis, j'écris en-dessous « J'arrive à l'école. » Et les remarques fusent : « Ah, c'est comme 'j'ai' ! », « Pourquoi il y a 'e' ?, on dit pas j'arrive », « C'est quoi l'accent après 'l' ? ». Ces questions et remarques offrent un en-commun dans le discours, un métalangage partagé par l'expérience de la discussion.

À Langues Plurielles, nous avons institué des moments de bilans à mi-parcours des formations. Ces temps d'échanges visent à favoriser l'auto et la co-évaluation de l'apprentissage, au cours desquelles les formatrices demandent aux apprenants de formuler ce qu'ils ont appris, de nommer les activités qu'ils aiment faire parce qu'elles sont efficaces et agréables, celles qui leur sont utiles, celles qui, par contre, ne leur servent pas. Les apprenants ont alors l'occasion d'exprimer avec leurs mots les phases de leur apprentissage, leurs réussites, les points précis de leur progression.

« Caroline, elle a expliqué tout : 'que', 'qui', 'dont'... Moi avant, j'ai pas connu. Caroline, elle montre la feuille. À le portugais, y a pas le 'qui', alors nous utilise 'que', toujours. C'est moi que je le connais. C'est moi que je le dis. Maintenant, Caroline dit : 'Non, c'est moi qui connais, c'est moi qui le dis.' Ça, la feuille, là, explique bien. » José, maçon, fait ici référence à la fiche sur le portugais du projet Langues et Grammaires en Île-de-France, porté par le CNRS¹⁰. Très spécialisées car écrites à l'intention des formateurs en FLE afin de leur permettre de mieux connaître le fonctionnement des langues premières des apprenants, les fiches langues ne sont généralement pas remises aux apprenants mais le groupe de José, relevant de la post-alphabétisation, avait exprimé le souhait d'avoir cette fiche sur le portugais.

Lorsque j'entends ce genre de remarque, je sens que j'ai accès à du contenu qui m'intéresse ainsi qu'à une forme linguistique que je peux noter et corriger par le biais d'activités consécutives. Ce qui est perçu comme pertinent/efficace par les apprenants rassure les formatrices sur leur pratique et leur offre la légitimité de continuer

¹⁰ <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>

dans cette direction. A contrario, ce qui n'est pas relevé par les apprenants ou fait l'objet d'une critique constructive est écarté de la pratique du groupe. Les apprenants nous aident à repérer les structures actuelles de leur français empirique et à faire des hypothèses sur les raisons pour lesquelles ils utilisent telle forme plutôt que telle autre, pourquoi telle erreur est souvent commise, pour ensuite juger s'il faut – et ce qu'il faut – ou non corriger.

Dans l'explication de José par exemple, je repère entre autres choses la confusion dans l'emploi du présent et du passé composé (« *Caroline, elle a explique tout* »), la maîtrise imparfaite de l'ordre des mots dans la négation (« *Moi avant, j'ai pas connais* ») et l'utilisation de « nous » mais accompagnée de la forme conjuguée correspondant à la 3^e personne du singulier « *nous utilise* » (José dit aussi : « *nous fait, nous part* », en prononçant le « t »). Bref, grâce à l'intérêt que je porte au discours de l'apprenant, je glane des informations qui me racontent comment fonctionne son intelligence de locuteur francophone, et c'est avec cela que je vais l'accompagner vers une syntaxe plus précise et normée.

Les apprenants sont, pour beaucoup, locuteurs de la langue française depuis leur pays d'origine, où elle est la langue seconde ou administrative. Pour d'autres, elle est la langue du pays d'accueil depuis plus de 10 ans. Leur français, souvent appris à l'oral dans un contexte de vie quotidienne en immersion, relève de la diversité des français de la francophonie. Ce français se heurte néanmoins à la variété des registres de langue, qui ne leur est pas familière, ainsi qu'aux différences linguistiques entre le français tel qu'il est parlé dans leur pays d'origine et celui du pays dans lequel ils vivent aujourd'hui. J'estime mon travail de formatrice utile lorsque je leur donne à connaître et utiliser dans certains contextes les variations acceptées. Il est indéniable qu'avec l'apprentissage des particularismes de la francophonie, les questions de normes et de corrections ont évolué. Je fais donc, avec eux, la part des choses entre les erreurs fossilisées qui nécessitent une correction pour leur éviter des déconvenues, comme celle d'être mal compris ou jugés négativement par des interlocuteurs, et d'autres erreurs auxquelles ils sont « attachés » et qu'ils souhaitent conserver comme telles. « *Anna, moi parti hier à le magasin* » fait l'objet d'un double

traitement. Je comprends que le verbe « partir » est plus simple à conjuguer que le verbe irrégulier « aller », que le pronom « moi » s’entend davantage que « je » et qu’il le supplante pour cela. Je propose donc, en échange informel ou en interaction libre, de le laisser exister mais de travailler l’alternative – « Je suis allé au magasin » – en activité structurale afin de donner l’habitude de cet emploi plus conforme à l’attendu social.



J’ai appris à m’acculturer à ma propre culture

Dans un autre ordre d’idée, plus ontologique, les apprenants m’ont appris à m’acculturer à ma propre culture, à être d’ici tout en nourrissant ma vision du monde de toutes celles que je côtoie, que je découvre au quotidien, que j’aime et que je finis par m’approprier aussi.

J’ai découvert la notion d’acculturation pendant mes études en didactologie des langues et des cultures en 2000. À l’époque, j’avais compris qu’il s’agissait du phénomène important et très intime qui consiste à adapter sa culture initiale à celle que l’on découvre, dans laquelle on vit, à la suite notamment d’un parcours

migratoire mais pas seulement. Depuis, mon étonnement était grand de constater que l'on pense au mouvement d'acculturation des personnes qui arrivent suite à une immigration, mais que l'on évoque moins souvent en quoi ceux qui les accompagnent et vivent à leur contact dans le pays d'accueil sont également transformés. Comme si l'acculturation était à sens unique.

Des années plus tard, dans le cadre d'un atelier de formation interculturelle proposé par l'association Élan Interculturel¹¹, j'ai redécouvert la définition formulée par Redfield, Linton et Herskovits en 1936, et reconnue depuis lors comme fondatrice du concept d'acculturation, soit « *l'ensemble des phénomènes résultant d'un contact continu et direct entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures, et aboutissant à des transformations qui affectent les modèles culturels originaux de l'un ou des deux groupes* »¹².

J'étais rassurée de constater que la question de la réciprocité s'est toujours posée même si j'ai compris au fil de lectures consécutives les raisons pour lesquelles j'avais retenu l'image du sens unique. « *Bien qu'en principe les changements soient mutuels, il existe généralement un groupe qui domine, dit 'groupe dominant', qui jouit d'une influence culturelle plus forte que l'autre groupe, dit 'groupe dominé', souvent composé de migrants et de leurs descendants.* »¹³

J'ai appris à m'acculturer aux autres cultures

Avec ce récit que je vous livre aujourd'hui, je veux affirmer que la formatrice que je suis a évolué, bougé, s'est interrogée et s'interroge toujours sur sa culture d'origine par le truchement des apprenants. Je considère que ma façon d'être au monde a changé depuis le début de mon expérience professionnelle, en partie grâce

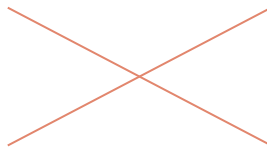
¹¹ <https://elaninterculturel.com>

¹² R. REDFIELD, R. LINTON, M. J. HERSKOVITS, *Memorandum for the study of acculturation*, American Anthropological Association, 1936, p. 149.

¹³ J. W. BERRY, D. SAM, *Acculturation and adaptation*, 1997, in J. W. BERRY, M. H. SEGALL, Ç. KAGITÇIBASI (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Volume 3, Boston, Allyn & Bacon, pp. 291-326. Cités par : A. Amin, *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*, in *Alterstice*, Revue Internationale de la Recherche Interculturelle, Volume 2/n°2, 2012, pp. 103-116, [www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2\(2\)/pdf](http://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)

aux étonnements échangés, verbalisés en formation, aux regards posés sur des manières de faire ou de penser, aux attitudes dans certaines situations. Je n'ai plus la même opinion non plus sur certaines questions sociétales : mon regard sur le port du voile, sur les croyances et pratiques religieuses, sur le fait de regarder la télévision, sur le rapport au temps, sur le plurilinguisme et sur le métissage a évolué. Je me sens plus tolérante, plus ouverte, plus prompte à la discussion nuancée. J'ai aussi l'impression de ne pas avoir peur de comportements qui effraient certains de mes proches, de ne pas être inquiète sur l'avenir des jeunes bi- ou triculturels. J'ai aussi fait évoluer l'estime de moi, mes pratiques culinaires ou linguistiques. J'ose rêver pour moi autant que je rêve pour les personnes que j'accompagne. Je discute davantage en anglais alors que je manquais de confiance. J'ai l'impression de me fier aux conseils de Fatumata sur les langues, de Samakoun, maçon, que ses enfants imaginaient bientôt président de la République tant il avait fait de progrès, de Salimata et Kadidjatou qui estiment qu'il faut être heureux avec et pour les gens qu'on aime. J'ai fait évoluer mes goûts et j'ose désormais avoir des activités ou aimer des choses que j'avais honte d'aimer car je les jugeais médiocres ou populaires.

Enfin, les apprenants m'ont donné envie de mieux les connaître et les faire reconnaître. Pour cela, j'ai fait le choix de la recherche sur leur façon de penser, de vivre et d'apprendre sans avoir recours à la lecture et l'écriture. Je me rends compte cependant qu'il m'est difficile de quitter le terrain. Aussi je cherche comment faire de la recherche sans les perdre elles et eux, sans en faire des « objets d'étude », mais en préservant le contact, en faisant de ce qu'ils et elles disent le sujet de l'étude, bien sûr enrichi par des lectures et ce que la recherche universitaire peut apporter à la connaissance du monde réel.



Enfin
des idées
des appels
des messages



C'est la
puissance que
je me donne
en ordre

intégration des
des activités de
globales des équipes



Valérie

des idées
des appels
des messages
pour les
pour les
pour les



des situations
à la fois
devenir messager
c'est le travail qui
marche

devenir un
pour remplir la
curiosité, l'originalité



Objectifs
- la "conscience"
- participation
- autonomie
- aller vers
- autre



Sentir de
l'oppression,
la domination

COOPÉRATION
SENS
TRAVAIL
AGIR



© Lire et Écrire Communauté française

Indicateurs
de gestion
Inclusion
+ Lynn
d'eff



RÉALISATION
D'UNE
TÂCHE
COLLECTIVE EN
PAR LA
VALÉRIE
CONFÉRENCES ou
Chaque individu



(Objectif)

HÉTÉROGÉNÉITÉ



Julia Petri a travaillé au Centre culturel d'Evere comme coordinatrice alpha. Aujourd'hui, elle poursuit son investissement à ITECO, un centre de formation pour le développement et la solidarité internationale, où elle est formatrice. Pour elle, les apprenant·e·s sont nos partenaires dans le travail que nous menons avec eux. Il faut cesser de les voir comme des fragilisé·e·s, des précarisé·e·s mais identifier leurs forces et les prendre au sérieux pour vivre ensemble des démarches participatives dans une relation égalitaire. Toutes les situations pédagogiques mais aussi les situations de vie d'un centre de formation sont des occasions à saisir pour changer notre regard sur ces femmes et ces hommes mais aussi sur la société. Elles nous mettent en réflexion et en praxis permanente. Julia nous partage ici quelques-unes de ses pratiques, incarnations de convictions inaliénables.

Mettre en œuvre l'égalité des intelligences, des savoirs et des positions : un apprentissage !

Julia Petri, ITECO

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

L'apprentissage sur les différences entre une démarche de gestion et celle menant à une action politique

La plupart du temps, nous avons une logique très condescendante, on voit les apprenant·e·s comme des personnes fragilisées et nous portons sur elles un regard très paternaliste. Pour apprendre des apprenant·e·s, c'est en premier lieu ce regard, cette posture que nous devons changer. Je vais donner un exemple.

Quand je travaillais au Centre culturel d'Evere, un groupe d'alpha débutant à l'oral était sans formatrice depuis trois mois. Les apprenant·e·s de ce groupe demandaient une nouvelle formatrice. Leur formatrice étant une formatrice extérieure au centre culturel, jusque-là, nous nous étions contenté·e·s d'envoyer des messages aux responsables de l'association pour leur demander de la remplacer. Un jour, les apprenant·e·s sont venu·e·s dans le bureau et nous ont dit : « *On nous demande d'apprendre le français, comment ça se fait qu'on ne nous donne pas une nouvelle formatrice ?* » La demande était claire : on en a marre d'attendre, on veut une solution. Nous sommes alors passé·e·s d'une attitude de gestion de la situation (envoyer des mails) à son analyse avec le groupe : pourquoi n'avons-nous pas de remplaçante ? Puis à l'action : que pouvons-nous faire ? Pour cela, nous avons travaillé avec des interprètes. Nous avons présenté le contexte institutionnel aux apprenant·e·s, puis nous leur avons dit : « *Maintenant que vous situez le contexte, que voulez-vous faire ?* » Nous avons utilisé un photolangage pour dégager des pistes. Ensuite, les apprenant·e·s en ont choisi une : rédiger une lettre qui serait adressée aux deux directions, celle du centre culturel et celle de l'association, pour leur demander de les rencontrer. Pour la rédaction de la lettre, nous avons fait appel à l'écrivaine publique qui travaillait au centre culturel. Sur base des arguments développés par les apprenant·e·s, elle a fait une proposition de lettre qu'ils ont relue et signée. Ces rencontres, qui avaient été préparées avec les apprenant·e·s, ont débouché sur une solution : la semaine suivante, les cours reprenaient. Cela nous a demandé des ajustements au niveau des locaux et des horaires, et les

apprenant·e·s ont accepté des ajustements dans leur organisation – par exemple, s’arranger pour la garde des enfants afin de pouvoir venir en cours les après-midis.

Suite à cette expérience, une des traductrices nous a dit : « *Maintenant, je comprends ce que veut dire ‘prendre les gens au sérieux’.* » Prendre les gens au sérieux, c’est les inclure dans des démarches participatives, c’est s’engager avec eux, aller jusqu’au bout, même si cela ne se termine pas par une victoire. C’est un engagement à part entière, non seulement intellectuel, théorique mais aussi pratique, incarné dans des démarches concrètes. C’est faire de la politique au sens large. Rester dans la gestion aurait été de dire aux apprenants : « *Vous devez comprendre, vous devez accepter.* » Faire de la politique, c’était au contraire prendre leur demande au sérieux pour ensemble faire bouger les choses. Ce qu’ils demandaient, c’était de se battre pour avoir une nouvelle formatrice.

Paulo Freire disait que la lecture du monde précède la lecture du mot et que cette lecture du mot se doit d’être dans la continuité de la première, celle du monde¹. Si on veut permettre aux apprenant·e·s d’exprimer leur lecture du monde et de construire ensemble leurs combats, il faut créer des espaces. C’est possible même avec des débutant·e·s. L’égalité entre formateur·rice·s et apprenant·e·s se construit dans cette démarche où on partage nos lectures du monde et nos clés d’analyse de la société, au-delà de nos différences dans la maîtrise des mots. Sortir de la gestion – gestion des groupes et des apprentissages –, de l’alpha pragmatique et fonctionnelle pour faire de l’alpha politique : c’est ça faire de l’alpha populaire.

Cette démarche a eu des conséquences, elle a été suivie d’autres démarches collectives où nous avons misé sur l’intelligence et les forces des apprenant·e·s pour développer une lecture du monde et, à partir de là, décider de mener des actions pour faire bouger les choses. Par exemple, quand il y a eu les attentats dans le métro et à l’aéroport en mars 2016, les parents n’avaient plus le droit d’accéder aux espaces intérieurs des écoles et les

¹ Paulo FREIRE, *A importância do ato de ler* [L’importance de l’acte de lire], Communication présentée à l’ouverture du Congrès brésilien de la lecture, Campinas, 12 novembre 1981. Reprise dans un ouvrage éponyme (publié par Cortez Editora/Autores associados, https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf).

apprenant-e-s s'en plaignaient. À nouveau, on les a pris au sérieux en travaillant à partir de cette situation, comme dans l'entraînement mental où on part d'une situation concrète insatisfaisante pour aboutir à une action², un « inédit viable » comme disait Paulo Freire³. Suite à l'analyse de la situation, les apprenant-e-s ont décidé de former des petits comités de parents pour aller rencontrer les directions des écoles de leurs enfants (un comité par école). Ces rencontres ont débouché sur la rédaction d'une lettre à l'échevine de l'Éducation. Leur propos était de dire : « *On comprend bien qu'il soit nécessaire d'assurer la sécurité des enfants et de l'école mais, si on ne peut plus franchir la porte des écoles, on ne peut plus s'impliquer dans la scolarité de nos enfants puisqu'on nous empêche de rencontrer et de discuter avec les professeurs. On va alors nous reprocher de nous déresponsabiliser de leur éducation.* » Puis ils sont allés à la rencontre d'autres parents des écoles de leurs enfants pour leur proposer de signer la lettre. Cette action n'a pas eu de résultat positif dans toutes les écoles mais, dans deux écoles, elle a permis d'amener des changements.

L'apprentissage sur la tension entre émancipation et cohésion sociale (ou pacification sociale)

Ici aussi, c'est une situation très concrète qui nous a permis de réfléchir à cette tension/contradiction et de positionner notre action. Dans le cadre de la Cohésion sociale⁴, nous menions un travail de réflexion avec les apprenant-e-s sur la place et le rôle des femmes dans le couple et dans la société, et nous les avons emmené-e-s voir une pièce de théâtre, *Amours mortes*, sur le mariage forcé⁵. C'était du théâtre-forum : à la fin de la pièce, le public était invité à monter sur la scène pour y jouer une fin différente qui permettrait de sortir de la situation dans laquelle

² Voir : Sylvie-Anne GOFFINET, *Le débat pour relier la pensée à l'action*, in *Journal de l'alpha*, n°195, 4^e trimestre 2014, pp. 111-112, www.lire-et-ecrire.be/ja195

³ Voir : Julia PETRI, *Ma route avec Paulo Freire*, in *Journal de l'alpha*, n°222, 3^e trimestre 2021, p. 67, www.lire-et-ecrire.be/ja222

⁴ Voir : www.cbai.be/cohesion-sociale

⁵ Voir : <https://ctej.be/spectacle/amours-mortes>

un des protagonistes se trouvait pris au piège⁶. Nous ne le savions pas mais une des apprenantes qui participait à la démarche était alors en forte tension avec son mari. Quelques jours plus tard, elle est venue nous annoncer qu'elle avait décidé de quitter son mari : « *J'ai beaucoup réfléchi, je ne veux pas continuer à subir tout ce qu'il m'impose.* » Nous étions justement en train de rédiger le rapport pour la Cohésion sociale et nous devions analyser une pratique émancipatrice. Nous avions comme projet de raconter cette pratique... jusqu'à ce que le mari de l'apprenante, qui était aussi en formation chez nous mais dans un autre groupe, vienne nous voir et nous raconte ses propres difficultés : son désarroi face à la vie de couple difficile, un de leurs enfants qui demandait énormément d'accompagnement... Et il a ajouté : « *C'est après la pièce que ma femme a voulu me quitter.* » La situation de ce couple nous mettait devant nos contradictions. Si on appuyait la démarche de la femme, on contribuait à ce que les difficultés de la famille ne soient pas résolues. Si on ne l'appuyait pas, on était en contradiction avec nos principes émancipateurs. Notre réflexion a alors évolué et nous sommes arrivé-e-s à la conviction que là où il y a émancipation, il ne peut y avoir de cohésion sociale, et que là où il y a cohésion sociale, il ne peut pas y avoir d'émancipation. Ce qui nous a amené-e-s à questionner notre pratique, nos stratégies. Il y avait une dimension émancipatrice dans la démarche de l'apprenante mais notre rôle n'était pas de l'encourager à divorcer, ni de faire de la médiation de couple. Il était plutôt de les soutenir tous les deux, individuellement, dans leur réflexion, les aider à identifier et à clarifier les enjeux, les orienter vers des services sociaux, tout cela avec le souci de ne pas mettre un des deux partenaires en danger. J'ajouterai que dans ce genre de situation, les personnes, même si elles sont présentes en formation, ne sont pas disponibles pour les apprentissages du fait des difficultés psychologiques, familiales et sociales qu'elles vivent. Quand on crée des espaces pour des échanges, on travaille aussi à rétablir les conditions d'apprentissage.

⁶ Pas nécessairement la femme ; d'ailleurs, une des situations présentées dans la pièce concernait le mariage forcé d'un jeune Maroxellois (habitant de Bruxelles issu de l'immigration marocaine).

L'apprentissage sur les exigences d'une décentration permanente

On ne peut pas se mettre à la place de l'autre, mais la décentration permet de se questionner : pourquoi une personne agit-elle comme elle le fait, pourquoi un groupe réagit-il de cette manière ? Aussi je me suis formée à la communication interculturelle⁷ dont la première étape est la décentration. Si je n'opère pas de décentration, c'est moi, la formatrice, qui ai le pouvoir. Nous avons plus de moyens que les apprenant-e-s pour nous déplacer, pour faire le premier pas pour comprendre et questionner l'autre.

La situation qui me servira d'exemple est en lien avec les *Jeudis du cinéma* organisés par Lire et Écrire Bruxelles⁸. Emmener les apprenant-e-s à des projections de films qui touchent à des enjeux de société ne peut se faire qu'en se plaçant dans une démarche interculturelle. La sortie cinéma doit être préparée en groupe – visionner des extraits, discuter de la thématique, ne pas négliger le fait que des scènes peuvent toucher des zones sensibles chez certain-e-s... – et le travail doit se poursuivre après avoir vu le film : se poser des questions, essayer de comprendre... sans stigmatiser l'appartenance socioculturelle des apprenant-e-s. Mais aussi, en tant que formateur-ice, se poser des questions par rapport à soi-même pour dialoguer avec eux dans une perspective de décentration : en quoi ce que montre le film, ce qu'il dit, provoque ou non des chocs, des bouleversements chez nous ?

Comme exemple, je prendrai le travail que nous avons mené autour du film *Vera Drake*⁹, un film très touchant qui se passe à Londres au début des années 1950. Appartenant à la classe laborieuse, mariée et mère de famille, Vera est aussi faiseuse d'anges : elle avorte clandestinement des femmes de condition modeste, « *pour aider ces pauvres filles* », dit-elle. Il n'est pas facile

⁷ Voir : Annie AMOUREUX, *Une initiation citoyenne qui passe par une démarche interculturelle*, in *Journal de l'alpha*, n°193, 2^e trimestre 2014, pp. 18-19, www.lire-et-ecrire.be/ja193

⁸ Voir : Monique ROSENBERG, *Le cinéma comme outil d'éducation permanente*, in *Journal de l'alpha*, n°181, novembre 2011, pp. 10-20, www.lire-et-ecrire.be/ja181

⁹ Film de Mike Leigh (Royaume-Uni/France, 2004).

d'aborder en formation un sujet si sensible, tabou à l'époque de Vera Drake et toujours sujet à controverse aujourd'hui. Comment s'y prendre pour ne pas aller au choc culturel ? Il s'agissait d'un groupe mixte avec un formateur masculin. Ensemble, nous avons beaucoup réfléchi et avons décidé de centrer l'animation sur ce qui permet aux femmes qui le souhaitent d'avorter dans de bonnes conditions. Nous voulions sortir de l'opposition stérile « pour ou contre l'avortement », qui ne fait que renforcer les crispations et n'amène nulle part. Nous sommes parti-e-s de ce que les apprenant-e-s connaissaient, les pratiques d'avortements clandestins dans leurs pays d'origine, pour déboucher ensuite sur la situation au niveau mondial. Nous avons été surpris-e-s de tout ce que les femmes savaient sur le sujet et le groupe était étonné de l'ampleur de la problématique quand nous lui avons montré les statistiques relatives à la situation sur chaque continent. À partir du droit à la santé, nous avons alors fait le lien avec le droit des femmes à avorter dans de bonnes conditions. Cette mise en perspective a permis aux un-e-s et aux autres d'élargir et de réexaminer leur point de vue initial. Pour clôturer la démarche, nous avons mis en scène une sorte de jury avec d'un côté des personnes qui défendraient le droit à l'avortement et de l'autre des personnes qui le condamneraient. Ce jury a permis de mettre à plat les arguments en présence. Au final, le débat s'est avéré très nuancé, très respectueux des différents points de vue. Le point d'arrivée était la réponse à la question : « Si on veut défendre le droit à l'avortement, comment peut-on se battre ? » Puis nous avons invité celles et ceux qui le souhaitaient à nous accompagner à une manif organisée dans les rues de Bruxelles pour défendre ce droit. Certain-e-s ne sont pas venu-e-s mais la plupart y ont participé.¹⁰

La démarche interculturelle de décentration a été ici d'un grand apport. Elle nous a permis d'identifier les enjeux quand on travaille sur des sujets sensibles et de développer des stratégies. Comment je perçois les apprenant-e-s ? Comment je dialogue avec eux ? Comment ensemble dialoguons-nous avec la réalité ? Y réfléchir est essentiel ; sans cela, aucun apprentissage n'est possible. Pour

¹⁰ À propos de la démarche interculturelle en lien avec le cinéma, lire aussi : Chafik ALLAL et Julia PETRI, *Le conflit interculturel à la base de toute démarche cinématographique*, in *Journal de l'alpha*, n°181, op. cit., pp. 21-27.

en revenir à Paulo Freire : « *L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie (...) mais une attitude de création et de re-création. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabétise.* »¹¹ En tant que formatrice, je suis moi aussi dans une démarche d'apprentissage, une démarche de connaissance des apprenant-e-s, leur réalité est mon objet de connaissance, j'essaie d'appréhender cette réalité pour apprendre d'eux. Nous avons des savoirs différents et ils me donnent à connaître les leurs à partir de leur vécu. C'est aussi ça qui me fait grandir, qui me permet d'évoluer.

En général, nous sommes formé-e-s pour travailler avec un public désincarné. Dans le concret de notre travail, ce public n'existe pas ; le public que nous rencontrons est multiculturel. C'est une richesse pour autant que nous acceptions de nous mettre dans une posture de formation permanente, de nous remettre constamment en question.

Une posture égalitaire et de réciprocité avant tout

Si on veut apprendre des apprenant-e-s, il faut non seulement postuler l'égalité des savoirs et des intelligences, mais aussi l'égalité des positions.

Quand j'ai quitté le Centre culturel d'Evere et que j'ai été engagée à ITECO, un collègue et moi avons créé un groupe de réflexion, *Collectif Pédagogies en lutte*, pour réfléchir avec des animateur-ric-e-s et formateur-ric-e-s en éducation permanente, venant de différents horizons, à comment travailler dans une optique de renforcement de cette égalité, dans un aller-retour constant entre la pratique et la théorie (ce qu'on appelle la

¹¹ Paulo FREIRE, *L'éducation : pratique de la liberté*, Éditions du Cerf, 1967.

praxis). Les pratiques y sont mises en réflexion sous l'éclairage de l'apport de Paulo Freire, entre autres : en quoi certains de ses textes questionnent nos pratiques et inversement.

Dans le groupe, il y a notamment des personnes qui donnent des formations dans le cadre du parcours d'intégration¹². Dans les échanges, quand on parle de citoyenneté, on se questionne sur les stratégies à mettre en œuvre pour prendre en compte les pratiques citoyennes des personnes migrantes. S'il est vrai que les animateur-ric-e-s et les formateur-ric-e-s sont soumi-se-s aux injonctions et contraintes émanant des pouvoirs publics, on peut ne pas se limiter au respect de ces contraintes. Il faut utiliser les marges de liberté dont nous disposons pour aborder la citoyenneté sous un autre angle que celui de l'assimilation, d'une acculturation unilatérale – qui consiste à adapter les migrant-e-s à la société d'accueil – c'est-à-dire se placer dans une optique d'intégration telle que la définit Margalit Cohen-Emerique : « *L'intégration, c'est une meilleure compréhension, une plus grande tolérance, c'est la reconnaissance de ce qu'est l'autre dans sa spécificité culturelle et dans sa trajectoire migratoire.* »¹³ L'intégration, ce n'est donc pas d'abord une question d'apprentissage de la langue, des droits et des devoirs du citoyen. Être formateur-ric-e ou animateur-ric-e dans le cadre du parcours d'intégration nécessite de commencer par se questionner sur la place et la vision qu'on a des migrant-e-s, les reconnaître sous le prisme de l'égalité des savoirs et des intelligences, refuser toute attitude condescendante ou paternaliste. C'est se questionner et les questionner sur leurs besoins, sur ce qui les anime et les accompagner dans leurs réactions de résistance à ce qui leur est imposé à travers ce parcours très prescriptif. Et, parallèlement, questionner la société et l'État sur leurs devoirs envers les migrant-e-s, sur la manière dont ils les respectent, et aussi sur l'évolution de ces devoirs, par exemple le passage d'un État-providence à un État social actif qui

¹² Voir : <https://ccf.brussels/nos-services/diversite-et-citoyennete/accueil-des-primos-arrivants>

¹³ Margalit COHEN-EMERIQUE, *L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion*, in *Les Cahiers de l'Actif*, n°250-251, 1997/04, pp. 19-29, <https://docplayer.fr/15667531-Un-des-evenements-les-plus-significatifs-qui-ont-marque-cette-l-approche-interculturelle-une-prevention-a-l-exclusion-margalit-cohen-emerique.html>

responsabilise les personnes en termes de devoirs tout en leur retirant des droits, comme le droit à la solidarité, et pousse chacun à l'individualisme. C'est donc aussi se positionner en tant que Belgo-belge sur notre propre rapport à la loi et sur la perte de droits, d'acquis issus des luttes sociales. Pour finalement se rendre compte que nous n'avons pas de leçon, pas de prescription à donner. Ça change tout notre rapport aux apprenant·e·s.

En guise de conclusion, nous reproduisons un extrait d'un dialogue entre Paulo Freire et Marcio D'Olne Campos¹⁴. Cet extrait nous renvoie à l'expérience de Julia, tout comme son expérience à elle renvoie à ce que dit cet extrait. Paulo Freire y témoigne de la connaissance du monde présente dans les milieux populaires et de l'ignorance de ces savoirs par ceux qui pensent avoir le monopole du savoir.

Paulo Freire : C'était à une réunion où l'on analysait les méthodes de travail des paysans. Un groupe d'intellectuels venait de parler longuement quand un paysan prit soudain la parole : *« Du train où vont les choses, je crois qu'il est inutile de continuer. On ne pourra pas s'entendre. Vous autres là – et, du doigt, il soulignait, avec humour, la distance de classe qui séparait les deux groupes occupant pourtant le même espace –, vous vous intéressez au sel, alors que pour nous, ce qui compte, c'est la sauce. »* Un grand silence se fit dans la salle. Perplexes, les intellectuels se demandaient ce qu'avait voulu dire le paysan ; ses compagnons, eux, avaient tout de suite compris et attendaient une réponse.

Dans son langage simple, ramassé, qu'avait voulu dire le paysan ? *« La discussion tourne en rond parce que vous avez une vision fragmentaire de la réalité, alors que nous la comprenons comme un tout. Nous pensons l'ensemble, sans nous arrêter aux détails, et vous, qui parlez sans cesse du réel dans sa globalité, vous vous hypnotisez sur les détails. »* Le sel n'est que l'un des ingrédients de la sauce, laquelle symbolise la somme des aspects partiels...

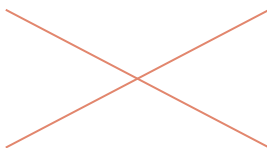
¹⁴ Physicien brésilien qui est passé de l'astronomie aux sciences sociales et à l'anthropologie et qui propose une critique de la colonialité. Il travaille à la reconnaissance des différentes consciences identitaires et milite pour que les processus de communication et de cognition soient marqués par la réciprocité et le respect de la diversité socioculturelle de toutes les populations du monde.

Une telle métaphore révèle une capacité d'analyse que certains intellectuels ne s'attendent pas à trouver chez un paysan. À mes yeux, le savoir et la compétence n'ont de valeur – toujours relative, mais néanmoins considérable – que si l'on a conscience qu'il s'agit de quelque chose de forcément partial, d'imparfait, à l'image des êtres humains.

Marcio D'Olne Campos : Au vrai, toute compétence, tout savoir est perpétuellement remis en cause dès lors qu'on le pense comme un mouvement et non comme un aboutissement définitif. Piaget l'a dit. Tout se passe comme si l'équilibre recherché dans la construction du savoir était voué à être détruit sitôt qu'atteint. Accepter l'idée que c'est un processus en action, c'est accepter de revenir sur ses pas à chaque instant. On consent à ce déséquilibre parce qu'on sait qu'il est la condition même d'un nouvel équilibre.

Attitude qui vaut autant pour l'éducateur que pour son rapport avec autrui. Cet autre qui te parle à partir d'une culture minoritaire, marginale, d'une nature différente de la tienne, peut t'insérer dans son contexte si tu acceptes le déséquilibre. C'est du contact, du dialogue que dépend ce retour à l'équilibre. Et non d'une pensée qui s'isolerait dans sa prétendue compétence. Dans cette dynamique intensive, je vois la clé de l'alphabétisation.

Paulo FREIRE et Marcio D'OLNE CAMPOS, *Lecture du mot... lecture du monde. Paulo Freire s'entretient avec Marcio d'Olne Campos*, in *Le Courrier de l'Unesco*, décembre 1990, pp. 8-9, www.bibliofreire.org/wp-content/uploads/2020/02/Lecture-du-mot-lecture-du-monde.pdf





Communication Ville de Verviers | Licence CC BY-SA 2.0

La campagne de sensibilisation 2021 de Lire et Écrire, pensée en pleine crise covid, avait comme point de départ deux questions posées aux apprenants : « Que n’avez-vous pas pu faire ces derniers mois dans une société qui s’est rapidement numérisée ? » et « Que rêveriez-vous de pouvoir faire demain pour y vivre pleinement ? » Que nous apprennent les témoignages recueillis dont une partie seulement a été exploitée dans le cadre de notre campagne ? Pas mal de choses relatives aux savoirs et aux pratiques des apprenants. Et aussi les questions essentielles qui les traversent et qui nous concernent tous quant à l’avenir de notre humanité dans cet univers ultranumérisé.

Campagne 2021 de Lire et Écrire : et si nous revenions sur ce qui a été coupé au montage ?

Cécilia Locmant, Lire et Écrire Communauté française

Cela fait plusieurs années déjà que nos campagnes de sensibilisation s’appuient sur les contenus et récits construits avec les apprenants en formation à Lire et Écrire. Ce processus, nous l’avons longuement décrit, commenté, interrogé à travers plusieurs articles du *Journal de l’alpha*¹. Nous avons parlé de la manière dont les apprenants s’impliquaient dans cette construction, à titre individuel ou collectif, au sein d’actions d’interpellation, de

¹ Le dernier en date : Cécilia LOCMANT, *Toute ressemblance avec des personnes existantes ou ayant existé est purement fortuite et involontaire...*, in *Journal de l’alpha*, n°221, 2^e trimestre 2021, pp. 53-62, www.lire-et-ecrire.be/ja221

prises de parole, d'animations. Nous avons analysé sa genèse, ses freins, ses enjeux. L'objet de ce nouvel article est d'en parler une fois encore mais pour se pencher sur tout ce qui n'a pas pu être exploité à travers les supports de notre dernière campagne dont le format très court (capsules vidéos²) empêche une analyse fine des récits des apprenants. Cette fois, ce que nous voulons montrer, c'est cette matière brute qui a été « coupée au montage » et qui, selon nous, recèle beaucoup d'intérêt. Au détour ou en amont des questions posées, on découvre les pratiques culturelles présentes et déjà bien ancrées avant le covid, le quotidien des familles confinées et toutes leurs réflexions sur l'impact de cette situation, les solutions B mises en place, et puis de vraies questions de type philosophique concernant la société que ces personnes veulent pour demain, pour elles et pour leurs enfants...

Rétroactes

Est-il besoin de le rappeler, la crise sanitaire a plongé toute une partie de la population dans de très grandes difficultés d'accès à des services de base (syndicat, commune, école, santé, CPAS, Forem/Actiris...) et dans l'isolement social. L'absence de services de première ligne correctement accessibles a été une difficulté majeure constatée par les régionales de Lire et Écrire depuis mars 2020. C'est ce constat qui a été à la base de notre campagne 2020 *Les oubliés du numérique*³ qui a rencontré un large écho médiatique.

En 2021, nous avons décidé de poursuivre cette campagne avec comme objectif d'aller un pas plus loin : montrer les retombées concrètes (des tarifications élevées, sanctions, voire exclusions dans une série de services essentiels), et dépasser le stade des constats, effectivement très sombres, pour y greffer un autre volet, le besoin de perspectives pour ces mêmes personnes. Et si on leur donnait la parole, quelle serait la société numérique dans laquelle elles se sentiraient pouvoir vivre ? Notre campagne s'intitulerait cette fois *Les oubliés du numérique : Delete ou Enter ?*

² Pour en savoir plus, voir nos deux capsules : <https://lire-et-ecrire.be/Les-oublies-du-numerique-2021>

³ Voir : <https://lire-et-ecrire.be/Journee-de-l-alpha-2020-Les-oublies-du-numerique>



Les oubliés du numérique : <Delete> ou <Enter> ?



Les oubliés du numérique : <Delete> ou <Enter> ?



Pour la réaliser, nous avons posé deux questions à différents groupes au sein de toutes les régionales de Lire et Écrire entre mai et juin 2021. Retranscrites bout à bout, leurs réponses totalisaient presque 40 pages. Pour travailler avec notre partenaire RTA (Réalisation Téléformation Animation) qui allait scénariser ces réponses, nous ne pouvions en retenir que de courts extraits.

Pour vous faire découvrir ce qui a été dit par les apprenantes et apprenants mais qui n'a pas été valorisé dans le cadre de notre campagne, je me suis replongée dans ces 40 pages pour identifier les éléments qui revenaient le plus souvent dans leurs propos et semblaient faire écho à des préoccupations partagées par d'autres dans différents groupes en formation. Pour ce faire, mon parti pris a été de les classer en les regroupant par catégories. Autre filtre que j'ai introduit : privilégier les réponses qui permettent de comprendre le contexte de vie de la personne et qui correspondent à une prise de parole personnelle. Les réponses sous forme de listes d'items (résultats du travail dans des groupes plus débutants) – « *Ce que je n'ai pas su faire c'est : prendre le bus, aller chez le médecin, suivre ma formation, etc.* » – n'apparaîtront donc pas ici.

« **Qu'est-ce que vous n'avez pas pu faire ou qui vous a posé problème ces derniers mois dans une société qui s'est rapidement numérisée ?** »

Vivre tout simplement

Que nous apprennent les personnes interrogées sur ce qu'elles n'ont pas pu faire pendant le confinement ? La première catégorie que j'ai identifiée, je l'ai appelée *Vivre tout simplement*. Elle rassemble des paroles qui concernent la sphère privée des apprenants et qui, jugées peut-être peu significatives de leurs réalités propres, n'ont pas été relevées dans le cadre de nos constats de campagne. Et c'est justement cela qu'il me semble intéressant de mettre en avant dans cet article : ce ressenti presque universel d'avoir été empêchés de vivre durant la pandémie.

Je prendrai quatre témoignages pour illustrer leur vécu :

— « *Avant, on était libres, on sortait comme on voulait, on allait partout, faire les courses avec les enfants, on voyait les amis et on partait en vacances.* »

- « Les contacts me manquent, les moments où on reste ensemble. On ressent de l'isolement. »
- « Au début du confinement, on a eu une sensation de repos, la chance de pouvoir faire d'autres choses, à la maison, mais on s'est vite sentis en prison et là, on ne rigole plus, c'est terrible, on devient fatigués, on se sent dans le trou et déprimés. »
- « Mes enfants sont devenus gros, leurs vêtements sont devenus trop petits. Ils s'ennuyaient et compensaient avec la nourriture. Moi, par contre, cela m'a carrément coupé l'appétit. »

La privation de liberté est vécue comme une claque par les apprenantes et apprenants et n'est pas sans conséquences sur leur santé mentale. On perçoit aussi leur inquiétude par rapport au désœuvrement dans lequel leurs enfants ont été plongés. Nous voyons aussi – comme nous le verrons dans d'autres domaines – ce qu'ils faisaient avant le confinement et qui ne correspond pas nécessairement aux représentations que nous avons habituellement de leurs pratiques sociales : sortir, voir des amis, partir en vacances...

Suivre la scolarité des enfants, mettre des limites dans leur usage du numérique

Dans le prolongement de la première catégorie, une seconde nous permet de faire un temps d'arrêt sur les inquiétudes et constats des apprenants par rapport à l'usage addictif d'internet par leurs enfants. Ici aussi, on retrouve des difficultés vécues par pas mal de parents, analphabètes... ou pas :

- « Le numérique, ça va trop vite et pour les enfants, comme pour nous, c'est traumatisant. C'est nouveau, je n'étais pas habituée. »
- « Mon fils de 13 ans a son ordinateur dans sa chambre et il descend rarement sauf quand il a faim. Je me dis que c'est trop, il devient esclave du numérique. Et moi, comment puis-je savoir le temps qu'il passe réellement à travailler pour l'école et le temps sur autre chose ? »
- « J'ai du mal à mettre les limites. Je suis veuve, mon fils n'a plus de papa et quand il insiste pour aller sur l'ordinateur, parfois je cède car j'ai peur de lui faire de la peine. »

- « Les enfants ont dû travailler les cours sur smartphone ou ordinateur mais on se rend compte qu'ils se sont habitués et qu'ils sont tout le temps dessus. Presque sans arrêt et parfois ça dérape car ils ont vu des choses qu'il ne fallait pas. C'est dangereux. Ma petite de 8 ans s'est beaucoup ennuyée pendant le confinement et elle était tout le temps avec sa tablette. »
- « On n'est plus comme avant, tout le monde est sur son téléphone et quand je dis à mes enfants 'À table, on mange', j'entends 'Attends, attends...' »

À travers ces propos, nous apprenons à quel point les personnes interrogées sont inquiètes par rapport à la place prédominante que le numérique prend dans la vie des jeunes. Les parents analphabètes, comme tous les autres parents (et peut-être plus que les autres parents), ont peu de prise sur le phénomène et l'on perçoit ici leur désarroi. Leurs enfants se réfugient dans ce monde numérisé et leur échappent ; les contacts familiaux se délitent ; les usages numériques de leurs enfants deviennent incontrôlables. Au-delà, ils s'interrogent sur les changements inéluctables introduits par cet outil dans l'équilibre familial, la famille étant un repère essentiel pour la plupart des personnes interrogées.

Utiliser internet

Une autre série de difficultés, plus concrètes, ont été relevées à travers les témoignages des apprenants. Ils ont été empêchés de faire pas mal de choses : faire des achats en ligne, aller au contrôle technique, remplir leur déclaration d'impôt, etc.

Certains ont cependant franchi le cap du numérique avec des résultats parfois mitigés... ou ont décidé de ne pas le franchir pour des raisons clairement affichées de protection de la vie privée ou de risques d'arnaque bien réels :

- « J'ai été obligée de faire mes courses sur internet et comme je voulais partir en vacances, je me suis débrouillée pour acheter mes billets d'avion. »
- « Je n'ai pas pu acheter un billet d'avion par internet, non seulement c'est difficile pour moi, mais aussi je ne veux pas exposer mes données bancaires sur internet. Je n'ai pas confiance. »

- « *Quand on commande des pièces sur internet pour la voiture, si ce n'est pas la bonne pièce, il faut recommencer et retourner pour échanger la pièce. Il faut reprendre rendez-vous et c'est difficile, je me suis déjà trompé.* »
- « *Pour le contrôle technique, avant c'était facile pour les rendez-vous par téléphone et maintenant c'est difficile, on ne comprend pas toujours ce qui se passe. Avant on avait le papier direct et on se présentait, mais maintenant on doit prendre rendez-vous par internet et c'est très compliqué.* »
- « *J'ai beaucoup de problèmes avec les formulaires. En plus, je me suis déjà fait arnaquer deux fois. Une fois pour des billets d'avion que je n'ai jamais eus et une fois pour mon visa pour aller au Canada.* »

Au-delà de ces inquiétudes légitimes, on voit aussi en filigrane la perte d'autonomie engendrée par ce tout numérique. Cette perte d'autonomie est omniprésente ; on la retrouve dans bon nombre d'autres activités (prendre un rendez-vous en ligne, aller à l'hôpital, se faire vacciner, renouveler son abonnement de transport). Et elle a comme corolaire une mise à nu parfois rude et douloureuse du statut de non-lettré comme le décrivent certains apprenants :

- « *On doit prouver aux contributions qu'on ne sait pas lire et écrire et on se sent mal. Les gens nous disent qu'on parle super bien, ils ne se rendent pas compte qu'on a un handicap pour écrire et ils ne nous croient pas.* »
- « *Depuis le virus, tout est devenu trop compliqué et on se sent handicapé pour beaucoup de choses. Beaucoup de gens nous jugent et ne comprennent pas ce qu'on vit.* »

Se former

Parmi les témoignages recueillis apparaît aussi cette autre mauvaise nouvelle pour les personnes en formation : l'arrêt des cours en présentiel. Une partie des apprenantes et apprenants qui disposaient de matériel ou ont été équipés par les centres de formation ont accepté la proposition de cours à distance. Pour eux, c'était important de garder le contact, de se reconnecter au groupe, de sortir de l'isolement :

- « *Les formations en présentiel m'ont manqué car on ne voyait plus personne. Je ne savais plus discuter avec les gens comme avant. Se connecter en ligne, heureusement, on a pu le faire, mais ce n'est pas facile...* »
- « *Le numérique, c'est bon car on a pu toujours continuer les cours et ça me tenait à cœur, vraiment...* »

Quelques rares personnes diront que le distanciel, c'est pratique car ils habitent loin du lieu de formation. D'autres identifieront très vite les limites de cette pédagogie à distance : « *Avec Zoom, les mots partent, restent pas dans la tête.* »

D'autres se montreront très enthousiastes – souvent ceux qui sont déjà à un niveau plus avancé dans leurs apprentissages linguistiques – et parleront, au-delà de l'opportunité de garder le contact avec le groupe, de leur montée en compétences :

- « *J'ai beaucoup travaillé la lecture avec les enregistrements vocaux de notre professeur et cela m'a permis de continuer à bien progresser.* »
- « *On a appris beaucoup de choses avec le smartphone, des choses qu'on ne savait pas faire avant, comme envoyer des documents sur WhatsApp.* »

Une apprenante explique que c'est grâce à cette nouvelle maîtrise des outils numériques qu'elle a par exemple pu se faire envoyer une ordonnance destinée à sa mère qui habite à l'autre bout de la Belgique et ainsi aller très vite chercher les médicaments nécessaires. Une autre personne qui suivait des cours de Zumba a pu s'organiser après le confinement pour trouver un covoiturage et ainsi rallier une salle plus éloignée de son domicile, gagnant par ce fait une nouvelle autonomie : « *Comme je n'ai pas de moyen de locomotion, j'ai laissé un message sur Messenger à ceux du groupe de danse, demandant si quelqu'un pouvait me prendre à la gare de Charleroi pour aller à Loverval et j'attends une réponse. Avant, je ne savais pas faire ça.* »

Certains apprenants diront aussi que, grâce à *WhatsApp*, *YouTube*, etc., ils ont pu aller plus loin dans la découverte, l'appropriation de certaines compétences liées à leurs centres d'intérêt, leurs loisirs :

- « *J'aime coudre et j'ai regardé des vidéos sur YouTube et grâce à cela, j'ai pu réaliser mon canapé moi-même. J'ai cousu tous les coussins, j'ai mis de la mousse dans le tissu et je suis très fière de pouvoir dire que mon salon, je l'ai fait moi-même.* »
- « *Avec les enfants, on mettait des vidéos de gymnastique et chaque jour, ensemble, on suivait le cours et on riait beaucoup.* »
- « *J'utilise WhatsApp avec mon formateur et, à la maison, je regarde beaucoup YouTube. J'aime bien la mécanique et je regarde beaucoup comment on répare les voitures.* »
- « *Je n'utilise que le clavier en français, ça m'oblige à écrire et à lire pour continuer à apprendre le français.* »

Ces pratiques, la sociologue Dominique Pasquier – que nous avons invitée en 2019 lors d'un séminaire pour présenter son enquête sur les usages d'internet en milieu populaire⁴ – les avait elle-même relevées. À travers différents exemples, elle avait montré le rôle qu'internet joue dans l'acquisition de techniques concernant les hobbies des personnes interrogées : bricolage, construction de sa maison, jardinage...

Tout comme elle l'avait également découvert, des apprenants de Lire et Écrire disent utiliser Google pour mieux comprendre certaines problématiques liées à la santé :

- « *Grâce au numérique, j'ai pu comprendre beaucoup de choses sur les problèmes de langage de ma fille. Elle ne parle pas bien et en regardant des vidéos sur internet, j'ai compris pourquoi certains enfants ont difficile à parler.* »
- « *J'ai un problème et mon médecin a dit que ça venait probablement de mon nez. Il a dit 'les végétations' et comme je ne comprenais pas, j'ai écrit ce mot sur Google et avec une vidéo, j'ai tout compris.* »

⁴ Voir : Dominique PASQUIER, *L'internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*, Paris, Presses des Mines, 2018. Un résumé a été publié dans le *Journal de l'alpha* : Dominique PASQUIER, *Une enquête sur les pratiques numériques en milieu populaire*, n°218, 3^e trimestre 2020, pp. 50-61, www.lire-et-ecrire.be/ja218

« Quelle serait la société numérique dans laquelle je sentirais que je peux vraiment exister et vivre ? »

Passons maintenant aux réflexions et désirs exprimés par les apprenants suite à la deuxième question posée. Ce que nous avons constaté et répercuté à travers notre spot de campagne, c'est cette volonté, pour une grande partie des personnes interrogées, de participer à cette société numérique, mais sous certaines conditions, notamment la réduction des coûts liés à internet, le maintien de guichets dans les services publics, la prise en compte des personnes illettrées, etc. En gros, les apprenants et apprenantes tentent de s'accrocher au train du numérique, mais ils sentent qu'outre la question de l'accès financier, leur rapport difficile à l'écrit complique les choses et renforce les pièges tendus et leur invisibilité. Il faut néanmoins le souligner, dans plusieurs régionales de Lire et Écrire, cette deuxième question n'a pas pu être travaillée au sein des groupes car les personnes avaient beaucoup de difficultés à se projeter dans cet avenir-là. Une régionale a même analysé ces réticences plus en profondeur avec son groupe et nous a transmis son analyse. Ce qui en est ressorti, c'est que se projeter **sans** le numérique, c'est déjà compliqué mais que ce l'est encore davantage **avec** le numérique. Les personnes sont dans un besoin criant de communication verbale, de contacts humains et non d'écrans. Ce qui nous amène naturellement à présenter la catégorie suivante.

S'expliquer en face à face

Une grande partie des personnes interrogées comprennent qu'on ne pourra pas revenir en arrière et parlent du stress et de la peur qui les taraudent à chaque fois qu'elles doivent entrer en communication à distance avec les services publics, les administrations, les employeurs. Cette marche forcée ébranle des pratiques qui sont majoritairement valorisées par les apprenants, le contact direct avec un interlocuteur :

- « *C'est mieux de discuter directement avec les personnes des différents services que de s'expliquer par écrit avec internet.* »

- « *Je préfère la société sans internet. Ici j'ai postulé à l'ICDI⁵ et je dois le faire par internet, avant tu remplissais un formulaire papier et tu le portais. »*
- « *C'était beaucoup mieux l'ancien système où on se déplaçait pour aller chercher du travail, on voyait les gens, on expliquait pourquoi on a envie de travailler là, mais maintenant il faut tout faire par internet et c'est pour ça que beaucoup ne trouvent jamais de travail. »*
- « *Au téléphone, quand il faut taper 1 puis 2, ça va ; si c'est plus long, 3 puis 4, j'abandonne et vais droit au but ; j'essaye de rencontrer en vrai la personne. »*

On retrouve également ce type de propos dans l'enquête de Dominique Pasquier quand elle parle de la transformation du rapport aux administrations qui est vécue comme une rupture avec le face à face utilisé préférentiellement par les personnes des classes populaires.

L'analyse des apprenants de Lire et Écrire que nous avons interrogés va même plus loin car ils pointent très précisément tout ce que l'on perd quand les contacts humains se raréfient, dans les services publics tout comme en formation :

- « *Le tout numérique me stresserait, je serais plus vite paniqué. Le téléphone et le face à face me rassurent. À Lire et Écrire, on apprend les uns des autres. J'ai fait mon béton grâce aux conseils d'un autre apprenant. Chacun a ses compétences et on partage. »*
- « *J'ai utilisé le numérique parce qu'il fallait mais, au sinon, je ne l'utiliserais pas. J'ai besoin de voir les gens, de bouger, de venir en formation. Cela me permet de voir la nature, prendre des photos et en discuter avec les autres du groupe. »*

Que nous disent ces personnes à travers de telles phrases ? Que nous nous construisons avec les autres, à travers les rencontres, les chemins de traverse, la beauté de la nature et les émotions que tout cela fait naître.

⁵ Intercommunale pour la Collecte et la Destruction des Immondices de la région de Charleroi.

limiter les usages et les dépenses : avoir le choix

Les apprenants interrogés ne sont pas dupes et sentent très bien qu'ils sont des consommateurs pas toujours éclairés ni consentants des usages imposés par la société numérisée. Et cela a un coût. Ils appuient leur analyse sur l'évolution extrêmement rapide des technologies et des outils :

- « Comme le GPS maintenant est sur le téléphone, je ne sais pas l'utiliser et plus on avance, plus c'est compliqué. Les téléphones doivent être de plus en plus performants et on doit faire des dépenses, ça ne va pas, on n'a pas besoin de tout ça. »
- « La société fait tout pour qu'on soit obligé de dépenser de l'argent, je rêve qu'internet soit gratuit, il y a bien des pays qui le font, pourquoi pas ici ? C'est comme VOO pour la télévision, maintenant on nous oblige à avoir internet mais on paie plus. »
- « Pour les voitures, les mobylettes, avant les gens faisaient leurs réparations et maintenant, avec l'électronique, il faut toujours payer le garagiste. Actuellement, on voit bien que tout est fait pour qu'on paie plus [de produits ou de services] et plus cher. »

Derrière ces réflexions, ce qu'ils disent aussi, c'est qu'ils voudraient avoir le choix de décider d'accepter ou pas de se servir d'internet pour les courses, la banque, la poste, l'emploi... Internet, ce n'est pas une solution miracle et ils en sont bien conscients : « Comme pour les paiements par téléphone, certains disent que c'est plus facile mais moi, je ne veux pas. Après si mon téléphone tombe en panne ou si on me le vole, je fais quoi ? »

Cette inquiétude est compréhensible et justifiée à l'ère où se multiplient les phishings (subtilisation de données bancaires) pour les personnes privées⁶ et les hackings (piratages informatiques) au sein de services publics essentiels comme on l'a vécu il y a peu en Belgique à travers ceux dont ont été victimes un hôpital, une administration communale... et qui ont abouti à un blocage complet des activités de ces services. Alors quelles seraient les solutions à envisager ?

⁶ Voir : [Phishing en 2020 : les chiffres](http://www.febelfin.be/fr/communique-de-presse/phishing-en-2020-les-chiffres), 24 mars 2021, www.febelfin.be/fr/communique-de-presse/phishing-en-2020-les-chiffres

Se former au numérique

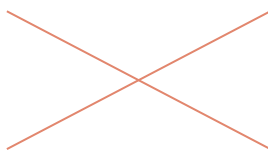
Les apprenantes et apprenants ont aussi une représentation très claire des formations numériques qui leur seraient utiles pour vivre ou fonctionner dans la société de demain de façon autonome :

- « *Moi, je veux apprendre pour ne pas rester derrière. Donc, société numérique, oui, mais pour apprendre des choses pratiques qui nous servent dans la vie de tous les jours. Il faut tirer le bon de ça mais aussi mesurer le mauvais et mettre des limites.* »
- « *Pour les factures et les réservations, une commande, des travaux à faire, c'est pareil. Les sociétés d'énergie envoient les factures par mail et si on veut réserver pour un voyage, un restaurant, cela se fait aussi de plus en plus par internet. Je ne pense pas qu'on va revenir en arrière mais il faut qu'on soit formés, qu'on nous laisse la possibilité d'apprendre.* »
- « *Pour pouvoir arriver à suivre, il faut avoir la capacité d'utiliser l'ordinateur ou le smartphone afin de comprendre les démarches à faire. Est-ce qu'il n'y a pas moyen d'avoir des cours pour pouvoir les manipuler et être en mesure de compléter le nécessaire de façon autonome ?* »
- « *Je voudrais savoir lire et écrire pour utiliser l'ordinateur. Comme cela, je pourrais faire mes papiers moi-même sans demander de l'aide.* »
- « *Dans ce monde numérique, qu'est-ce que je veux ? Que les parents qui ont des difficultés avec l'informatique puissent avoir des cours. Et aussi que les grands-parents apprennent à manipuler le GSM (utiliser les réseaux sociaux actuels comme Instagram par exemple) et l'ordinateur portable.* »

Parmi les autres demandes exprimées, on retrouve aussi souvent des besoins tels que pouvoir écrire ses mails tout seul, envoyer des CV et chercher de l'emploi. Il y a aussi ce souhait d'avoir suffisamment de compétences pour suivre et canaliser les usages numériques des enfants – savoir mettre un code parental par exemple – que les apprenants décrivent comme « plus connectés, plus doués qu'eux ».

Des solutions alternatives

Pour les personnes interrogées, il faut donc penser ce monde en prenant mieux en compte leurs difficultés et en sauvegardant les valeurs humaines essentielles : solidarité, sens de la famille, entraide, empathie, écoute, partage... Elles ont bien compris que leurs difficultés avec la lecture et l'écriture risquent, dans une société entièrement numérisée, de mettre de plus en plus en danger le respect de leurs droits « par rapport à ceux qui savent ». Parmi les exemples cités : disposer d'un numéro de téléphone gratuit où appeler les services numérisés quand elles ne s'en sortent pas, pouvoir faire appel à quelqu'un dans les services publics qui prendrait la peine de montrer « comment on se sert de la machine ». Elles plaident aussi pour des interfaces plus accessibles sur les sites à utiliser dans la vie quotidienne. Plus globalement, elles font une distinction essentielle entre « se parler » via le numérique et « se comprendre », et considèrent que si effectivement leurs enfants maîtrisent mieux ces technologies et qu'ils avancent très vite dans cette voie, c'est loin d'être une avancée en termes humains. Cette question de l'avenir des jeunes privés de leur enfance, incapables de « s'amuser dehors », se détournant d'un repas partagé avec leurs parents... est, selon eux, une question essentielle à poser dans le cadre de la réflexion menée autour de la société numérisée de demain... Le choix d'adhérer ou pas à tout ce qui nous est proposé et imposé leur paraît dès lors primordial. Pour eux, la société idéale ne peut se construire qu'à travers ces balises.





Jean-François Gornet | Licence CC BY-SA 2.0

Prendre la parole en public dans des espaces tels que des colloques, pour faire part à d'autres de ses savoirs sur un sujet donné, requiert certains codes que les conférenciers expérimentés maîtrisent tout à fait. Quand des personnes de statuts et de milieux culturels différents s'y retrouvent ensemble, que se passe-t-il ? On fait comme d'habitude ? Cet article est une invitation à s'interroger sur la place des « apprenants » en alpha dans ce type de dispositif.

« Apprendre des apprenants » dans un colloque : cap ou pas cap ?

Aurélie Audemar, chargée d'appui pédagogique
à Lire et Écrire Communauté française
Actuellement formatrice au Collectif Alpha
et en charge de réalisations pédagogiques pour
son centre de documentation

Les colloques, conférences, séminaires rassemblent généralement des lettrés, c'est-à-dire, pour ce qui concerne notre secteur, des professionnels en lien avec le monde de l'alphabétisation, toutes institutions et fonctions confondues, et des chercheurs issus du milieu académique. Lors de ces moments basés sur des présentations prises en charge dans un temps défini par un seul locuteur à destination d'une assemblée à son écoute – qui aura ensuite la possibilité, durant quelques minutes, de poser des questions –, il est de coutume, de s'appuyer sur des

PowerPoint composés d'écrits, d'employer un langage soutenu et un lexique spécifique à son domaine de recherche ou d'action, de s'exprimer dans un style proche de celui de l'écrit, même s'il s'agit d'une intervention orale. Pour illustrer ses propos, l'un ou l'autre intervenant fera peut-être appel à des témoignages, extraits sonores ou vidéos dont certains seront des paroles d'« apprenants », c'est-à-dire des personnes qui participent aux formations en alphabétisation, les destinataires des propos étant ces lettrés décrits précédemment. Ce type de dispositif (fonctionnant selon un modèle descendant) vise une transmission rapide du savoir. Issu du monde scolaire traditionnel, il accorde au professeur et au langage écrit une place centrale. Il présuppose que l'orateur et le public à son écoute partagent la même culture de l'écrit, de l'école ou de l'université, ainsi que le même univers de vocabulaire.

Il arrive parfois que des « apprenants » en alpha soient présents en chair et en os, qu'ils soient invités à participer à ce type de dispositif. La question est alors : qu'en est-il des pratiques et savoirs issus des différentes cultures en présence ?

Cultures, savoirs et pouvoir – le cœur et la raison

En alphabétisation populaire, nous posons le postulat de l'égalité des intelligences et nous menons nos actions avec comme finalité le changement social pour un monde plus égalitaire. Les points de départ de nos formations sont les désirs, questions, insatisfactions des apprenants. Nous questionnons savoir et pouvoir. « *Nous envisageons la dimension culturelle de l'individu et des groupes comme l'entend l'éducation populaire, c'est-à-dire, pour reprendre les mots de Jean-Pierre Nossent, comme 'un outil de dignité pour les peuples'. La culture est construction humaine, œuvre collective. Dans cette acception, la culture est 'une façon de se comporter avec soi-même, ses semblables, la nature : elle n'est pas seulement un domaine qu'il convient de démocratiser, mais (...) une démocratie à mettre en marche' (...). Cette vision de la culture interroge les rapports de pouvoir entre les groupes*

dominants et les groupes dominés et combat l'idée d'un modèle culturel imposant ses codes au reste de l'humanité. »¹

Quel modèle culturel proposons-nous en invitant des personnes présentées comme apprenantes à des colloques de professionnels reconnus ? Quels sont les savoirs et les rapports de pouvoir en jeu ?

Avec l'éducation populaire pour but et visée de nos formations en alphabétisation, certaines situations vécues lors de colloques peuvent heurter :

- situations où on laisse un bref instant la parole à un « apprenant en alpha » pour légitimer les propos du « professeur de », « docteur en », « chargé de », c'est-à-dire l'intervenant principal, alors que le reste du temps le fait que des participants aient des difficultés en lecture et écriture et soient issus d'un autre univers culturel est ignoré (référence à de nombreux écrits, jargon professionnel...);
- situations où la parole de l' « apprenant » a valeur de témoignage et est catégorisée comme un apport de l'ordre de l'émotion (et non du savoir) : la personne est présentée comme un « apprenant », nommée avec son seul prénom et racontera « son » expérience, avec « ses » mots. La maladresse dans l'expression fait partie des attentes et du moment fort. Le décalage avec le style académique de l'orateur principal provoquera alors l'émotion face à un « témoignage très touchant », puis la présentation du *PowerPoint* reprendra ;
- situations où une personne de l'assemblée qui s'avère être un participant aux formations en alpha s'autorise à dire « vous parlez trop vite », l'intervenant se contentant de répondre « oui, c'est vrai, on a tendance à parler trop vite » et le colloque reprend ensuite à la même vitesse car le temps presse et il reste peu de temps pour arriver au bout de ce qui est programmé. Ce qui renvoie à d'autres contextes,

¹ Aurélie AUDEMAR, Cécile BULENS et Claire KUYERS, *Toi, moi et tous les autres. Tissons le vivre ensemble*, 9^e mallette pédagogique de la série *Bienvenue en Belgique*, Lire et Écrire Communauté française, Livret annexe, p. 10, <https://lire-et-ecrire.be/Toi-moi-et-tous-les-autres-Tissons-le-vivre-ensemble>

particulièrement des contextes administratifs, où des personnes, ne sachant pas lire, face à des documents écrits à devoir remplir, déclarent avoir oublié leurs lunettes, de peur du regard de l'autre².

Ces quelques situations nous ont poussés, des collègues formateurs et moi-même, à nous demander : comment faire autrement ? Comment dépasser des dispositifs faisant de groupes sociaux des caricatures ? Certains poussés à incarner le cœur (l'émotion) et d'autres la raison (le savoir) ? Comment sortir des carcans « apprenants = experts du vécu », « académiciens et chercheurs = experts de domaines de savoirs » ? Comment réenvisager les rapports de pouvoir et la relation au savoir des uns et des autres dans des assemblées faites par et pour des lettrés, dans lesquelles des personnes au statut de « non lettré » sont conviées ?

Adaptation/transformation – duel au soleil

L'éducation populaire/permanente est traversée par la tension entre l'adaptation au contexte (se faire une place dans la société pour exister aux yeux de lois explicites ou implicites) et la transformation du contexte vers plus de justice sociale. Au cœur de ces tensions, nous avons tenté des expériences à la croisée de ces visées d'intégration à des espaces existants et d'émancipation du modèle dominant.

L'infiltration des fous du roi

Avec Par Chemins, association française dont nous partageons valeurs et pratiques d'alphabétisation populaire³, nous avons

² Ces situations sont similaires même si l'une concerne le langage oral et l'autre l'écrit. L'apprenant ne dit pas « *je ne comprends pas ce que vous dites ; les mots que vous employez, le manière donc vous vous exprimez me sont étrangers* », comme il ne dit pas « *je ne connais pas assez le code écrit pour remplir ce document* ». Dans les deux situations, il va se baser sur un fait qui peut arriver à tous, analphabètes ou lettrés, « *j'ai oublié mes lunettes* » ou « *vous parlez trop vite* ». Ce n'est alors pas l'apprenant lui-même et son éventuel manque qui s'expose publiquement mais un fait qui lui est extérieur : un objet manquant (des lunettes) ou une attitude inadaptée du locuteur (un débit de parole trop rapide).

³ Voir : Charlotte FAURE, *Un laboratoire de formation non formelle mis en place avec les apprenants*, in *Journal de l'alpha*, n°199, 4^e trimestre 2015, pp. 61-71, www.lire-et-ecrire.be/ja199

mené un travail commun sur la problématique de l'école comme fabrique de l'illettrisme, basé sur le principe du croisement des savoirs. Dans un dispositif de formation appelé *Regards croisés* regroupant professionnels de l'alpha (surtout des formateurs) et des apprenants, que nous avons longuement raconté dans un *Journal de l'alpha* précédent⁴, nous avons questionné le fonctionnement et la culture de l'école, la non prise en compte des cultures populaires pour construire nos propres revendications à travers différentes formes d'expression.

Dans ce cadre, l'animatrice du groupe Par Chemins et moi-même avons été conviées à Reims à un colloque organisé par l'association française Initiales, ayant pour intitulé : *Apprentissage du français et dialogue interculturel*⁵. L'objectif était de relater en tant que professionnelles certaines des expériences que nous avons menées, avec comme angle de réflexion : *Familles, écoles, vers une culture commune. Ce n'est pas parce qu'on parle la même langue qu'on a la même culture. Comment se comprendre ?* Suite à cette invitation, ma collègue française a eu l'idée de ne pas se contenter de faire un récit au nom de tous mais de proposer aussi de participer ensemble et autrement avec une partie du groupe *Regards Croisés*. Peu habitués à ce type de prise de parole en public, les participants, particulièrement ceux au statut d'apprenants dans des formations en alpha, auraient été mis en difficulté s'ils avaient dû employer les codes culturels de la traditionnelle conférence. Leurs expériences scolaires leur ayant fait perdre confiance en eux, ils n'allaient pas en quelques jours acquérir les codes et les années d'expérience nécessaires pour se sentir à l'aise, c'est-à-dire à leur place, ou encore reconnus dans ce type de dispositif.

La culture comme « *un outil de dignité pour les peuples* », comme dit Jean-Pierre Nossent. Nous avons alors fait appel à un autre moyen d'expression qui allait offrir à chacun la possibilité de se sentir autorisé à prendre la parole, à savoir le théâtre d'objets. « *Dans le théâtre d'objets, les personnages principaux ne sont pas des figures (humaines ou sous forme de marionnettes) mais bel et*

⁴ *Regards croisés. Une formation mixte (ex-)apprenants-travailleurs*, *Journal de l'alpha*, n°216, 1^{er} trimestre 2020, www.lire-et-ecrire.be/ja216

⁵ https://issuu.com/media08105152/docs/programme_colloque_2017_initiales_v

bien des objets. Ce sont en général des objets à l'état brut, non transformés pour le spectacle et utilisés comme des personnages (un jouet d'enfant, un tube de dentifrice, un crayon, une vieille théière, un post-it, etc.). Donner une seconde vie à des objets manufacturés produits en masse et délaissés par les consommateurs est (...) une des fonctions du théâtre d'objets. Ce décalage avec l'utilisation quotidienne des objets créant alors souvent des situations poétiques et humoristiques propices à l'imaginaire du spectateur. »⁶

Juste avant la date du colloque, nous avons donc créé collectivement, pendant trois jours, avec l'aide de la Compagnie Buissonnière, compagnie belge de théâtre-action, des scènes de théâtre d'objets reprenant les idées phares du travail mené dans la formation. Quatre scènes de théâtre de quelques minutes chacune ont ainsi été créées et jouées. Elles ont ponctué la journée de colloque. Dans cette expérience, il n'était plus question de « formateurs » ou « d'apprenants » mais d'un « tous comédiens » nommés, pour l'occasion, *Les invisibles ont des choses à dire*⁷. Jouer dans un colloque, hors des lieux connus et familiers du quotidien de l'alphabétisation, visait à faire entendre un autre point de vue, avec un autre mode d'expression, à vivre l'interculturel et non seulement à « parler sur ».



Un défilé
d'objets qui ont une
histoire et que l'on
pourra raconter
par des gestes,
par la voix, ou
s'aider du public
qui nous regarde
ou nous écoute.



⁶ www.linux.com/arts-vivants/theatre-dobjets-lobsolescence-au-programme

⁷ <https://lire-et-ecrire.be/Les-invisibles-ont-des-choses-a-dire>



Nous cherchons une chronologie à nos objets pour qu'on puisse les voir sous un autre angle. Mais, en fait, qu'est-ce qu'ils racontent ?

Les objets et les histoires qu'on raconte s'entremêlent car elles sont les pensées que l'on a en soi.

Cela fait vivre en soi des moments joyeux, tristes,

colères, étouffements.

Tout le monde a ses propres idées car nous devons rester libres de nos choix, mais quand on les raconte, on se rend compte que nos idées se croisent et sont similaires, on a vraiment un regard croisé.



Comment ces interventions inhabituelles ont-elles été perçues par l'assemblée et les autres intervenants ? Avons-nous joué les fous du roi ?

Ce que les autres ont appris de ces moments, nous ne pouvons pas le savoir. Le public a applaudi. Ce sont les conventions quand une prestation se termine. Nous ne sommes pas allés chercher dans les boîtes crâniennes ni dans les cœurs ce que nous avons pu transformer, toucher, car, comme tous, à la fin, nous sommes rentrés chez nous. Mais, nous, participants-comédiens, avons été fiers de ce que nous avons réalisé. Dans un lieu de discours, nous avons apporté le théâtre, grâce aussi à l'association Initiales qui a eu confiance en notre proposition et en ce qu'elle pourrait apporter. Nous nous sentions un groupe, un collectif, regardé, entendu,

écouté. Forts de cette expérience, certains du groupe, participant à un colloque pour la première fois, ont ensuite osé poser des questions de contenu pour mieux comprendre les interventions des chercheurs ou professionnels invités.

On casse les codes

Nous avons alors continué. Nous voulions faire connaître la formation *Regards croisés*, donner envie à d'autres d'y participer. Le groupe de participants, accompagné par deux animatrices, a construit et coanimé un dispositif à destination du grand public visant à faire part des savoirs développés dans cette formation : savoirs didactiques et pédagogiques (comment construire des savoirs entre des personnes aux statuts inégaux dans la société) et des savoirs sur l'école dans ses dimensions historiques, politiques et organisationnelles.

Ce dispositif mêlait des éléments :

- de type conférence : il s'agissait d'une matinée à destination de toute personne intéressée par ces savoirs qu'on proposait de partager, professionnels du secteur mais aussi, pour une fois, un grand nombre de participants à des formations en alpha ;
- de type formation : nous avons fait vivre des extraits de démarches animées précédemment en formation pour les relier à des savoirs sur le monde de l'école.

Ce moment que nous avons appelé *Présentation* a clôturé un long processus de coconstruction de savoirs. Nous avons beaucoup travaillé à cette construction avec tout ce que cela implique de recherches, de temps, d'essais, d'erreurs, de conflits, y compris sociocognitifs. Nous avons tous tellement appris les uns avec les autres durant les temps de formation, avec grand sérieux, mais aussi avec des coups de gueule, parfois des larmes et des éclats de rire. Ce « nous » est un « tous apprenants », postulant l'égalité des intelligences et le tous capables.

Alors, cap ou pas cap ? Tous capables d'apprendre « des apprenants » !?





En 2009, à Belém (Brésil), avait lieu la 6^e Conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes. Et pour la première fois, des apprenants, belges et français, y participaient et y ont pris la parole. Une prise de parole préparée à travers tout un processus de réflexion et de construction collective. C'était il y a 12 ans et un *Journal de l'alpha* y a été consacré quelques mois plus tard¹. Pourquoi alors en reparler aujourd'hui ? Parce que qu'une nouvelle conférence, Confintea VII, est prévue pour juin 2022 au Maroc. Nous sommes aujourd'hui quasi à la veille de cette nouvelle conférence. Que peut-on déjà en dire ?

La parole des apprenants est-elle réellement entendue par les politiques ?

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

« Ils le méritent quand même parce qu'ils ont vécu des choses que c'est pas permis à tout le monde.

Et ça, pour moi, oui, c'est sacré. »

Témoignage de René, ancien SDF, le 2 novembre 2021
sur les ondes de le RTBF

¹ Confintea VI. 6^e Conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes, *Journal de l'alpha*, n°175, septembre 2010, www.lire-et-ecrire.be/jal175

Ce qui a retenu mon attention dans ces quelques mots de René sur le droit des personnes sans abri à un enterrement digne, c'est le terme « permis » pour signifier que ces personnes ont vécu des choses que personne ne devrait vivre mais que, par ailleurs, le fait de les vivre font de ces personnes des expert·e·s de leur vie et des questions qui y sont liées. Et je me suis dit : c'est exactement la même chose pour les personnes analphabètes, l'analphabétisme ne devrait pas exister mais, en même temps, les situations d'analphabétisme, de par l'expérience de vie qu'elles entraînent, font des personnes analphabètes des témoins privilégiés dont l'expertise doit être prise en compte.

Confintea VI : une première participation des apprenants à une conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes

Photo : Anne Vinériér



Un processus préparatoire : se former à l'analyse et construire une parole collective

En 2009, la participation d'apprenants aux conférences internationales ainsi que la reconnaissance de leur rôle dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'éducation des adultes était un enjeu pour Lire et Écrire². C'est avec cet enjeu que l'association a participé à la Conférence paneuropéenne préparatoire à Confintea VI qui s'est tenue à Budapest en décembre 2008. Dans sa déclaration finale, cette conférence recommandait à l'Unesco « d'encourager les États membres à inclure des représentants des ONG, des OSC³, des employeurs, des syndicats, des prestataires privés et des apprenants adultes dans leurs délégations à Confintea VI » (recommandation n°21)⁴. Ce qui a pu se réaliser au niveau de Lire et Écrire, mais aussi de la Chaine des Savoirs (France), vu que des représentants d'apprenants ont participé à un long processus de préparation – construction d'une réflexion et d'une prise de parole collective – qui les a menés à Belém.

Ces apprenants qui se sont rendus à Belém en décembre 2009 pour participer à Confintea VI ne parlaient pas en leur propre nom mais au nom de tous et avaient préparé cette participation au cours de l'année 2009, en commençant par une rencontre d'apprenants à Édimbourg (Écosse), rencontre qui s'intitulait *Un temps pour l'apprentissage : préparer le chemin pour Confintea VI - La voix des apprenants adultes*⁵. Apprenants, opérateurs de formation et décideurs politiques y avaient débattu de la manière dont, dans leur région respective, la voix des apprenants est prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des politiques

² Voir : Catherine STERCQ, *Lire et écrire : une chance ? Un droit !* (édito), in *Journal de l'alpha*, n°175, op. cit., pp. 6-8. Je vous invite à relire cet édito et l'ensemble de ce numéro, tant ce qui y est dit est parfois intense dans la prise de conscience de la place des apprenants, que ce soit à Confintea ou dans d'autres lieux où se prennent les orientations et les décisions politiques.

³ Organisations de la société civile.

⁴ *Déclaration paneuropéenne sur l'éducation des adultes, facteur d'équité et d'inclusion dans un contexte de mobilité et de concurrence*, Conférence paneuropéenne de préparation à Confintea VI, Budapest (Hongrie), 3-5 décembre 2008, p. 5, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182978_fre

⁵ Organisée par l'organisme Scotland's Learning Partnership et le gouvernement écossais, en lien avec l'Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

d'éducation. Ils avaient aussi préparé des pistes pour qu'elle le soit davantage et rédigé une *Charte internationale des apprenants adultes*⁶ qui a ensuite été présentée à Confintea VI pour y faire reconnaître les droits des apprenants. L'article 1 de cette charte disait textuellement ceci : « *Tous les apprenants adultes ont le droit de participer à l'élaboration de la politique relative aux systèmes d'apprentissage pour adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie.* » Pour les apprenants en alpha qui y participaient, Édimbourg a été l'occasion de prendre conscience de leurs droits et de la force que donne un regroupement de personnes qui parlent d'une même voix pour se faire reconnaître comme acteurs-partenaires dans la conception des politiques de formation et leur mise en œuvre. Du fait qu'ils étaient minoritaires à Édimbourg, ces apprenants ont aussi pris conscience que leur propre enjeu – faire reconnaître leur droit à la formation de base – n'était pas le même que ceux d'autres apprenants adultes⁷. Double prise de conscience donc : la force du collectif (le passage du « Je » au « Nous »)⁸ d'une part, l'apport essentiel d'apprenants ayant eu le parcours de formation le plus court et/ou le plus difficile d'autre part. La rencontre d'Édimbourg a également été « *très formatrice pour les apprenants en termes de pratique de la négociation, de prise de conscience des stratégies de communication* »⁹ et d'entraînement à la prise de parole, processus qui s'est poursuivi à Belém où les apprenants ont profité de chaque occasion pour mieux cerner le message qu'ils voulaient faire passer, pour s'entraîner, « *choisissant leurs mots, calculant leur temps de parole en fonction d'un timing, veillant à ce que les idées importantes ressortent clairement* »¹⁰.

⁶ www.resdac.net/documentation/pdf/charte_des_personnes_apprenantes/charte.pdf

⁷ Se retrouvaient là des apprenants adultes suivant tous types de formation, de l'alphabétisation aux formations de haut niveau ; la charte élaborée à Édimbourg a dès lors été le fruit d'un compromis.

⁸ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-29 (en particulier à partir de la p. 17), www.lire-et-ecrire.be/ja192

⁹ Pascale HILHORST, *Des apprenants préparent et participent à la rencontre*, in *Journal de l'alpha*, n°175, op. cit., p. 34.

¹⁰ Pascale HILHORST, *Un atelier pour transmettre leur message*, in *Journal de l'alpha*, n°175, op. cit., p. 72.

La réunion des comités et associations d'apprenants de Lire et Écrire de mai 2009 a ensuite été l'occasion de discuter de la charte issue de la rencontre d'Édimbourg, de la préciser et de l'amender, en y insérant leurs revendications propres, dans le but de préparer la participation des délégués d'apprenants qui se rendraient en décembre à Belém.

Belém : une participation réussie

1 Le Forum International de la Société Civile

Juste avant que ne commencent les travaux de Confintea VI, fin novembre 2009, les apprenants ont participé au Forum International de la Société Civile (FISC) qui s'est tenu dans les locaux de l'Université fédérale de l'État du Pará (également située à Belém), forum qui a abouti à des recommandations à destination de la rencontre officielle qui le suivrait directement : Confintea VI. Dans sa Plaidoirie de la société civile (document construit au cours du forum), le FISC insistait sur l'urgence de la mise en œuvre de politiques destinées à garantir le droit à une éducation de qualité pour tous et revendiquait la participation de la société civile à cette mise en œuvre et, en son sein, des apprenants jeunes et adultes qui « *doivent avoir une voix dans la conception des politiques et la mise en œuvre des programmes les concernant* »¹¹ parce qu'ils sont les avocats les plus puissants pour le droit à l'éducation. Plus précisément, le FISC demandait que dans chaque pays soit mise en place « *une structure légale de gouvernance de l'éducation des jeunes et des adultes qui spécifie l'engagement aussi bien de la société civile, des représentants des apprenants adultes, des éducateurs que du gouvernement, dans le processus de prise de décision* »¹².

En cela, le FISC appuyait la recommandation n°11 sur la gouvernance de la Conférence paneuropéenne de Budapest préparatoire à Confintea VI : « *La participation de la société civile à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques ainsi qu'à*

¹¹ <https://fisc2009français.wordpress.com/2009/12/02/la-societe-civile-fait-des-recommandations-a-la-declaration-de-belem>

¹² Ibid.

la gouvernance devrait tout particulièrement être encouragée et soutenue. Les organisations d'apprenants et les communautés et régions d'apprentissage ont à cet égard un rôle positif à jouer pour lancer, planifier, proposer et appuyer les initiatives d'éducation et de formation des adultes. »¹³

2 Confintea VI

Cette recommandation sur la gouvernance a bien été prise en compte par les acteurs de Confintea VI puisque, dans le chapitre consacré à ce thème dans le Cadre d'action de Belém (document énumérant les engagements des États membres à l'issue de la conférence), il est écrit : « La représentation et la participation de l'ensemble des parties prenantes sont indispensables à la prise en compte des besoins de tous les apprenants, en particulier les plus défavorisés. À ces fins, nous nous engageons : (a) à créer et maintenir des mécanismes propres à assurer la participation des pouvoirs publics à tous les niveaux de l'administration, des organisations de la société civile, des partenaires sociaux, du secteur privé, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes ; (b) à prendre des mesures de renforcement des capacités afin de faciliter la participation constructive et éclairée des organisations de la société civile, de la collectivité et des organisations d'apprenants adultes, selon le cas, à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation des politiques et des programmes ; (...). »¹⁴

Dans le Journal de l'alpha consacré à Confintea VI, Anne Vinérier¹⁵, qui accompagnait les apprenants français, écrivait :

¹³ Déclaration paneuropéenne sur l'éducation des adultes, facteur d'équité et d'inclusion dans un contexte de mobilité et de concurrence, op. cit., p. 3.

¹⁴ Confintea VI. Cadre d'action de Belém. Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable, Unesco, 2010, p. 18, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>

¹⁵ Anne Vinérier a été à l'origine de la Chaîne des Savoirs avec une quinzaine d'adultes apprenants de Segré (Maine et Loire, France) en 2001.

« C'est écrit... les organisations d'apprenants adultes doivent être considérées comme des partenaires à part entière. 'De la parole aux actes', tel était l'intitulé de l'exposé de Paul Bélanger qui précédait la clôture de cette conférence. Gageons que cet engagement relatif à la place des apprenants pourra se concrétiser. »¹⁶ Et elle poursuivait : « Cette conférence, exceptionnelle à plus d'un titre, nous a permis de réaliser que les apprenants pouvaient avoir toute leur place dans une manifestation comme celle-ci. Peut-être aurions-nous souhaité qu'ils puissent prendre plus longuement la parole ! Mais ce n'est qu'un début... Nous sommes repartis – apprenants et accompagnateurs – avec ce mot 'ambassadeurs' : que les apprenants puissent être des ambassadeurs pour faire avancer le droit à la formation tout au long de la vie. Ambassadeurs, ils l'ont été pendant Confintea. Pussions-nous leur permettre de continuer à prendre toute leur place ! »¹⁷

Les apprenants, eux aussi, y croyaient. Ils sont revenus gonflés à bloc de Belém, riches de tout ce qu'ils y avaient partagé et appris. Convaincus aussi de la place des apprenants auprès d'autres acteurs pour penser et mettre en œuvre l'éducation des adultes : « Les gens qui pensent que ce n'est pas la place des apprenants dans les forums internationaux ne comprennent pas les apprenants. Ils les jugent directement avant de leur donner la possibilité de devenir autrement. Et pourquoi sont-ils là, ces gens-là ? S'il n'y avait pas d'apprenants, de quoi parleraient-ils ? Si on ne prend en compte que les décideurs, on n'avancera pas. Avant de juger une situation, il faut en connaître tous les paramètres. C'est pour cela que le point de vue des apprenants est indispensable. » (Yves Huysmans, membre du groupe verviétois Osons en parler)¹⁸.

¹⁶ Anne VINÉRIER, *Les temps forts de Confintea VI*, in *Journal de l'alpha*, n°175, op. cit., p. 81.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Pascale HILHORST et Geneviève GODENNE (propos recueillis par), *La place des apprenants à Confintea VI*, in *Journal de l'alpha*, n°175, p. 83.



Au Forum International de la Société Civile. Photos : Pascale Hilhorst



La séance d'ouverture de Confintea VI. Photo : Anne Fourny



Dans la salle : à l'avant, les délégations officielles et, à l'arrière, les autres participants.
Photos : Anne Fourny



Le stand de Lire et Écrire dans le hall central du centre de congrès.
Photos : Nadia Baragiola (à gauche) et Pascale Hilhorst (à droite)



L'atelier « La voix des apprenants » où les délégations belge et française ont pris la parole. Photos : Anne Fourny

Vers une non-participation d'apprenants à Confintea VII

Suite à cela, on pouvait espérer que les apprenants soient invités à Confintea VII, qui aura lieu tout prochainement à Marrakech du 15 au 17 juin 2022¹⁹, pour contribuer à la poursuite des travaux puisque, de conférence en conférence²⁰, les progrès accomplis sont évalués pour aboutir à la rédaction d'un nouveau cadre d'action remplaçant celui issu de la conférence précédente. Or Confintea VII se déroulera sensiblement différemment de Confintea VI puisque la formule prévue est une formule hybride présentiel-distanciel. À l'heure d'écrire ces lignes, du côté belge, une délégation officielle représentant la Région wallonne, la Communauté flamande et la COCOF (Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale) devrait se rendre à Marrakech pour la conférence²¹. La Fédération Wallonie-Bruxelles serait, quant à elle, représentée à distance par une fonctionnaire chargée des relations internationales et, du côté de Lire et Écrire, on tente actuellement de s'inscrire en ligne afin de participer aux débats. Aucune participation d'apprenants belges n'est prévue. S'il est bien mentionné en fin du programme que « *des témoignages d'apprenants et d'enseignants seront présentés tout au long de la conférence* »²², l'objectif semble non pas de proposer une parole collective, aboutissement d'un long processus réflexif préparatoire, sur l'éducation des adultes comme ce fut le cas à Confintea VI, mais plutôt des témoignages individuels de parcours de vie et de formation, ce qui est radicalement différent²³.

Et l'on sait pertinemment que si des représentants d'apprenants ne sont pas explicitement conviés à ce type de participation, tout

¹⁹ Voir : www.uil.unesco.org/fr/septieme-conference-internationale-education-adultes?hub=39

²⁰ Confintea I a eu lieu en 1949 et depuis les conférences se succèdent tous les 12 ans en moyenne.

²¹ Chaque pays peut mandater jusqu'à trois délégués.

²² www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/05/2022_05_17_CONFINTEAVII_Programme%20FR_TIMES.pdf

²³ Voir à ce propos : Aurélie AUDEMAR, « Apprendre des apprenants » dans un colloque : *cap ou pas cap ?*, pp. XX-XX de ce numéro.

se passe sans eux, étant alors communément entendu qu'ils sont représentés par d'autres, au mieux les organisations de la société civile qui travaillent avec eux ou qui sont les porte-paroles d'un ensemble d'organismes actifs sur le terrain. Comme le dit Bourdieu : « Plus les gens sont dépossédés, culturellement surtout, plus ils sont contraints et enclins à s'en remettre à des mandataires pour avoir une parole politique. En fait, les individus à l'état isolé, silencieux, sans parole, n'ayant ni la capacité ni le pouvoir de se faire écouter, de se faire entendre, sont placés devant l'alternative de se taire ou d'être parlés. »²⁴ Ce qui ne veut pas dire que les associations n'ont pas un double rôle primordial à jouer. D'une part, celui de permettre à ceux qui occupent des positions dominées tant dans l'espace social que dans le champ de production symbolique d'acquiescer « les instruments de production symbolique nécessaires pour exprimer leur point de vue propre (...) », soit « les instruments de rupture avec les représentations qui s'engendrent dans la complicité immédiate des structures sociales et des structures mentales et qui tendent à assurer la reproduction continuée de la distribution du capital symbolique »²⁵. D'autre part, celui d'être « des instruments de représentations organisés »²⁶ des groupes dominés, non pas en tant que porte-paroles de ces groupes mais en tant que porteuses d'une expertise sur les problématiques qui les concernent et de plaidoyers et/ou de recommandations en vue de défendre leurs droits et leurs intérêts au sein des différentes instances où elles assurent ce rôle de représentation.

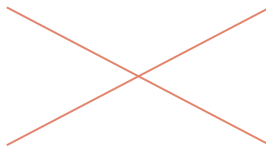
Sur base de la manière dont se profile Confintea VII peut-on déduire que l'avancée de Confintea VI en matière de participation des apprenants portant une parole collective sur l'éducation des adultes n'aura été qu'une parenthèse bien vite oubliée ? On peut le craindre... Pourtant, quand on lit l'intitulé de la conférence de Marrakech, *L'apprentissage et l'éducation des adultes pour le développement durable : un agenda transformateur*, il est

²⁴ Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Points Seuil, 2001, p. 263.

²⁵ Ibid., p. 313.

²⁶ Ibid., p. 315.

clair que, travaillée et déclinée préalablement en ses différentes composantes avec les apprenants, ces derniers auraient certainement eu un point de vue intéressant et original sur la question.



Une analyse du processus présenté ici, intitulée **Pourquoi si peu d'impact de la participation des apprenants au-delà de Confintea VI ?** et construite à partir de l'apport sociologique de Pierre Bourdieu, est disponible dans une version longue de cet article.

En ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja226-confintea

Pour les résultats de Confintea VII (postérieurs à la rédaction de cet article), voir le *Cadre d'action de Marrakech* : www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionFR_06_21_22_0.pdf

Et sur la participation de Lire et Écrire à cette conférence, voir : <https://lire-et-ecrire.be/CONFINTEA-VII-pas-de-delegation-d-apprenant-es-mais-l-alpha-a-quand-meme-sa?lang=fr>



© Anne Fourny

Sélection bibliographique

Eduardo Carnevale

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

Nous pouvons affirmer que le formateur apprend toujours des apprenants pour autant que « *dans sa rencontre avec l'apprenant, il se questionne, modifie ses représentations et se transforme* »¹. Adopter cette posture a de fortes implications pédagogiques. Ainsi, en alphabétisation populaire, où il est question de collaboration entre formateur et apprenants, celle-ci « *dépasse l'entraide entre pairs et s'étend à la relation didactique entre formateurs et apprenants* »². Une pédagogie de l'émancipation exige que le formateur construise ses démarches d'apprentissage en partant de la réalité des apprenants. À cette fin, il met en place les meilleures conditions pour que les apprenants soient acteurs de leurs apprentissages, pour qu'ils prennent la parole et qu'ils soient entendus.

Tout cela est très cohérent pour nos organismes

d'alphabétisation populaire qui mettent en œuvre des pédagogies de la transformation (acquisition de savoirs émancipateurs) plutôt que de la transmission.

Nous ouvrons cette sélection avec un premier livre, *Apprendre des apprenants*, qui se centre entièrement et exclusivement sur cette problématique. Il met en avant l'importance de la relation pédagogique et, au sein de celle-ci, la nécessité pour le formateur de réfléchir et d'adopter une posture d'accompagnement adéquate. Le deuxième ouvrage, *Apprendre par la réciprocité*, à travers l'expérience des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, analyse des pratiques et propose des principes pédagogiques qui favorisent la coopération et l'échange dans la relation d'apprentissage par toutes les parties qui y sont impliquées. Ensuite, une publication collective,

¹ Françoise DURIEZ, *Introduction*, in GFEN Dijon (sous la dir. de), *Apprendre des apprenants. Contribuer au développement professionnel du formateur*, Chronique Sociale, 2017, p. 7.

² Jacqueline MICHAUX, *Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS). Une lecture par la réciprocité*, in *Journal de l'alpha*, n° 217, 2^e trimestre 2020, p. 103, www.lire-et-ecrire.be/ja217

Carl Rogers et l'action éducative, montre comment les concepts développés par Carl Rogers alimentent une posture de formateur qui favorise l'échange avec les apprenants ainsi que le développement de leurs capacités dans une relation de confiance. Elle est suivie par *Les postures éducatives*, ouvrage qui traite exclusivement des différents types de postures que le formateur peut adopter afin de les travailler systématiquement, en toute conscience. La cinquième référence, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, donne l'exemple d'une relation pédagogique où le dialogue formateur-apprenants est équilibré et dans laquelle ce dernier est sujet à part entière.

Les cinq dernières références ont toutes comme objet des expériences pédagogiques concrètes qui illustrent, chacune à leur façon, la pertinence de baser la pédagogie sur l'écoute des apprenants et la compréhension de leurs vécus. Ainsi, la première, une publication collective intitulée *Développer le pouvoir d'agir* montre comment, au sein d'un réseau européen, des apprenants et des formateurs ont produit

ensemble des savoirs utiles pour les dispositifs de formation et élaboré des revendications politiques pour le droit à l'alphabétisation. Le document qui suit est un livre décrivant le magnifique film de Vittorio De Seta, *Journal d'un maître d'école*, qui peut être une source de réflexion et d'inspiration pour un enseignant qui ne veut pas se résigner aux injustices de la société. Nous référençons ensuite un documentaire vidéo, *On ne parle pas que de nous*, qui montre le résultat d'un atelier théâtre portant sur la condition des femmes migrantes et la question des sans-papiers, construit à partir du vécu et de la parole des participantes. Puis vient un dossier du *Journal de l'alpha* consacré à un dispositif de formation, *Regards croisés*, au sein duquel des travailleurs de l'alpha et des apprenants ont produit ensemble, dans un rapport égalitaire, des savoirs sur l'école. Cette sélection se termine par la présentation d'une recherche-action basée sur le récit de vie, *L'alphabétisation en question*, menée dans une association de Montréal sur l'appropriation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par de jeunes analphabètes.

GFEN Dijon (sous la dir. de), **Apprendre des apprenants. Contribuer au développement professionnel du formateur**, Chronique Sociale, 2017, 108 p.

En se basant sur des pratiques de formation, les auteurs partent du constat que le facteur essentiel de la transformation du formateur provient de sa rencontre avec l'apprenant. C'est la relation pédagogique, en tant que relation dialectique « formateur-apprenants », qui permet d'opérer des réajustements et des transformations de ses pratiques et de mettre ainsi en œuvre une pédagogie de la transformation. Pour ce faire, il faut interroger la posture tant du formateur que de l'apprenant. Ces deux acteurs de la relation pédagogique doivent favoriser une attitude d'accueil réciproque en acceptant de se laisser interpeler l'un par l'autre. À cette fin, le formateur doit se mettre dans une position d'observation participante. Les situations d'apprentissage produisent alors des modifications relativement durables des connaissances et des comportements, tant chez lui que chez les apprenants. Pour les auteurs, le modèle d'apprentissage se basant sur le

(socio)constructivisme favorise cette dialectique formateur-apprenants. Pour plus d'efficacité, ils défendent la nécessité d'un contrat didactique entre les deux parties. Celui-ci permettra d'instaurer un cadre sécurisant qui encouragera les apprenants à s'exprimer, à émettre des hypothèses, à prendre des initiatives... Il facilitera aussi une compétence pédagogique du formateur, essentielle dans ce processus, la gestion du couple « régularité/perturbation ». Tandis que la première renvoie à une pratique d'enseignement transmissif « classique », la seconde ouvre sur une pratique autosocioconstructiviste par l'activation de conflits sociocognitifs. Ces deux concepts opposés sont néanmoins solidaires dans la dynamique d'apprentissage. Partant du principe que l'apprenant doit être auteur de son apprentissage, les auteurs posent enfin la question de leur association à la gestion des situations d'apprentissage, voire même des dispositifs de formation.

Le dernier chapitre propose deux ateliers pour nous permettre de nous approprier les avancées théoriques et pratiques formalisées dans les chapitres précédents.

*Apprendre
des apprenants*

ppement
mateur

u
is



Claire HÉBER-SUFFRIN, *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*, Chronique Sociale, 2016, 144 p.

Se basant sur une longue expérience d'un mouvement d'éducation populaire enraciné sur le terrain, les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS), cet ouvrage en développe les fondements pédagogiques et propose des pratiques, des productions et des témoignages sur la réciprocité en actes. Le principe de base est le respect des citoyens (apprenants, parents, enseignants, animateurs, artistes, etc.), tous considérés comme porteurs de savoirs à partager. Comme l'écrit Claire Héber-Suffrin à la page 45, « *chacun peut (...) se constituer offreur et demandeur de savoirs multiples. Dans une tension positive vers autrui. Cette proposition repose sur une conception des pouvoirs : pouvoirs d'agir, d'apprendre, de se relier, de créer, accessibles à tout un chacun.* » Une ingénierie coopérative favorise la réussite des apprentissages. Un modèle

théorique permet de réinterroger les pratiques et de les orienter. Cela ne va pas sans des modalités pédagogiques à privilégier : développer des compétences psychosociales, réinventer ensemble des démarches pédagogiques, transformer les métiers de l'éducation et de la formation. Les RERS tissent inlassablement des initiatives locales en plaçant toujours l'homme, comme être social, au centre de son action. Proposer aux apprenants qui veulent se former professionnellement, comme à tous ceux qui s'engagent dans les apprentissages, d'apprendre par la réciprocité, c'est leur présenter des dynamiques cohérentes, des situations pédagogiques efficaces et des cheminements motivants.

À lire en complément : Claire HÉBER-SUFFRIN, *Des outils pour apprendre par la réciprocité*, Chronique Sociale, 2016, 256 p.

Lire également : Jacqueline MICHAUX, *Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS). Une lecture par la réciprocité*, in *Journal de l'alpha*, n° 217, 2^e trimestre 2020, pp. 102-118, www.lire-et-ecrire.be/ja217



Jean-Daniel ROHART (sous la dir. de),
Carl Rogers et l'action éducative,
 Chronique Sociale, 2008, 223 p.

Au travers de différentes contributions, ce livre présente les concepts développés par Carl Rogers (notions d'empathie, de considération positive inconditionnelle d'autrui et de congruence), leur impact et leur modalité de mise en œuvre. L'attitude rogérienne, loin de se confondre avec une simple « écoute compréhensive », favorise l'apprentissage et le développement personnel. Cette attitude suppose pour le formateur un lent travail d'attention sur soi afin de rester lucide sur les sentiments contradictoires qui émergent de la relation éducative.

Mentionnons en particulier le troisième chapitre, un texte de Carl Rogers lui-même, *L'élève au centre des apprentissages*, dans lequel il invite

à une véritable démocratie en éducation. Il y compare les caractéristiques de l'enseignement traditionnel dans son rapport au pouvoir avec les conditions d'un apprentissage centré sur la personne. Les implications politiques de cette optique éducative bouleversent autant les enseignants (perte de pouvoir) que les apprenants (prise de responsabilité).

Dans la conclusion de l'ouvrage, Jean-Daniel Rohart lie les onze contributions par un double questionnement : quel sens donner aux pratiques éducatives et sont-elles des facteurs d'aliénation ou de liberté ? L'approche rogérienne répond à cette question en proposant une relation fondée sur la confiance et non sur un système. Si l'objectif est de favoriser la personne dans sa tendance à l'autonomie, « ce serait alors la grandeur de l'école que d'instituer ce qui pourrait la destituer, c'est-à-dire la liberté des sujets cognitifs » (p. 208).



Carl Rogers
 et l'action éducative

Coédité par Jean-Daniel Rohart

Présence de Guy Avanzini

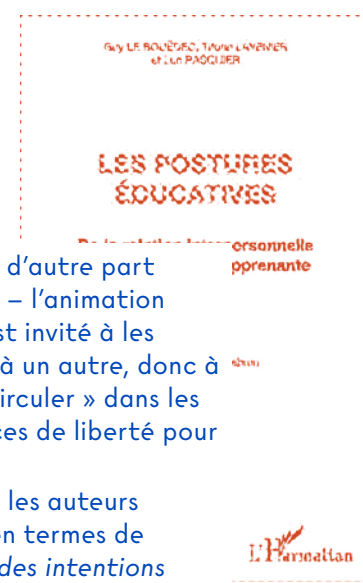
Revisité de André de Percey

Titoun LAVENIER, Guy LE BOUEDEC et Luc PASQUIER, *Les postures éducatives. De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*, L'Harmattan, 2016, 220 p.

L'expression « postures éducatives » désigne les grands types de relations qu'un éducateur (parent, professeur, formateur...) peut adopter en fonction des finalités qu'il poursuit. Le plus souvent, ces modes de relation restent implicites. Cet ouvrage prend le parti de les expliciter afin de libérer la créativité éducative. « Pour un éducateur, travailler la relation éducative signifie (...) prendre conscience de ses attitudes spontanées dominantes, des effets qu'elles produisent sur autrui (...) » (p. 46). Les auteurs distinguent six postures regroupées d'une part en postures interindividuelles – l'autorité, l'accompagnement,

la négociation et le conseil –, et d'autre part en postures à l'égard de groupes – l'animation et l'orchestration. L'éducateur est invité à adopter toutes à un moment ou à un autre, donc à varier son type de relation, à « circuler » dans les postures, afin de créer des espaces de liberté pour les apprenants.

De même, dans sa conclusion, les auteurs soulignent que cette approche en termes de posture amène « la clarification des intentions éducatives et de leur sens. Par distinction d'avec une conception illusoire de neutralité qui refuse par principe de reconnaître et d'accepter l'idée d'une influence éducative », cette démarche « engage l'éducateur à formaliser ses intentions éducatives, à les rendre publiques, à préciser ce qu'il fera et ce qu'il s'interdira de faire, ainsi que la régulation qu'il instaurera avec l'ensemble de la communauté éducative » (p. 187).



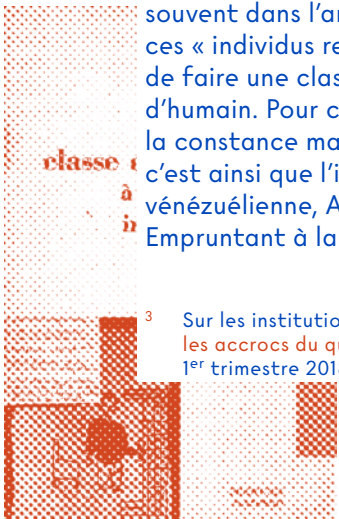
Aïda VASQUEZ et Fernand OURY,
De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, vol. 1 et vol. 2, Maspero, 1974, 512 p. et 254 p.

Pendant des années, Fernand Oury, instituteur de banlieue, a poursuivi la tâche immense de transformer le monde entre les quatre murs d'une salle de classe. Il s'agissait d'une classe de perfectionnement à Nanterre (dans la banlieue parisienne), celle des « laissés-pour-compte », où viennent échouer tous ceux que rejette le système scolaire dans les marges de la société et (trop) souvent dans l'analphabétisme fonctionnel. Avec ces « individus rebuts », Fernand Oury a tenté de faire une classe, un groupe, quelque chose d'humain. Pour cela, il a non seulement fallu de la constance mais également de la méthode. Et c'est ainsi que l'instituteur, aidé d'une psychologue vénézuélienne, Aïda Vasquez, s'est mis au travail. Empruntant à la psychologie, à la psychosociologie,

à la sociométrie, à la psychanalyse et, bien sûr, aux techniques Freinet – dont Fernand Oury était un fervent partisan –, il a élaboré une doctrine, en tâtonnant d'abord, mais qui, peu à peu, a pris forme et contenu, et qui est devenue sans doute l'une des bases les plus solides de la réflexion pédagogique dont on dispose actuellement. Une pédagogie qui repose sur le groupe mais qui, à l'opposé du « laisser-faire » non directif, s'appuie sur des institutions (règles de fonctionnement, réunions, fonctions...) constamment perfectionnées, affinées, évaluées... Ces institutions non seulement répondent aux « besoins ressentis » par le groupe mais, bien plus, elles sont instituantes en ce sens qu'elles mettent chacun en situation de proposer, de décider, d'être intelligent³.

Ces deux tomes racontent la conception et la réalisation de cette expérience, en mêlant les portraits, les descriptions, les imprécations contre le système et les chercheurs en chambre, les réflexions théoriques et les diagrammes.

³ Sur les institutions telles que les conçoit la pédagogie institutionnelle, voir par exemple : Noëlle DE SMET, *Raccommoder les accrocs du quotidien ou broder dans la durée, avec les fils de la pédagogie institutionnelle*, in *Journal de l'alpha*, n°208, 1^{er} trimestre 2018, pp. 51-62, www.lire-et-ecrire.be/ja208



Lire et Écrire Communauté française (sous la dir. de), *Développer le pouvoir d'agir. L'expertise des apprenants et des formateurs au service de l'alphabétisation*, Eur-Alpha, 2012, 43 p., www.euralpha.eu/IMG/pdf/broch_frlow.pdf

Cette publication informe sur la manière dont a travaillé le réseau Eur-Alpha⁴ et les conclusions de cette expérience, notamment des enseignements sur la manière de travailler en groupe mixte (responsables d'association, formateurs et apprenants) et sur le travail en environnement multilingue avec des apprenants. Elle contient également des exemples de pratiques émancipatrices où les apprenants se sont impliqués activement dans les dispositifs de formation. On y voit des adultes en formation mettre en avant des projets dans lesquels ils ont quitté leur statut d'apprenants pour se positionner comme militants du droit à l'alphabétisation.

Deux documents importants accompagnent la brochure :

- Le Manifesto « la voix des apprenants en alphabétisation en Europe », www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manif_frbat4.pdf, élaboré par les apprenants qui ont participé aux ateliers ou qui ont été consultés dans leurs pays. Une première partie développe les revendications des apprenants, une deuxième précise pourquoi et comment ils veulent apprendre. Elle contient aussi des revendications politiques.
- La Charte pour la formation des formateurs visant l'émancipation des apprenants, www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/charte_frbat4.pdf, élaborée par des formateurs actifs dans le projet, qui rassemble un ensemble de principes, recommandations, constats et réflexions pédagogiques visant à favoriser l'élaboration et le développement de pratiques de formation émancipatrices pour les apprenants.

À lire en complément : Pascale LASSABLIÈRE et Fabrice RAMSEY, *Manifesto, un cahier de revendications d'apprenants, construit à l'échelle européenne*, in *Journal de l'alpha*, n°191, novembre-décembre 2013, pp. 68-80, www.lire-et-ecrire.be/ja191

⁴ Réseau européen d'échanges entre praticiens de l'alphabétisation, apprenants, formateurs, chercheurs... fondé en 2009. Voir : www.eur-alpha.eu/qui-sommes-nous.html



Vittorio DE SETA, Federico ROSSIN et Francesco GRANDI, *Journal d'un maître d'école* [livre et DVD du film *Diario di un maestro*, sous-titré en français], L'Arachnéen, 2019, 132 p. et 4h30

Le film *Diario di un maestro* a été tourné entre 1971 et 1973 dans une banlieue pauvre de Rome où vivent principalement des familles immigrées du sud de l'Italie.

« À quelques mois du certificat, un maestro [lui aussi venu du Sud] se voit confier la 'classe-poubelle' de l'établissement. Taux d'absentéisme élevé, enfants indisciplinés, à peine capables d'annoncer des bribes de connaissances sans aucun sens... Conscient de l'impasse où il se trouve et porté par ses convictions, nous le verrons partir à la rencontre des élèves absents, découvrir leurs conditions de vie dans les bidonvilles. Avec lui, l'école est ouverte : des témoins y entrent, et on en sort pour aller enquêter sur le terrain. La classe devient un collectif. Mais attention, si le maestro rompt avec l'académisme et les discriminations de ses collègues, il ne s'égare pas dans le

spontanéisme : il anime le groupe, le stimule par ses questions, lui fixe des contraintes créatrices, organise le travail, pousse les enfants toujours plus loin dans leurs analyses et la précision de leur expression, les aide à construire des concepts... Tout part de leur vécu (la nature environnante, le logement, la délinquance, etc.) – 'comment et où vivons-nous ? Que vous inspire cette situation ? Pourquoi cette réalité ?' – pour s'élargir à une connaissance du monde. »

Le livre, quant à lui, « décrit la fabrique technique et artistique du film, puis analyse les circonstances du renouveau éducatif italien ».

Notons que « la spécificité de la situation italienne de l'époque n'empêche pas que les termes du débat sur l'école [et sur la pédagogie] nous soient absolument familiers. *Diario di un maestro* est à la fois un témoignage, une fiction pédagogique et le modèle d'une utopie par définition toujours actualisable. »

[Extraits de la présentation de Philippe Schmetz sur le site de l'APED : www.skolo.org/2020/08/03/journal-dun-maitre-decole-un-film-de-vittorio-de-seta]

Vittorio De Seta



Jérémie PIOLAT (sous la dir. de),
On ne parle pas que de nous [DVD],
 GAFFI/VIDEP, 2009, 14 min.

En 2007 était menée au Gaffi une première expérience d'atelier théâtre. Quatre femmes engagées dans un processus d'alphabétisation, dont des Guinéennes sans papiers occupantes d'églises, se rencontraient et partageaient leurs histoires, fragments de leur parcours de femmes migrantes. Ces récits sont devenus des textes qu'elles ont mis en geste, en voix, en scène, sous la direction d'un artiste, Jérémie Piolat, qui a su donner vie et forme à leurs expressions. Porté par la motivation et la détermination des auteures et interprètes naissait alors le spectacle *On ne parle pas que de nous*.

Ce spectacle, dont un film a été tiré, a été

présenté à plusieurs reprises à l'invitation d'associations, de festivals et de lieux culturels. Le film peut être utilisé comme outil de sensibilisation sur l'exil, la condition de la femme et la question des sans-papiers. Il porte l'écho de réalités vécues par des femmes migrantes, renvoyé par quatre d'entre elles au nom de toutes les autres. Ces quatre femmes y deviennent, pour toutes ces autres, l'exemple du courage (le courage d'avoir osé, osé se raconter, sur scène, publiquement, en chair, en os, en voix) et la preuve que ce vécu de l'exil et de l'immigration au féminin peut s'exprimer, se dévoiler, toucher, interpeler, faire comprendre et dénoncer des situations d'injustice.

À lire en complément : Valérie LEGRAND et Jérémie PIOLAT, *Théâtre de femmes en immigration*, in *Journal de l'alpha*, n°171, novembre 2009, pp. 56-61, www.lire-et-ecrire.be/ja171



Lire et Écrire Communauté française,
Regards croisés. Une formation mixte
(ex)apprenants-travailleurs, *Journal de
l'alpha*, n°216, 1^{er} trimestre 2020, 133 p.,
www.lire-et-ecrire.be/ja216

Ce numéro du *Journal de l'alpha* est entièrement consacré au projet *Regards croisés* de Lire et Écrire rassemblant, dans un même dispositif d'apprentissage, des apprenants et des formateurs. C'est la dernière de ces formations, qui s'est déroulée en 2017 et 2018 sur le thème de l'école, qui fait plus particulièrement l'objet de ce numéro.

« Au fil des pages, c'est un voyage dans la formation qui vous est proposé : des principes de base aux méthodes et outils, des savoirs construits aux effets pour les participant-e-s, en passant par l'organisation concrète de la formation. Il ne

s'agit cependant pas d'un 'kit pédagogique prêt à l'emploi' mais de la description d'un processus méthodologique engageant et exigeant, tant pour les animatrices que pour les participant-e-s. Entre l'intention de la coconstruction de savoirs dans des rapports égalitaires et la réalité de la formation, de nombreux écueils peuvent se présenter. En effet, savoirs et pouvoirs sont intimement liés. Ces liens sont construits dans une imbrication entre trajectoires individuelles, familiales et sociales marquées par un fonctionnement social inégalitaire. Il convient donc de mettre en place des dispositifs qui permettent d'en prendre conscience, de les comprendre et de les recomposer autrement. En parallèle de la présentation du processus, c'est aussi un récit qui vous est donné à lire : l'histoire singulière d'un groupe et des personnes qui le constituent. »
[Extrait de l'édito de Sylvie Pinchart]



Danielle DESMARAIS (avec la collab. de Louise AUDET, Suzanne DANEAU, Martine DUPONT et Françoise LEFEBVRE), *L'alphabétisation en question*, Quebecor, 2003, 264 p.

Un groupe d'intervenantes en alphabétisation et de chercheuses ont mené une recherche-action durant plus de cinq ans (1996-2001) dans le cadre d'un organisme communautaire de Montréal, La Boite à lettres. L'objet de leur démarche était le développement et l'analyse de pratiques auprès de jeunes adultes de 16 à 25 ans, de milieu populaire, qui cherchaient à s'alphabétiser après avoir passé une dizaine d'années sur les bancs de l'école.

L'expérience de La Boite à lettres a ainsi mis en avant l'idée d'une « autre éducation », laquelle propose d'améliorer les pratiques d'intervention à partir d'une meilleure connaissance de la nature même du rapport que chaque personne apprenante établit avec notre société de l'écrit. C'est le centre de la démarche : la

réappropriation de la lecture comme condition de son propre développement humain et social. Il n'y a pas d'avancement possible si on ne désapprend pas les réactions affectives liées à l'échec. Comprendre son passé, c'est s'en distancier, et le présent en ressort mieux éclairé. La capacité réflexive de l'apprenant s'en trouve réactualisée. Ce dernier devient producteur de sens et s'engage dans une redéfinition de ses rapports sociaux. Cette dédramatisation et ce recadrage des perceptions relatives à son rapport à l'écrit, à soi, aux autres et à la société ont un impact majeur sur la disponibilité affective et intellectuelle du jeune analphabète pour apprendre. Par le récit autobiographique, par exemple, les personnes reprennent progressivement du pouvoir sur leur vie. À La Boite à lettres, le point de vue de l'apprenant l'emporte sur toute analyse. L'auteure et ses collaboratrices ont bien cerné l'objet de la redynamisation des apprentissages : ramener le désir dans le rapport à la lecture et l'écriture.



Lire et Écrire Communauté française 42 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles
02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

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

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallon@lire-et-ecrire.be

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

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

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

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

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

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

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

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

www.lire-et-ecrire.be





Apprendre des apprenant·e·s : une évidence ? Pas si sûr !

Les travailleurs et travailleuses de terrain côtoient les apprenant·e·s au quotidien et sont donc en interaction quasi permanente avec eux·elles. Encore faut-il être persuadé·e·s que nous avons à apprendre les un·e·s des autres et se placer dans une relation d'égal·e à égal·e, en rupture avec les relations sociales habituellement développées dans la société.

À partir du moment où on est dans une relation pédagogique visant l'acquisition de nouveaux savoirs par les apprenant·e·s, ce n'est pas plus évident. Dans le local de formation, adopter une posture où l'on apprend des apprenant·e·s c'est choisir des pratiques où nous interagissons en permanence avec eux·elles et utilisons ce qui émane de cette interaction pour rebondir, aménager nos séquences pédagogiques, voire les revoir et les réorienter en profondeur.

Propositions méthodologiques, réflexions et récits d'expériences, les articles de ce *Journal de l'alpha* montrent tous qu'apprendre des apprenant·e·s est un véritable défi et que relever ce défi ne s'improvise pas. Bien au contraire !