

L'ALPHABÉTISATION :
COMMENT ?
LES CONDITIONS DE
L'APPRENTISSAGE



3. Comment ?

Former

Citoyenneté ? Pédagogie ? Pédagogie de la citoyenneté ? Omer ARRIJS, Le Journal de l'alpha, n° 93, mars-avril 1996, pp. 8-9

Le rapport au savoir au cœur de l'apprentissage, Dominique GROOTAERS, Le Journal de l'alpha, n° 73, juin 1992, pp. 9-11

Le langage comme outil de conscientisation contre la culture du silence, Manfred PETERS, Université de paix, Le Journal de l'alpha, n° 103, février-mars 1998, pp. 8-12

La pédagogie du projet pour une double émancipation, Michel HUBER, ENESAD - GFEN, Le Journal de l'alpha, n° 145, février-mars 2005, pp. 16-17

La méthode Reflect action ; une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire, Thierry PINOY, Le Journal de l'alpha, n° 120, décembre 2000 - janvier 2001, pp. 17-21

Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation, interview d'André CHAPOTTE, Le Journal de l'alpha, n° 163, avril 2008, pp. 8-14

La participation institutionnelle : miroir aux alouettes ascèse militante, pompe à subsides, mode passagère... ? Et si on y regardait d'un peu plus près ? Véronique RAISON, Le Journal de l'alpha, n° 153, juin-juillet 2006, pp. 12-18

Les échanges de savoir : une utopie ? Jean-Marie BAUDLET et Paulina ROMERO, Le Journal de l'alpha, n° 96, juillet-août 1996, pp. 9-11

Atelier pédagogique personnalisé : oui mais encore ? Joëlle DUGAILLY, Frédéric MAES, Le Journal de l'alpha, n° 104, 1997, pp. 6-9

Accueillir

Cerner le projet, plutôt que le niveau de connaissance, Sabine DENGHIEN, Valérie GUERY, Le Journal de l'alpha, n° 117, juin-juillet 2000, pp. 10-11

Vivre en groupe l'entrée en formation en participant à un module d'accueil, Helena LOCKHART, Le Journal de l'alpha, n° 117, juin-juillet 2000, pp. 12-15

« Je viens à Lire et Ecrire pour apprendre...à lire et écrire ! » Oui...mais encore ? Sandrine RICOTTA, Le Journal de l'alpha, n° 146, avril-mai 2005, pp. 5-8

Six ateliers qui vont bien plus loin qu'une brochure de présentation de l'association, Sylvie-Anne GOFFINET, Le Journal de l'alpha, n° 146, avril-mai 2005, pp. 9-12

Évaluer

Si j'étais raisonnable, Chantal CAMBRONNE, Le Journal de l'alpha, n° 84, mars-avril 1994, pp. 14-15

Quels indicateurs de qualité pour les actions d'alphabétisation ? Catherine STERCQ, Le Journal de l'alpha, n° 84, mars-avril 1994, pp. 5-6

Un cadre pour évoluer vers plus de qualité. La qualité : savoir ce qu'on fait, comment on fait et pourquoi on le fait, Natacha MANGEZ, Le Journal de l'alpha, n° 154, septembre 2006, 1994, pp. 8-14

Approcher la pratique du chef-d'œuvre en formation d'adultes, Marie BIETLOT, Le Journal de l'alpha, n° 120, décembre 2000 – janvier 2001, pp. 6-8

Utilisation des compétences acquises tout au long de la vie en vue de mettre en place un outil d'auto-évaluation, Anne TOMSON, Le Journal de l'alpha, n° 121, février-mars 2001, pp. 11-14

Le portefeuille des savoirs, Dominique LAUTHE, Le Journal de l'alpha, n° 121, février-mars 2001, pp. 15-17

Compétences transversales pour une participation citoyenne, Gérard FOUREZ, Le Journal de l'alpha, n° 129, juin-juillet 2002, pp. 8-9

Bilan de compétences, projet professionnel ? Quelle démarche, quelle approche ? Annette REMY, Le Journal de l'alpha, n° 122, avril-mai 2001, pp. 33-35

Quelle évaluation inscrire dans une démarche d'éducation permanente ? Sandrina DESTAERKE, Le Journal de l'alpha, n° 133, février-mars 2003, pp. 14-15 (fiche pédagogique)

Citoyenneté? Pédagogie? Pédagogie de la citoyenneté?

On parle régulièrement aujourd'hui de rénover la citoyenneté.

Y a-t-il place pour une citoyenneté nouvelle? Peut-on recitoyenniser la population?

Peut-on recitoyenniser les pouvoirs publics? L'éducation permanente, l'alpha... lieux de citoyenneté? Ou est-ce un leurre?

8

Citoyenneté. Le terme est utilisé comme allant de soi, comme s'il était transparent. Pourtant, il recouvre bien des différences. Il est reçu de bien des façons. Et pour pas mal de gens, il est même sans signification. Souvent, s'il ne laisse pas totalement indifférent, il rebute. Tous les termes qui ont rapport au politique rebutent d'ailleurs. Manque de conscience politique? Peut-être une certaine conscience que le jeu est pipé, que la chose publique est confisquée par des minorités. Le "citoyen" se sent de bien peu de poids devant la machinerie du pouvoir. Il se sent d'ailleurs si peu "citoyen". Et si on lui parle de citoyenneté ou de citoyenneté nouvelle n'est-ce pas pour mieux le berner ou manipuler? Terminologie étrangère qui suscite sa méfiance. De toute façon, il vit ailleurs. On s'interroge alors sur le devenir de sociétés où la majorité des gens se désintéresse des questions collectives et les abandonne aux spécialistes ou à ceux qui ont le goût du pouvoir. Pourtant, le désintérêt lui-même a signification politique et mériterait d'être entendu. Faut-il amener à une citoyenneté qui serait en fait participation volontariste et stressée à la machine bureaucratique, aux jeux subtils pour gagner une parcelle d'influence, qui serait dépense d'énergie dans l'inefficace, l'abstrait, l'absurde? Résignation? Désabusement? Fuite? Ou symptôme qu'il serait temps de revoir le contenu même de l'acte démocratique? Au lieu d'amener à une citoyenneté dont les termes sont usés, il y aurait lieu, sans doute, d'en réinventer plus fondamentalement la teneur. De là l'interrogation sur une pédagogie de la citoyenneté et des questions collectives.

Citoyenneté

Les termes désignant le rapport au collectif ne sont pas neutres. Hier, l'on parlait, dans le milieu associatif, par exemple, de "pédagogie de libération", de "conscientisation"... dans une perspective de mobilisation en vue de la transformation de la société. Aujourd'hui, dans le même milieu social et socio-culturel, on parle abondamment d'"intégration" ou d'"insertion" ou encore d'"autonomie" (celle-ci étant le plus souvent conçue comme une capacité de s'intégrer par soi-même). Le problème ne semble plus être le changement des structures de la société, mais l'affrontement de l'exclusion.

Dans ce contexte, "libération" fait ringard comme tout ce qui sent la révolution, la position radicale; "citoyenneté" semble souvent étrange, mais passe encore comme un terme acceptable (pas encore tout à fait usé, mais sans doute en passe de l'être lui aussi) pour évoquer une possibilité d'attitude soit autonome, soit participative, soit

critique. C'est bien faible par rapport à l'engagement collectif et la militance, c'est bien fort par rapport à l'autonomie dans un contexte d'exclusion. Lorsque l'on demande, dans tel groupe, de définir "citoyenneté", les uns (peu nombreux) la définissent d'ailleurs dans le sens d'un engagement à la transformation de la société, tandis que les autres y voient autonomie, expression, prise de parole, dignité. Ces positions, plus éthiques que politiques, sont actuellement majoritaires. L'ambiguïté même du terme "citoyenneté" permet de ne rien clarifier.

Il y aurait lieu de mener d'abord tout un travail de discernement. En remontant plus haut qu'aux formes où le débat ne pourrait aujourd'hui que s'enliser: libération/intégration, individuel/collectif, structures/mentalités, économique/politique/culturel, gauche/droite... Non que ces distinctions soient sans intérêt, mais qu'en période de crise aussi profonde, elles ne résolvent rien de fondamental, qu'elles expriment des nuances d'un malheur plus essentiel dont il faudrait pouvoir sortir. Il y aurait lieu de creuser plus encore, de regarder en face comment la société occidentale elle-même est frappée de désuétude, est en panne, n'accomplit pas ce qu'elle promet et de trouver là peut-être le point de départ de nouvelles possibilités.

Société usée

La crise n'est pas que socio-économique. Offrirait-on de l'emploi, du logement, des revenus à chacun, que la crise demeurerait. La crise de l'organisation sociale renvoie à une crise seconde, plus essentielle, touchant à l'identité. Le chômeur n'est pas seulement un chômeur, un demandeur d'emploi, ni le minimexé un sans ressources, ni le SDF un sans toit... tous quantifiables, traitables par l'action sociale, formative, éducative... Chacun est réduit à sa valeur ou non valeur d'usage socio-économique. Or, l'homme occidental d'aujourd'hui est plus que tout un humain qui a perdu ses points de référence tant par rapport à lui-même que par rapport à son environnement. Frappé d'insignifiance, il s'accroche à une survie au jour le jour et à des formes de jouissance qui masquent la profondeur de l'angoisse.

La crise est plus aussi qu'une crise des valeurs: remise en cause, par exemple, de la valeur travail, de l'efficacité, l'autorité, etc... Elle touche au noyau même de ce que c'est qu'être un humain occidental. C'est en ce sens fondamental que la crise est culturelle. Et la culture n'a pas pour objet le loisir, la simple expression qui fait du bien, hygiène mentale, défouloir des paumés. Elle touche

à l'identité de chacun et aux fondements de tous les rapports sociaux. Il ne s'agit donc pas aujourd'hui uniquement ni essentiellement de transformer les rapports socio-économiques ou les formes de la gestion politique ou administrative. Il s'agit d'agir sur le plus que nécessaire, tout en agissant autrement sur les transformations nécessaires de l'organisation sociale. Toute l'action culturelle est ici réinterrogée.

Pédagogie

Faut-il une pédagogie de la citoyenneté?

Faut-il tenter de convaincre les gens, la population, qu'ils devraient participer à la chose publique, qu'ils doivent prendre conscience de leur rôle, de leurs responsabilités, qu'ils doivent sortir de leur individualisme, que, s'ils ne s'occupent pas de politique, la politique (ou le politique) s'occupera d'eux, etc... Pédagogie volontariste et moralisatrice, pédagogie du "il faut", pédagogie de conviction mais peu convaincante, pédagogie de la contrainte camouflée. Tout ceci de façon éventuellement très participative, très "démocratique". De plus cette pédagogie risque fort de ne pas convaincre les élèves, stagiaires, participants et autres apprenants, parce qu'elle passe à côté des racines de leur désinvestissement. Les animateurs eux-mêmes, peut-être, doutent de la validité des termes dans lesquels le débat de société est mené aujourd'hui.

Mieux vaudrait donner d'abord tout son poids à ce désinvestissement de la chose publique, à toute sa charge de refus légitime. Mieux vaudrait le nommer, en traverser les épaisseurs, les malaises.

Une autre pédagogie pour aujourd'hui serait de questionnement. Favoriser le questionnement le plus ouvert, le plus radical, sans réponse a priori sur le rapport de chacun à la vie, à l'autre, à la vie en collectivité. Questionnement jusqu'aux noyaux fondant le mode de vie occidental qui nous a moulés, motivés, normés, fibrés, exclus, culpabilisés, censurés. Questionnement ouvrant sur de nouvelles matrices culturelles. Il ne s'agit pas d'intégrer, de participer, ni même seulement de critiquer, mais de refonder.

Paroles

Alors, une pédagogie de la parole?

Oui, si parole n'est pas parlote, si parole n'est pas créativité mais création, si parole est une façon de se saisir soi-même de son propre réel, de le décoder dans ses ombres et ses possibles, de le confronter à de multiples autres paroles, de briser les paroles normatives et dogmatiques, de rouvrir l'espace de la pensée et de l'invention personnelles et collectives, de réinventer le rapport de la personne au collectif.

Une pédagogie d'émergence de la parole commence sans doute par un temps d'expression défoulement, mais

très vite elle peut devenir refondation. Quand chacun devient "Je pensant", déstabilisant, créant, inventant de nouveaux symboles, nommant de façon nouvelle son propre rapport à soi, à la vie et à la société, naissent les conditions culturelles de nouvelles formes de vie personnelle et collective. Démarche non suffisante, mais nécessaire, fondatrice de rupture d'avec toute forme de pensée unique. On se méfie ici de tous les consensus de groupe trop facilement atteints. Eveiller le conflit, solliciter la subjectivité. Ceci ne rend pas le groupe ou le collectif impossibles, mais les fonde sur des compréhensions plus subtiles et plus fortes de chacun de ses membres. Le collectif pourrait n'être plus la moyenne des apports personnels ni l'imposition (claire ou voilée) des options des dominants ni l'accord de compromis issu du pur rapport des forces. Il pourrait tendre à des transversales plus riches par avancées de tous les points de vue partiels. Non que tous les points de vue se valent, mais que tous sont partiels.

Beaucoup d'ateliers créatifs ou d'ateliers d'écriture n'aboutissent pas, s'arrêtent au jeu mental. Ils ouvrent pourtant un espace pour une création bien plus puissante. Ecrire pourrait être renommer et refaire le réel, se renommer et se refaire soi-même dans son rapport à ce réel. On va rarement jusque-là.

Rapports sociaux

On critique beaucoup l'individualisme. Non sans raison. Il indique pourtant aujourd'hui une demande des gens d'être pris en considération chacun pour lui-même et pas seulement comme unité abstraite d'une population ou d'un groupe social. Il est trop court de seulement critiquer l'individualisme. Il comporte une critique du caractère abstrait et aliénant du collectif. Les rapports sociaux, aujourd'hui, ne se revitaliseront qu'en passant par une plus pleine subjectivation de chacun. Ce n'est pas nier l'enjeu des intérêts de groupe ou de classe, ni les spécificités culturelles. C'est reconnaître que ceux-ci ne jouent qu'à travers la reprise individuelle. Une revitalisation du collectif passera, je crois, inévitablement par de multiples reprises personnelles. Les formes de rapport des personnes à la collectivité que nous avons connues jusqu'ici demandent à être dépassées.

Une pédagogie de questionnement sur la "citoyenneté" ou sur la vie en collectivité, toute pédagogie d'ailleurs, est inévitablement imbriquée dans les enjeux de société. Il est fondamental, aujourd'hui, de permettre à chacun de discerner ce qu'il y fait et pourquoi, pour lui personnellement, la société est usée. Ce passage par l'affrontement de l'usure et par la réappropriation personnelle me paraît indispensable pour que soient possibles de nouveaux départs.

Omer ARRIJS
Alpha Mons-Borinage

Le rapport au savoir au coeur de l'apprentissage

La lecture et l'écriture ne sont pas des opérations techniques. Ce sont des activités porteuses de «sens». Elles engagent toute la personnalité, pas seulement l'intelligence mais aussi le désir que chacun a de se réaliser et l'idée qu'il (elle) se fait du devoir, du bonheur, des valeurs en somme. Cette vérité élémentaire n'a pas toujours été évidente. Encore aujourd'hui, pour beaucoup de parents, mais aussi une majorité d'enseignants, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réduit à répéter des sons ou à dessiner des syllabes, à les enchaîner les unes aux autres et à recommencer jusqu'à ce que les associations soient fixées dans la mémoire et mobilisables à volonté. Selon cette conception, seul un entraînement systématique, prolongé aussi longtemps que nécessaire, permet à l'apprenti-lecteur et à l'apprenti-rédacteur d'acquérir ces compétences. Et la motivation de l'apprenant n'est pas mise à l'avant-plan...

Apprendre: un projet

La motivation dans l'apprentissage ne repose pas seulement sur la recherche d'un résultat à court terme mais aussi sur un véritable investissement mental: prodiguer des efforts *aujourd'hui* pour retirer un bénéfice *plus tard*. Autrement dit, l'apprenant va se projeter dans le temps, imaginer le contexte qui sera le sien au terme présumé de l'apprentissage et à anticiper l'avantage (plaisir et/ou utilité) qu'il trouvera alors dans la maîtrise des compétences si durement acquises!

Apprendre s'inscrit donc dans un *projet personnel de vie*. Celui-ci est à son tour intimement lié à la fois à l'expérience sociale passée de l'individu (ses origines sociales, l'éducation reçue dans son enfance, sa scolarité,...) et à ses conditions d'existence présentes (son travail, sa famille actuelle, son réseau de relations,...), en un mot à la «*culture*» qui est la sienne et qui donne «sens» à sa vie quotidienne. (1)

Apprendre: une utilité

Il y a déjà plus de soixante ans, un instituteur de village se demandait comment inciter les jeunes écoliers qui peuplaient son école, à vouloir apprendre, eux qui n'avaient aucune raison de vouloir maîtriser la lecture et l'écriture puisque la vie rurale qui était celle de leurs parents se vivait très bien sans ces connaissances. Car pour apprendre, il ne suffit pas de bonne volonté; il faut encore vouloir conquérir un pouvoir nouveau, pénétrer dans des terres inconnues, s'approprier leur topographie et trouver du bonheur à s'y mouvoir.

Voilà pourquoi *Célestin Freinet* (puisque c'est de lui qu'il s'agit) créa la «*pédagogie fonctionnelle*», celle qui s'appuie sur l'intérêt personnel de l'apprenant, qui crée pour lui une utilité immédiate et tangible, transposable à sa vie extra-scolaire. Pédagogie fonctionnelle et pédagogie «active»

signifient inscrire les activités d'apprentissage dans les besoins vitaux de l'élève, *ici et maintenant*, dans une expérience non différée de résultat, afin qu'il puisse faire l'expérience tangible de l'utilité du savoir, immédiatement.

Projet personnel inscrit dans une culture, expérience directe et concrète de l'utilité du savoir sont certes deux atouts pour la réussite de l'apprentissage. Mais ils ne suffisent cependant pas encore pour que l'apprenti tire profit de l'enseignement reçu. Encore faut-il qu'il en comprenne les règles du jeu, qu'il maîtrise les chemins de l'apprentissage: Qu'est-ce qu'apprendre? Comment s'y prend-on pour apprendre? L'apprenant est-il conscient qu'il doit être lui-même un «découvreur», un constructeur de son propre savoir, qu'il lui faut adopter une attitude active de questionnement permanent vis-à-vis du savoir que l'enseignant lui propose, autant vis-à-vis des connaissances que des démarches d'apprentissage proposées? Et l'enseignant, qui adopte le modèle de l'«accoucheur» et qui applique les méthodes actives, est-il convaincu de son côté que cette pédagogie à elle seule ne suffit pas pour réussir son pari?

L'autonomie à l'égard des consignes, une condition sine qua non

Intimement liés par un réseau serré de communications et de relations affectives, les deux principaux protagonistes de la relation pédagogique, formateur et formé, doivent se percevoir comme radicalement séparés et autonomes. L'enjeu devient alors de gérer la différence qui les sépare à la fois culturellement et pédagogiquement.

Certes, comme point de départ, l'élève doit suivre les consignes du maître, mais cette conformité ne peut jamais être perçue par l'élève comme un rite «magique» dans lequel le respect des consignes assure ipso facto, comme par «enchantement», l'effet désiré. L'apprentissage exige, au contraire, une prise de recul, voire une rupture de l'élève vis-à-vis des paroles du professeur. Cette prise de recul est très problématique pour ceux qui ne sont pas familiers au savoir scolaire. Elle l'est sans doute aussi pour certains formateurs, eux-mêmes issus des milieux populaires, et qui s'identifient à leurs élèves.

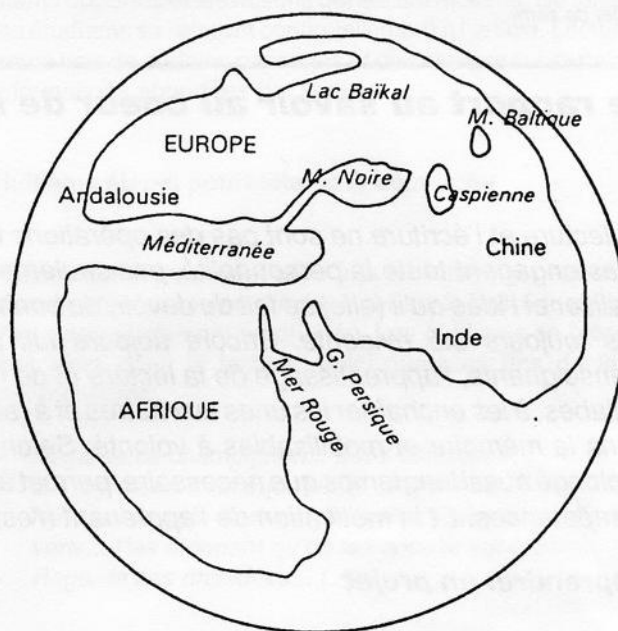
Pour sauvegarder l'autonomie des élèves, il est nécessaire que le *rapport au savoir de chacun* des deux partenaires de la relation pédagogique soit analysé avec les intéressés eux-mêmes, au sein du groupe de formation, et par les formateurs entre eux. Car ce rapport au savoir n'est pas une donnée naturelle, c'est une construction sociale, elle-même liée à l'expérience sociale passée et aux conditions d'existence présentes de chaque partenaire. On retrouve donc ici l'influence décisive des cultures, celles des élèves, celles des enseignants.

Clarifier les différents rapports de savoir

L'élève (qu'il soit jeune ou adulte) valorise-t-il la transformation du monde par le «faire» ou par le «discours»? Autrement dit, la communication est-elle d'abord liée à l'action et est-elle le plus souvent orale? Ou, au contraire, possède-t-elle sa logique interne et sa propre raison d'être et passe-t-elle le plus souvent par l'écrit?

Si c'est le «faire» (l'action) et le «dire pour agir» (le langage d'action) qui priment aux yeux des élèves, l'activité scolaire, dans la mesure où elle est, de son côté, surtout basée sur le «discours» (une communication écrite coupée de l'action), cette activité scolaire ne sera jamais considérée, au départ, comme un vrai travail. Car pour ces élèves, la notion de travail désigne une tâche matérielle... L'apprentissage scolaire sera dès lors perçu comme une activité étrange, difficile à classer, ni travail, ni loisir, propre à l'univers de ceux qui peuvent se permettre le luxe de discourir au lieu d'agir. (2)

Pourtant, chacun «sait» par expérience, que ce discours qui apparemment ne sert à rien ou pas à grand chose, est non seulement très utile, mais même irremplaçable: ceux qui le pratiquent sont ceux qui ont les positions de pouvoir dans la société. Autrement dit, ceux qui se sentent désappropriés de ce discours savent aussi qu'ils sont désappropriés d'un pouvoir sur leur vie. Voilà une des principales raisons pour ces derniers de vouloir à leur tour aller à l'école (ou aux cours d'adultes) afin de se sentir mieux armés dans les rapports sociaux: ils feront l'expérience très concrète de l'utilité de ce savoir scolaire dans leurs relations avec les enseignants de l'école de leurs enfants, avec leur employeur, leur propriétaire, les médecins, les vendeurs de toutes sortes, les médias, etc...



Copie de carte du Monde de Al Tousi 1331

Le plus souvent demandeurs d'école, les membres des classes populaires, une fois introduits dans le monde scolaire ou dans celui de la formation d'adultes en général (rappelant les activités scolaires pour ceux qui les suivent), auront les yeux étonnés et inquiets de ceux qui s'aventurent dans des lieux qui, au départ, ne leur étaient pas destinés...

Devenus «élèves», leur premier souci est de tenter de se faire accepter dans cet univers du savoir des livres, en s'appliquant aux exercices demandés par le professeur,

sans pour autant toujours comprendre leur logique sous-jacente. Ces consignes du formateur risquent alors d'être perçues plus comme un rite que comme une démarche fonctionnelle, même si ce formateur veut appliquer une pédagogie active! Le formateur est vu comme le «maître» dont l'élève espère recevoir la clé de la *salle du trésor* du savoir. En fonction de sa conformité au modèle incarné par le maître, par un processus d'identification, l'élève espère acquérir à son tour l'accès au savoir écrit.

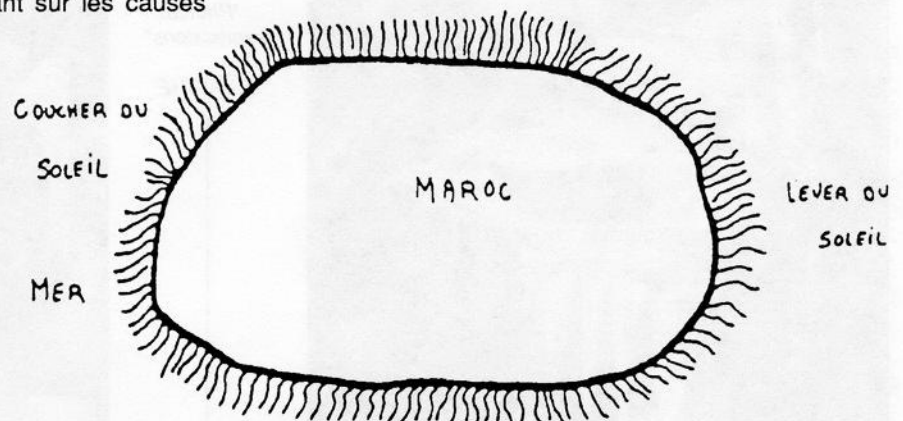
Cette conception du savoir, vue comme un trésor caché connu du maître seul, qui va peut-être le dévoiler en fonction de l'application mise par l'élève à faire ce que le professeur dit, voire même à lui ressembler (vêtements, goûts,...), est beaucoup plus répandue qu'on ne le croit, non seulement chez les enfants des milieux populaires, mais aussi parmi des adultes écartés du cursus scolaire normal et repris dans un cycle d'études, et à plus forte raison, chez ceux qui n'ont pas eu l'occasion de fréquenter l'école dans leur propre enfance, et pour qui la tradition du livre est liée à une foi religieuse...

Le lecteur l'aura compris, gérer le rapport au savoir au cœur de l'apprentissage, c'est partir à la découverte des cultures des formateurs et des formés, de leurs expériences passées, de leurs conditions de vie actuelles, de leurs projets de vie personnels. C'est aussi, plus globalement, se questionner en groupe sur les conceptions de chacun concernant les relations entre le discours et l'action, entre l'écrit et l'oral, entre l'école et le pouvoir dans la société,... C'est finalement vérifier si les règles du jeu de l'apprentissage sont claires entre formateur et formés, si ces derniers perçoivent bien le *comment apprendre*, et pour cela, analyser concrètement le rapport à l'autorité du maître, la perception que chacun a des processus de l'apprentissage.

Dénouer le noeud cognitif avec les intéressés eux-mêmes

Quelques démarches simples permettent d'éviter nombre de malentendus et de confusions, à la fois culturels et cognitifs. Ainsi, le formateur peut questionner ses élèves pour savoir ce que signifie pour eux apprendre, pourquoi ils apprennent, à quoi cela leur sert. Il peut leur demander d'explicitement comment ils s'y prennent pour découvrir quelque chose de nouveau. Surtout, il dressera l'oreille quand les élèves expliqueront ce qu'ils font quand ils n'ont pas compris. Attendent-ils leur salut de l'enseignant, passivement, ou mettent-ils en place des procédures de régulation en s'interrogeant sur les causes possibles de leur non-compréhension?

"La Terre est entourée par la mer,"
raconte une Marocaine de Marrakech



Ce questionnement didactique est aussi une tournure d'esprit particulière qui oblige l'enseignant à se décentrer par rapport à ses «évidences». Elle prend le contrepied de la stratégie de la répétition, souvent teintée de bienveillance et de patience, qui consiste à reprendre à plusieurs reprises l'explication initiale. Notons que cette stratégie peut aussi exister dans la pédagogie active. Dans ce cas, si un élève n'a pas compris, l'hypothèse faite par l'enseignant est qu'un élément du raisonnement lui a échappé et qu'il suffit de le lui signaler pour que tout rentre dans l'ordre.

La réalité est probablement que l'élève en difficulté traite les informations reçues dans un système non-pertinent. La seule façon de le débloquer est de comprendre comment il raisonne et ce qui fait problème dans sa logique à lui. Autrement dit, le pédagogue efficace est celui qui, face à un problème d'apprentissage rencontré par l'élève, parvient à comprendre les termes du noeud cognitif chez l'élève lui-même. Ce qui nécessite de la part de l'enseignant des compétences pédagogiques pour pouvoir analyser les mécanismes de l'apprentissage proprement dit, et aussi une sensibilité à la diversité des cultures qui influencent le projet de vie et le rapport au savoir de chacun, à la base des représentations de l'élève sur son propre apprentissage. Apprendre exige donc, pour l'élève comme pour l'enseignant, un travail sur soi-même et sur ses représentations de sa relation au monde et aux autres.

Dominique GROOTAERS
Le Grain - Atelier de Pédagogie sociale

(1) Une définition et des applications plurielles de la notion de «culture» dans un sens anthropologique se trouve dans GROOTAERS D. (sous la direction), *Culture Mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires*, Coédition Ed. Vie Ouvrière/Chronique Sociale, 1984. La définition de la culture a été repris dans *Le Journal de l'Alpha*, n° 72, avril-mai 1992, p.3-4.

(2) Ce décalage entre «apprendre» et «travailler» est analysé dans D. GROOTAERS, *La condition scolaire et l'échec vécus par les enfants de 6 et 7 ans*, *Contradictions*, 1980.

Le langage comme outil de conscientisation

Contre la culture du silence

Transformer la culture du silence en une culture de l'espoir, telle a été la mission que s'est assignée Paulo Freire et à laquelle il a consacré toute sa vie. Par "culture du silence", il désignait la culture des peuples ou classes dominées dont les peuples oppresseurs ou classes dominantes ont refondé le langage propre, les modes d'expression spécifiques et qui, dès lors, n'ont plus de parole. Leur silence est généralement interprété comme signe de mort et d'adhésion totale. Mais, pour Freire, il recouvre souvent leur vie intérieure qui pourra un jour se manifester grâce à la conscientisation.

Dans l'esprit du pédagogue brésilien, la *conscientisation* vise à promouvoir une approche critique de la réalité. Faisant appel à une motivation fondamentale -la valorisation de l'expérience perçue empiriquement-, elle promeut chez les groupes et hommes opprimés une conscience claire de leur situation objective. Misant sur la capacité de tout homme et de tout groupe d'être créateur de culture et sujet de l'histoire, elle a pour visée la lecture de la transformation du milieu d'insertion ou de la société concernée.

8

L'enseignant est politicien et artiste, tel est le titre d'un des nombreux ouvrages de Paulo Freire. Son travail a une dimension politique dans la mesure où il peut être instrument de l'idéologie d'oppression ou, au contraire, d'humanisation et de libération. Le caractère artistique de l'activité éducative réside dans la fonction créatrice que l'enseignant partage avec ses élèves. "Je crois en un savoir, que nous recréons constamment ensemble, par curiosité, soif du savoir et intérêt", souligne-t-il.

Le passage de la conscience naïve à la conscience critique vis-à-vis des normes, des valeurs, des représentations admises dans la société et diffusées par l'idéologie dominante, est le résultat de l'*action culturelle*. Elle permet à un groupe social donné de rejeter le langage qui lui est imposé et de créer de nouveaux modes d'expression et de comportement, de nouveaux moyens et de nouveaux types d'intervention dans le champ social.

Freire considère le dialogue comme l'essence même de l'éducation vue comme pratique de la liberté. "Le dialogue est une exigence essentielle. Et s'il est la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au dépôt des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées", écrit-il. C'est pourquoi

Freire récuse ce qu'il appelle l'éducation bancaire où l'un donne, l'autre recevant; où l'un sait, l'autre étant une cruche vide; où l'un pense, l'autre étant pensé, les éduqués ayant pour seule mission de recevoir des dépôts transmis, de les garder, de les archiver. L'éducation libératrice, par contre, conçue comme un processus de dévoilement par l'action et la réflexion d'une situation vécue, permet à l'élève (jeune ou adulte) d'acquérir une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique.

La place centrale du langage

Toute pratique de conscientisation auprès de groupes défavorisés court, dès le départ, le risque de se constituer en violence par l'imposition d'un langage dominateur. En effet, à l'heure actuelle, la plupart des linguistes sont d'accord pour constater qu'il existe des codes linguistiques différents selon la couche sociale, mais que ces différences ne doivent pas être interprétées comme un déficit du code linguistique de la classe inférieure.

Freire s'est intéressé tout particulièrement à ce problème du langage car il a bien compris que l'on ne peut connaître la vie d'un groupe ou d'un individu si l'on passe à côté de son langage. C'est le langage qui est à la fois le point de repère et le point d'appui pour l'affirmation de l'identité de l'individu. Entre lui et le monde, entre lui et l'autre, entre lui et lui-même, le langage reste l'intermédiaire inévitable, le lieu où se produit l'expérience du monde et de soi. Toute la méthodologie de Freire, dont nous allons parler ultérieurement, est basée sur le langage.

Le langage est un instrument de socialisation privilégié. C'est par lui que les normes, les traditions sociales sont transmises. Il peut être aussi bien ins-



trument d'oppression qu'instrument de libération et d'action politique et, dès lors, ne peut être considéré comme neutre.

La méthode de Freire, notamment en ce qui concerne les *mots générateurs*, suppose une approche sémantique particulière. La signification est d'abord définie négativement comme quelque chose qui n'est pas inhérent au signe. Freire croit qu'un élément linguistique n'acquiert sa signification que dans un contexte socio-économique donné. En tant que tel, un mot ou un signe ne reproduit donc pas chez les partenaires de la communication une signification existant depuis toujours mais il provoque d'abord la transmission des expériences individuelles qui sont liées au contenu du signe. L'échange des significations individuelles des signes fait découvrir aux partenaires de la communication que leurs significations individuelles respectives se recouvrent dans une large mesure parce que leur univers de discours -ou leur *univers thématique*, comme dirait Freire- est identique dans les points essentiels. La signification du mot *favela* (bidonville) est pratiquement identique pour tous les opprimés du Brésil tandis que le même mot doit

avoir, pour les favorisés, les biens lotis de la même région, une signification différente. De même, des mots tels que *chômage*, *grève*, *occupation d'usine*, *cadence de travail*, ont pour les ouvriers une signification tout autre que pour les patrons. La signification est donc liée au système des relations sociales. Ainsi le processus de conscientisation de la situation sociale, économique, politique et culturelle est en même temps un processus de sémantisation des signes linguistiques.

Cette théorie sémantique implique une conception spécifique des liens existant entre la pensée, le langage et la réalité. Tout d'abord, Freire insiste sur le lien entre la pensée et le langage ainsi que sur la relation entre la pensée et le langage d'un côté et la réalité de l'autre: "Exister humainement, c'est dire le monde, c'est le modifier". Ou encore: "Dans la mesure où le langage est impossible sans la pensée et que le langage et la pensée sont impossibles sans le monde auquel ils se réfèrent, la parole de l'homme est plus que du simple vocabulaire -elle est parole et action".

Et personne ne peut prononcer une parole véritable

tout seul: "La vie humaine n'a de sens que dans la communication (...). La pensée de l'éducateur ne prend une valeur d'authenticité que dans l'authenticité de la pensée des élèves, par l'intermédiaire du réel, dans une intercommunication. Mais la pensée de l'éducateur ne doit pas être une pensée élaborée pour eux et qui leur soit imposée. C'est pourquoi elle ne doit pas être une pensée élaborée dans l'isolement d'une tour d'ivoire, mais dans et par la communication, à propos, répétons-le, d'une réalité concrète".

En d'autres termes: le langage, tout comme la conscience, ne naît que de la nécessité de communiquer avec d'autres personnes.

Le processus de sémantisation est conditionné par la praxis sociale, politique, économique et culturelle des défavorisés. Leur situation concrète se caractérise par une triple déformation:

- la déformation de l'interaction qui se manifeste dans l'antidialogue;
- la déformation par le travail qui est souvent aliénant pour l'homme;
- et enfin la déformation par le langage. En effet, les opprimés sont souvent dépossédés de leur langage, de leur culture.

10

Ces trois déformations sont liées, ce qui veut dire que la transformation d'un des trois éléments, la déformation par le langage par exemple, transformera l'ensemble du système: permettre aux classes populaires et aux peuples opprimés de reprendre possession de leur propre langue, c'est les mettre en position d'intervenir dans la réalité sociale, politique, économique et culturelle. De même une transformation de l'interaction, par exemple le remplacement de l'antidialogue par le dialogue, supprimera en quelque sorte la déformation par le langage.

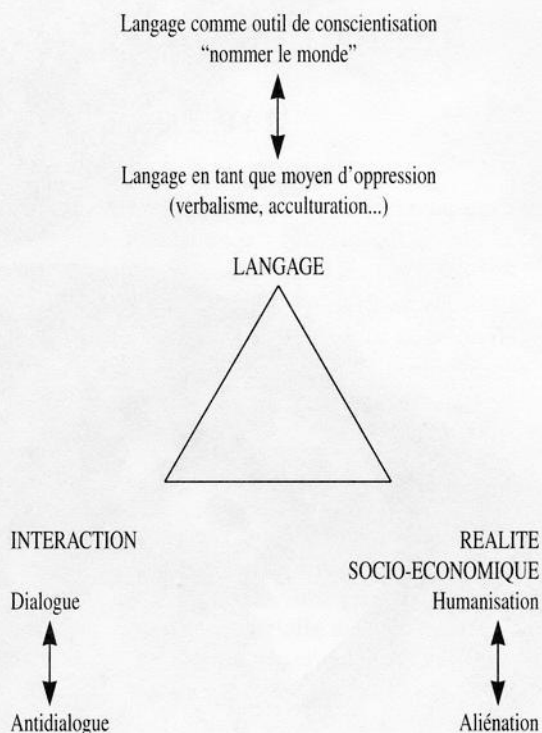
Schématiquement, on pourrait visualiser ces liens sous la forme d'un triangle.

Les étapes de la conscientisation et l'anthropologie freirienne

La conscientisation réalisée par l'intermédiaire du langage comporte plusieurs étapes.

1. Le déchirement de la réalité

L'homme n'est pas né pour subir la réalité avec fatalisme. Il n'est pas né pour garder une conscience naïve de la réalité mais pour dévoiler celle-ci. Le dévoilement se fait par la découverte des méca-



nismes dominateurs. Etre capable de dire le monde c'est déjà comprendre que l'on peut le transformer.

2. L'analyse critique de la réalité

Pour passer de l'analyse naïve à l'analyse critique, l'homme a besoin d'instruments d'analyse, par exemple économiques, sociologiques, psychologiques. Cette analyse doit permettre de découvrir les interactions entre les différents éléments de cette situation. En effet, une des difficultés essentielles provient du fait que "les hommes manquent de compréhension critique face à la totalité dans laquelle ils se trouvent; ils la perçoivent par petits morceaux sans y voir les interactions qui déterminent la totalité, et, en définitive, celle-ci leur échappe".

3. Elaboration d'une méthode d'action

L'homme est auteur de son histoire; il lui appartient de transformer la réalité qu'il subit. Par la pédagogie classique, il subit l'idéologie dominante de l'ordre, du droit, des classes établies. La pédagogie classique annule son expérience concrète. Il s'agit donc d'élaborer une pédagogie libératrice conçue comme processus de dévoilement par l'action et la réflexion d'une situation vécue en tant qu'acquisition d'une capacité d'intervention consciente et créatrice sur la réalité historique.

4. Le choix des solidarités

La conscientisation dans le sens de Freire implique la solidarité avec les classes les plus défavorisées et les peuples opprimés. Et bien entendu, la conscientisation doit se faire non pas pour mais avec le peuple. "L'objectif principal n'est donc pas de conquérir le peuple mais de lutter avec lui pour la récupération d'une humanité spoliée." L'homme chez P. Freire est un être dont la vocation historique est d'agir dans le monde pour le transformer et se transformer lui-même par la même occasion, de se poser comme créateur de culture par son activité, et de s'humaniser en incarnant l'humain dans le monde. Dans cette vision dynamique de l'homme et du monde, les contes qui prêchent la soumission inconditionnelle et démobilisent la créativité humaine sont des mythes dont il faut combattre les effets nocifs en discernant leur aspect aliénant pour le neutraliser dans la mentalité des gens du peuple.

L'anthropologie de P. Freire ne refuse pas les éléments de la tradition qui poussent au *plus être* et à l'humanisation, mais elle récuse les données traditionnelles qui entretiennent l'ignorance, la soumission inconditionnelle et la passivité devant l'oppression. L'homme freirien est une personne consciente et appelée à se libérer pour devenir plus homme, et pas seulement pour recevoir docilement les données traditionnelles qui l'instruisent certes, mais l'enferment aussi dans un cadre de pensée et de comportement excluant la remise en question de leurs éléments aliénants.

Aspects méthodologiques

Quelle est maintenant l'approche méthodologique de la conscientisation?

Je vais d'abord décrire la méthode telle qu'elle a été utilisée au Brésil dans les *Cercles de Culture*.

En premier lieu, il y a l'exposition et la discussion des *fiches de culture*, une série de dix situations peintes et reproduites sur diapositives. Ces dix situations doivent surtout permettre, durant les deux premières séances du Cercle de Culture, de faire accéder les apprenantes et les apprenants à la notion de culture même.

La deuxième étape consiste à procéder au relevé de l'univers-vocabulaire du groupe concerné. Il s'agit de trouver les mots-clés ou *mots générateurs*, c'est-à-dire les éléments de la parole qui sont les plus vivants, les plus courants du discours

quotidien et qui contiennent, sous une forme concentrée, la réalité du groupe en question.

En partant des mots générateurs, l'action du Cercle sera capable d'engendrer un discours privilégié sur les conditions de vie de l'analphabète. Ces mots-clés sont organisés selon une *ligne de conscientisation*. On partira de la situation immédiate (logement, alimentation, habillement, santé, éducation) pour aboutir à la situation plus globale de l'analphabète (situation par rapport à la distribution de richesses, situation du pays dans le monde, etc.). Les mots sont choisis en fonction de deux critères: leur charge existentielle, dont va dépendre la potentialité de conscientisation (la sécheresse c'est la mort pour le paysan), et leur pouvoir générateur d'autres mots, en raison de leur valeur syntaxique (nombre ou richesse des phonèmes, degré de difficulté ou de complexité phonétique, degré de maniabilité des syllabes, etc.) et de leur valeur sémantique.

Ensuite, ces mots sont codés, c'est-à-dire concrétisés en images. L'opération dite de *décodage* consiste alors, à partir de discussions sur la réalité ainsi dévoilée et appropriée, à passer d'une situation particulière, locale, à la réalité globale. Elle va conduire à la recherche de situations, au passage à l'action.

Ultérieurement, Paulo Freire passa à une technique plus large qui consiste à réaliser le relevé de ce qu'il appelle l'*univers thématique* du peuple ou l'ensemble de ses thèmes générateurs, c'est-à-dire à rechercher la pensée de l'homme à propos de sa



réalité et de son action sur cette réalité.

On peut définir ces thèmes comme un ensemble dialectique d'idées, de conceptions, de valeurs, de défis d'une époque. Quelle que soit la manière dont les thèmes générateurs sont compris et l'action qu'ils provoquent, ils contiennent en eux-mêmes la possibilité de se dédoubler en d'autres thèmes qui, à leur tour, suscitent d'autres tâches à accomplir.

Il s'agit de présenter aux individus les dimensions significatives de leur situation de façon à ce qu'ils puissent, par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation. Tout d'abord, des situations de vie existentielles du groupe concerné sont codées sous forme d'un tableau, d'une photo, d'une pièce de théâtre, d'une chanson, etc., et le décodage est le point de départ d'une perception critique du concret qui n'est déjà plus une réalité opaque et indiscernable.

Lorsque les décodages de situations existentielles sont terminés, un groupe de chercheurs étudie systématiquement et d'une façon interdisciplinaire les résultats en écoutant tous les enregistrements qui ont été faits à l'occasion des décodages. On dresse l'inventaire des thèmes explicitement ou implicitement contenus dans les opinions exprimées et les thèmes sont classés selon les disciplines scientifiques, tout en tenant compte du caractère interdisciplinaire de chaque problème. Ensuite chaque spécialiste propose à l'équipe interdisciplinaire son projet de réduction des thèmes, c'est-à-dire qu'il définit les noyaux essentiels qui sont leurs éléments constitutifs.

La technique des thèmes générateurs est bien plus vaste que la pratique de l'alphabétisation. En effet, elle peut s'appliquer à n'importe quelle communauté alphabétisée ou non avec les moyens techniques les plus variables (poster, peinture, cinéma, théâtre, sketch, chanson, etc.). Un peu partout en Europe et dans une mesure moindre aux Etats-Unis et au Canada, des groupes ont essayé d'adapter la pédagogie de Freire à la situation des pays industrialisés. Certains se sont limités aux aspects méthodologiques, d'autres essaient d'adapter la pédagogie dans son sens le plus large, c'est-à-dire en incluant les aspects ontologiques et politiques. Quant aux pays du Tiers-Monde, Paulo Freire est devenu la référence pour la plupart des programmes éducatifs.

Conclusion

Selon Paulo Freire la conscientisation doit présenter aux individus les dimensions significatives de leur situation de façon à ce qu'ils puissent, par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation.

Cela veut dire qu'il faut situer le problème du langage dans un cadre global, ce qui implique une approche pluridisciplinaire avec cinq dimensions essentielles: l'économique, la sociologique, la psychologique, la politique et la culturelle, cette dernière incluant notamment les aspects linguistiques et religieux. Toutes ces dimensions sont interdépendantes; dès lors, il faut les étudier sans les isoler car l'étude tronçonnée du réel ne peut servir l'action qui, elle, est d'autant plus globale qu'elle se veut engagée et facteur de transformation de ce réel total, dans quelque secteur et à quelque niveau que ce soit.

C'est sur cette base que l'on peut élaborer une méthodologie permettant de *nommer le monde* et d'agir sur lui. Déchiffrement de la réalité vécue et action transformatrice sont les deux pôles inséparables et complémentaires d'une pédagogie libératrice.

Manfred PETERS

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
Université de Paix
Paulo Freire-Gesellschaft



La pédagogie du projet pour une double émancipation

Atelier : Pédagogie du projet

La pédagogie du projet a une origine qui remonte maintenant à une quarantaine d'années. Sa pratique, après des débuts prometteurs avait semble-t-il régressé. Aujourd'hui elle fait l'objet d'un regain d'intérêt, ne serait-ce que dans les enseignements professionnels. Cependant elle ne se veut pas seulement une propédeutique à une future pratique professionnelle, elle est avant tout un outil de développement personnel efficace.

Une pratique toujours d'avenir ?

La pédagogie du projet représente une avancée décisive dans les pratiques de formation. Elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Savoirs, savoir-faire, savoir-être se construisent et se tissent dans l'action sur un milieu.

La pédagogie du projet introduit dans l'école et autres instances de formation un espace d'investissement des apprenants et pas seulement des 'bons élèves'.

Elle concourt aussi à la formation des futurs citoyens en impulsant une dynamique de co-développement, de responsabilité collective et de coopération tout en formant à la pensée complexe nécessaire à la compréhension du monde de ce début du III^{ème} millénaire.

Cependant la pédagogie du projet-élèves (PPE) n'est pas sans poser quelques problèmes méthodologiques qui conditionnent son efficacité.

Une gestion visant une double émancipation

L'action sur le milieu génère une première émancipation. Loin de subir la réalité comme une fatalité, on agit dessus, on la transforme. En transformant son environnement, le sujet se transforme lui-même, à commencer par l'image qu'il a de lui-même. Or il ne peut y avoir réussite sans une image narcis-

sique valorisante. Cette valorisation viendra de la satisfaction affichée par les destinataires du projet socialisé et pas seulement des paroles bienveillantes de quelque(s) formateur(s) humaniste(s).

Cette action transformatrice favorisera l'acquisition de savoirs et de compétences de haut niveau qui seront autant de pouvoirs sur le monde. Ces acquisitions supposent une double activité du formateur :

- Prolonger la réalisation du projet par des situations didactiques visant à renforcer savoirs théoriques et compétences en instrumentant les problèmes les plus importants rencontrés dans l'activité (c'est ce que j'appelle le *temps didactique*).

- Organiser des temps de retour sur cette activité afin d'amener les apprenants à prendre conscience des savoirs et des compétences que désormais ils maîtrisent. Sans cette prise de conscience il n'y aura pas d'acquisitions durables (c'est ce que j'appelle le *temps pédagogique*).

Cette émancipation individuelle serait imparfaite, voire aliénante, si elle ne s'inscrivait pas dans une deuxième émancipation, collective cette fois. On n'apprend jamais seul. On apprend en se confrontant aux autres, pas seulement avec le(s) formateur(s) mais aussi avec ses pairs. S'émanciper suppose ici de :

- Tirer parti des conflits socio-cognitifs afin d'approfondir, de complexifier ses savoirs en construction.

- Dépasser les conflits affectifs, qui inmanquablement se produiront, risquant d'entraver l'action voire de l'inhiber.

Nous sommes bien là dans le temps pédagogique. Le rôle du formateur est ici fondamental car ces attitudes ne vont pas de soi. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage. C'est l'intérêt de susciter des projets ambitieux, véritables défis qui vont pousser les acteurs à coopérer et à faire preuve de soli-



A lire sur la pédagogie du projet :

- GFEN, Sous la direction de Philippe WUCHNER, Françoise PAYEN et Michel HUBER, **Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui la pédagogie du projet**, Casterman, Coll. E3, 1982
- Michel HUBER, **Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves**, Chronique sociale, 1999
- Le GRAIN, **Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire**, Vie ouvrière, 1982
- Francis TILMAN (Le Grain), **Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice**, Chronique sociale, 2004
- Jean VASSILEFF, **La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes**, Chronique sociale, 1991
- Jean VASSILEFF, **La pédagogie du projet**, Chronique sociale, 1997

darité. Si on ne s'organise pas collectivement, le projet n'ira pas à son terme, décevant ses destinataires.

Cette entreprise collective fera l'objet d'une évaluation : est-ce qu'on a été efficaces ? A quelles conditions pourrait-on être plus performants si on a à réaliser des projets comparables ? Ces projets collectifs sont en quelque sorte une propédeutique à la concrétisation de projets plus individuels. L'émancipation solidaire renforce ici l'émancipation individuelle.

Conclusion

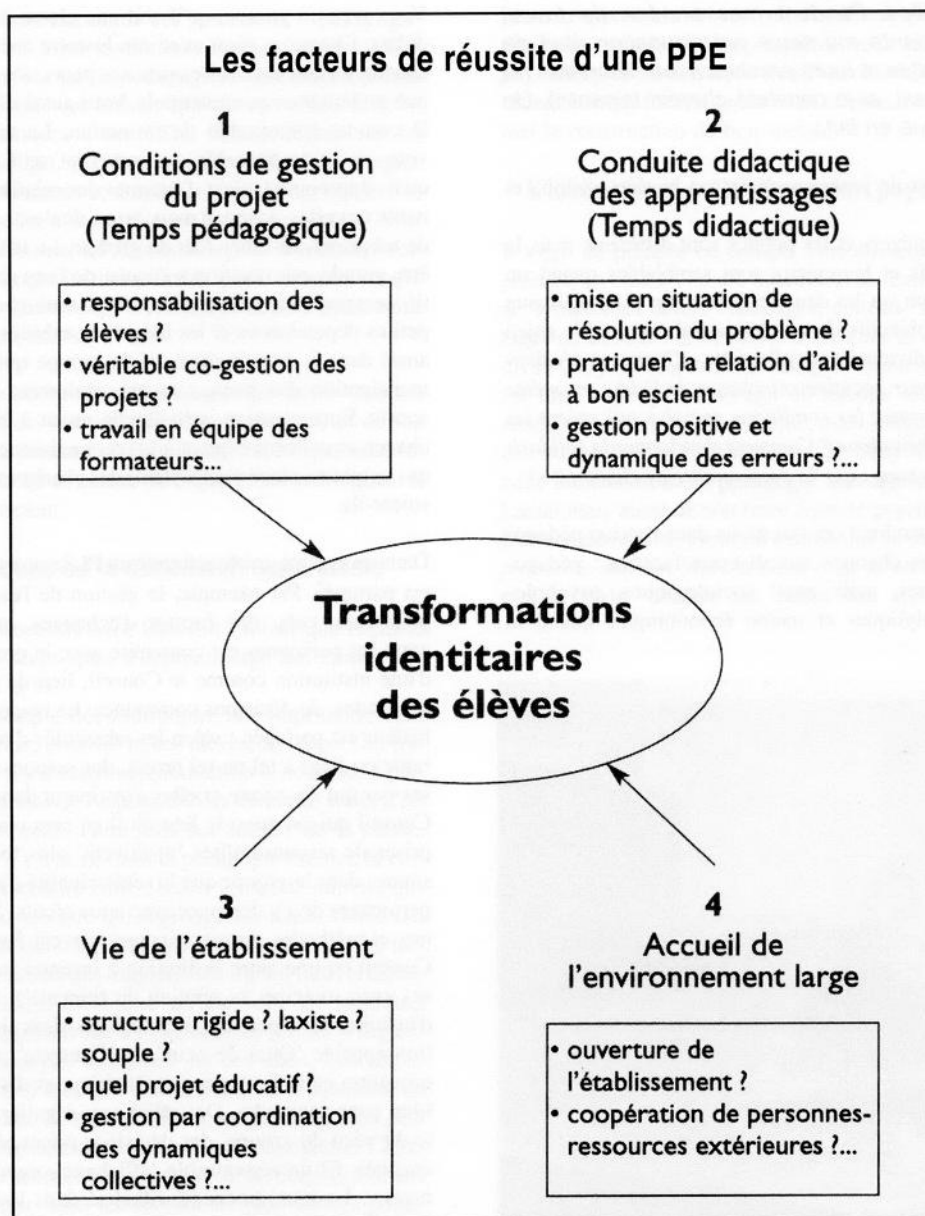
Si la pédagogie du projet n'est pas davantage pratiquée, j'y vois notamment deux raisons :

- c'est une pratique exigeante qui suppose le plus souvent un travail en équipe...

- c'est une pratique qui favorise des prises de pouvoir bousculantes sur sa réalité, sur ses maîtres, sur son institution...

Selon que vous voulez maintenir votre domination sur les formés ou faire en sorte que l'élève devienne meilleur que le maître, vous mettrez ou ne mettrez pas en œuvre une pédagogie du projet !

Michel HUBER
ENESAD - GFEN



La méthode Reflect Action: une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire

La méthode Reflect Action connaît un essor important dans les pays du "Sud" depuis le début des années 90. Elle est utilisée dans plusieurs pays d'Amérique latine, d'Afrique, et d'Asie, ainsi qu'en Irlande et au Royaume-Uni, principalement par le milieu ONG, dans le cadre de projets éducatifs, d'alphabétisation ou de développement communautaire.

Sorte de fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de Méthode Accélérée de Recherche Participative (MARP), Reflect se veut une approche de l'alphabétisation visant le renforcement des capacités et des pouvoirs de la communauté dans une perspective de changement social et économique.

Conscientisation, éducation permanente, éducation populaire, approche de l'alphabétisation dite "idéologique", Reflect se réfère à ces concepts mais intègre dans son approche d'autres composantes comme le rôle des deux sexes dans le processus de développement, l'importance du "visuel" dans les supports et les productions, les différents modes de communication (y compris l'internet). L'approche est basée sur les savoirs et les compétences existantes des personnes, y compris en calcul, pour créer de nouveaux apprentissages et un positionnement face à la société.

Dans cette optique, l'alphabétisation ne se résume pas à l'apprentissage de techniques de lecture, d'écriture et d'arithmétique, c'est un processus au sens large qui met en oeuvre un ensemble de pratiques de communication qui ont toutes un impact sur la capacité des personnes à affirmer/défendre leurs droits et à se positionner par rapport au monde extérieur.

L'an passé, lorsque nous avons reçu le Manuel pour l'utilisation de la méthode Reflect Action en alphabétisation, j'étais à la fois séduit et dubitatif. Séduit, car les principes et processus visés par la méthode se référaient à Paulo Freire et me rappelaient les années passées au Nicaragua à travailler en alphabétisation et éducation populaire des adultes. Dubitatif, car cette approche freirienne "régénérée", était promue dans un style "marketing" par ActionAid, très grosse ONG britannique.

Puis est venue la possibilité de suivre au Pays basque un atelier Reflect de 5 jours, animé par des formateurs salvadoriens et européens, en espagnol et en anglais, intitulé: *Processus de "prise de pouvoir/appropriation" basés sur une analyse des relations de pouvoir, des rapports hommes/femmes et des relations interculturelles*. Tout un programme.

Vingt-cinq personnes (Boliviens, Quechuas, Salvadoriens, Italiens, Hollandaises, Espagnols, Basques, Japonaise, Belge bruxellois et Britanniques) se sont donc retrouvées à Zerain, joli petit village de moyenne montagne situé à 60km de San Sebastian, du 19 au 24 juin 2000, pour vivre cet atelier.

Le premier jour, nous avons reçu en fait de programme un feuillet presque vide et un document de 7 pages, vide aussi, à l'exception des titres suivants: apprentissages, vécu de la semaine, actions possibles, principes identifiés, analyse, techniques. Le fait de ne pas avoir de programme structuré en a étonné plus d'un(e).

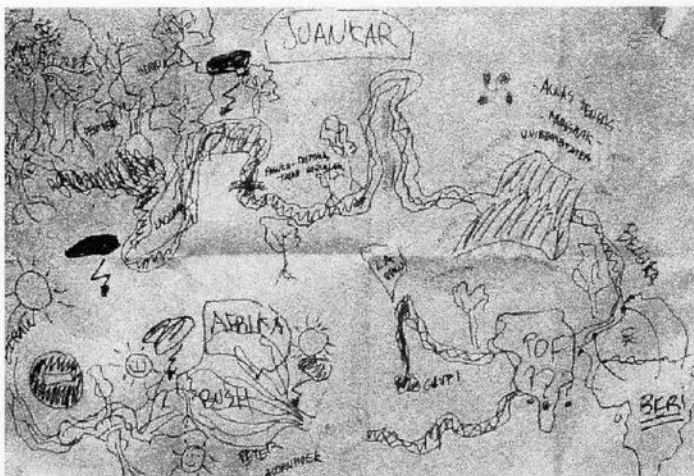
Il était clair que nous allions avoir à construire le programme et ce fameux "processus" tous ensemble et nous nous demandions bien comment,



entre 25 personnes ne se connaissant pas, d'origines, de cultures, de langues, d'expériences professionnelles différentes (coordinateurs de projets éducatifs, travailleurs d'Actionaid, étudiants, formateurs en alphabétisation ou en développement communautaire,...), le tout en deux langues "officielles ou dominantes", l'espagnol et l'anglais.

En guise d'introduction, par paires, nous avons dessiné nos portraits réciproques en nous posant quelques questions (noms, cadre professionnel mais aussi la plante ou l'animal que nous aimerions être et pourquoi, comment nous nous sentions,...). Puis, nous avons dessiné notre lieu d'origine, ce qui a permis de construire à même le sol "la carte" de notre monde en fonction des lieux d'origine (ou d'adoption) de chacun, en partant de notre représentation de Zerain comme point d'ancrage du groupe. Nous avons rajouté les portraits et données personnelles sur la carte, avant de procéder à une analyse du "processus" par groupes de deux ou trois, chaque groupe ayant à traiter une question spécifique. Discussion en plénière.

Ensuite, chacun a écrit ses attentes par rapport à l'atelier sur un carton. Les animateurs nous ont alors présenté leurs objectifs et les résultats attendus. Chacun a vérifié si ses attentes correspondaient aux objectifs et résultats que les animateurs avaient prédéfinis. Discussion et consensus sur les points de convergence, puis en sous-groupe nous avons réfléchi aux formes de "vie commune" à respecter durant l'atelier pour fonctionner en groupe très hétérogène (langue, culture, identité, sexe, attentes,...). Je retiens tout particulièrement l'écoute attentive, la rotation dans les responsabilités (tra-



Le noeud

Le groupe forme un cercle, puis chacun avance vers le centre en fermant les yeux, les mains levées et tendues vers l'avant jusqu'à rencontrer d'autres mains. Ensuite, on ouvre les yeux et on se rend compte que le groupe forme un noeud qu'il faut défaire les yeux ouverts mais sans lâcher les mains rencontrées!

Analyse réflexive ensuite.

duction, animation, implication dans les sous-groupes,...), le contrôle de sa propre parole ("Je ne suis pas la personne qui a les choses les plus importantes à dire"), les échanges informels,...

L'après-midi du premier jour était peut-être le moment le plus important de l'atelier, le plus risqué aussi, le plus impliquant. Après quelques courtes dynamiques de groupe visant à établir des attitudes positives les uns envers les autres, chacun s'est mis à dessiner "le fleuve de sa vie" en symbolisant les événements et les processus par des symboles comme la largeur du fleuve, des rapides, des rochers, des méandres,...

En sous-groupe, chacun a présenté son dessin et a répondu aux questions des autres et de l'animatrice qui participait aussi. Jusqu'à quel point étais-je prêt à partager l'histoire de ma vie avec des inconnu(e)s? Et à entendre celle des autres et avoir envie de leur dire plein de choses. A la fin de la présentation, à tour de rôle, et *de dos*, chacun a été mis en valeur et a reçu des compliments des autres membres du sous-groupe. La rencontre a continué lors du souper et au bar.

Le lendemain, après un moment de réflexion et d'annotations personnelles, suivi d'une activité ludique et drôle visant à briser la glace et à créer un sentiment de coopération entre nous (voir encadré *Le noeud*), nous avons analysé "le fleuve de la vie". Controverses, silences glacés ou plaisir clairement affirmé, le groupe se soudait. Certains exprimaient leur plaisir et étaient contents du climat que l'activité avait créé, d'autres ne voulaient pas parler. En ce qui me concerne, je ne le désirais pas parce que le

vécu de la veille était quelque chose de très personnel. Pas envie de dire comment ça s'était passé, ce que j'avais ressenti. Néanmoins, avec le recul, cette dynamique a créé de bonnes conditions pour pouvoir construire quelque chose ensemble et a mis en évidence l'importance de se connaître, de se projeter, de communiquer, du regard d'autrui. Les animateurs se sont impliqués autant que les autres. Il ne s'agit pas de faire surgir les problèmes des gens, mais plutôt de les amener à décider du comment ils veulent les aborder. Opération délicate toutefois.

Ensuite, nous avons été répartis en 4 commissions de travail: une a travaillé sur les processus de l'atelier, une autre sur les relations de pouvoir, une autre sur les relations interculturelles, et la dernière sur les rapports hommes/femmes. Un canevas de travail à la main, chaque commission décidait du comment s'organiser, comment travailler tout au long de l'atelier. La commission de l'évaluation des processus à laquelle j'appartenais a rejeté le canevas proposé. Nous avons donc décidé de construire notre propre matériel d'émergence des processus et d'évaluation. Un tableau reprenant nos attentes a été disposé dans le local afin que chacun puisse chaque jour évaluer dans quelle mesure les attentes étaient rencontrées. Nous avons aussi décidé de dessiner "le fleuve de l'atelier" en le complétant chaque jour. Ce travail (jusque fort tard dans la nuit) reste pour moi un des moments forts. Chaque commission a présenté ses conclusions sous forme de graphiques originaux.

Usages possibles du diagramme des relations de pouvoirs

- Au sein de notre équipe
- Pour analyser les relations dans la classe
- Au sein de toute organisation, d'une communauté, d'une famille
- Avec des immigrants pour analyser le pouvoir qu'ils ont par rapport à d'autres groupes
- Avec des jeunes
- On peut appliquer cette technique à des analyses socio-économiques, politiques,...

L'après-midi du deuxième jour fut consacrée à aborder notre *contexte*, par le biais d'une analyse des relations de pouvoir au sein de notre famille à l'âge de 8 ans et maintenant. Nous avons dessiné deux diagrammes représentant notre lieu de vie

actuel et de l'époque. A l'intérieur, des cercles pour les personnes avec lesquelles nous viv(i)ons; à l'extérieur, d'autres cercles pour les personnes influentes sur la famille. La taille du cercle indique le pouvoir qu'a(vait) cette personne et le voisinage des cercles les relations de pouvoir entre personnes représentées. Pour chaque personne, une série de variables sont indiquées (âge, sexe, niveau d'études, langues, identité culturelle, niveau économique). Ce travail individuel a été socialisé et analysé en 3 sous-groupes: un groupe de femmes, un d'hommes et un mixte, avant la plénière.

Le "programme" prévu par les animateurs est de plus en plus bousculé au fil des jours un peu à la manière des pièces d'un puzzle dont on ne voit pas encore vraiment la place. Les discussions et échanges sont intenses, l'écoute est attentive.

Le troisième jour a débuté par une autre dynamique impliquant confiance, solidarité et respect des règles, suivie par un moment d'analyse, ainsi qu'un peu de temps pour le travail en commission, chaque commission devant consulter ou faire participer les autres et présenter en plénière l'avancement de ses réflexions. Vu la frustration de certain(e)s de n'avoir pu continuer une discussion du premier jour sur la langue et l'identité culturelle, il a été décidé de passer à la présentation des conclusions de la commission d'interculturalité. En tant que bruxellois polyglotte, j'étais le seul à ne plus très bien savoir si j'avais une identité culturelle bien définie. Parlant dans les deux langues de l'atelier et traduisant souvent, il ne me semblait pas utile de revendiquer l'usage de ma langue comme d'autres dans le groupe. Thème sensible et délicat chez nous, mais encore plus en plein coeur du Pays basque. A aucun moment de la semaine, je n'ai ressenti propagande ou lavage de cerveau, ni même lorsque un représentant d'Herri Batasuna, parti indépendantiste, est venu présenter la situation au Pays basque, leurs revendications et a répondu à nos questions. Amusant d'observer les (dés)accords muets/tacites entre les Basques présents.

De ces discussions, je sors convaincu de l'importance d'aborder le thème de l'identité culturelle et d'analyser les relations de pouvoir entre les langues dans les cours, surtout si la demande de nombreux participants est celle de l'intégration via l'apprentissage de la langue française.

Entre-temps, la commission sur les relations hommes/femmes nous a fait part de ses conclusions sous forme de 3 graphiques sur la participation, le leadership et l'interaction émotionnelle entre participants. Les discussions qui ont suivi m'ont rappelé le championnat d'Europe de football en Belgique. Match nul.

Nouvel interlude local avec l'apprentissage d'une chanson en basque, autre grand moment de l'atelier. J'avais l'impression d'être dans un module de langue.

Quatrième jour consacré "aux sujets", les personnes avec lesquelles nous travaillions et nous-mêmes... Deux matrices ont été construites, technique excellente de mon point de vue pour travailler l'oral, l'écrit, la lecture, le calcul et initier un processus collectif.

Pour la première, on demande au groupe quels sont les fruits préférés et pourquoi. La deuxième matrice utilise les mêmes catégories de fruits mais il est demandé de donner une *valeur* à chaque fruit par rapport aux pourquoi exprimés précédemment.

20

Nous avons ensuite appliqué ces modèles à notre travail et à nos "sujets" en sous-groupes d'intérêt commun. Les tableaux produits par chaque sous-groupe analysaient les relations de pouvoir au sein de leurs organisations ou domaines de travail. La première matrice identifie les sujets qui ont le plus de pouvoir, la deuxième leur attribue une valeur en fonction des critères identifiés. Les tableaux pro-

duits par chaque sous-groupe sont apposés aux murs et analysés après un temps d'observation. Frappant de constater que les sujets pour lesquels nous travaillons sont les personnes qui ont le moins de pouvoir.

La matrice permet d'approfondir une ou plusieurs variables qui ressortent de l'analyse, ou même de rajouter des variables au fur et à mesure pour faire une lecture selon un autre angle (exemples: le sexe, l'identité culturelle, la classe sociale, le droit de résidence...).

Cette démarche, comme celle des diagrammes, peut être appliquée avec notre public pour analyser avec eux les nombreuses situations d'oppression qu'ils vivent dans la vie quotidienne (recherche de logement, statut, importance du travail, les priorités du moment, les rapports avec l'administration, avec la formation, etc). Elle permet par ailleurs de développer et de travailler sur l'oral, la lecture, l'écriture, le calcul de façon plus "globale".

Les intensités dans les échanges avaient créé une forme de complicité dans le travail commun, malgré les différences de langues, de cultures et de personnalités. L'analyse en groupe de la dernière démarche de la journée sur le thème de la discrimination, donna lieu, un moment, à une remise en cause du pouvoir des animateurs ou pour le moins, leur pouvoir sur le groupe était d'une certaine façon "contrôlé". Une personne a menacé de s'en aller. Discussions, questionnements.



La journée s'est achevée par la fête à Segura, petite ville proche de Zerin. Quel accueil!

Tables dressées sur la place centrale, danses, rondes et musique locales.

Après un réveil difficile, le dernier jour a été consacré à la mise en commun du travail des dernières commissions, et à la socialisation de l'expérience de la semaine. Nous avons partagé les principes de Reflect Action identifiés par chacun(e). Même chose pour les apprentissages et les différents vécus de la semaine.

Quelques principes "Reflect" identifiés

- Apprendre à connaître les personnes est une étape préalable à la constitution d'un groupe
- Principes d'identification et d'appartenance sociale
- Analyse de l'expérience accumulée (individuelle et de groupe)
- Solutions aux problèmes basées sur la coopération et l'organisation
- Analyse des structures de pouvoir (interculturelles, liées au sexe,...)
- Stimuler l'auto-estime
- Socialisation et participation
- Le sujet est l'auteur du processus
- Principe de recherche de changement
- Principe de réciprocité entre animateurs/participants
- Utilisation de supports visuels, graphiques,... pour communiquer ce que nous voulons dire, exprimer.

L'évaluation de l'atelier s'est faite en plusieurs temps: en plénière, par un jeu de questions/réponses, en terminant ensemble le fleuve de l'atelier, par l'analyse du graphique créé en commission qui donnait une idée générale sur les attentes des participants et ce qui avait été atteint en fin de semaine, même si certains avaient oublié d'annoter leurs évaluations.

Nous avons aussi décidé de rester en contact par courrier électronique et d'établir des liens de proximité géographique pour échanger sur l'application de Reflect Action en alphabétisation et plus particulièrement avec un public "langue étrangère". De fait, dès le retour en Belgique, les messages ont afflué de partout, témoignant de la difficulté de retourner à la vie normale après une semaine aussi intense.

"Ce qui était extraordinaire, c'est que nous avons pu écouter, répondre sans excès, respecter ce qui était dit tout en restant concentrés sur le sujet. Les gens admettaient leurs erreurs. En cinq jours, nous ne sommes pas devenus un groupe, mais bien un corps unifié de gens, capable de se prendre en charge"¹.

Les raisons du succès? Peut-être l'absence de programme pré-établi, l'honnêteté, l'écoute attentive,

l'utilisation de supports visuels pratiques, l'idée que tous et toutes avaient quelque chose à apporter, la recherche de cohérence entre la théorie et la pratique,...

En ce qui me concerne, cette semaine m'a non seulement donné des idées d'animation et d'exploration, mais elle m'a aussi montré qu'il était possible de générer des pratiques et des réflexions collectives malgré les différences de langues, de cultures, d'expériences. Reflect est plus qu'un outil, c'est une démarche qui met en oeuvre les principes de l'éducation permanente et qui s'inscrit parfaitement dans celle du Collectif Alpha.

Il est clair qu'il n'est pas possible d'"enseigner" Reflect Action sans avoir vécu personnellement le processus. Des pistes pour les formations de formateurs de Lire et Ecrire?

Il reste des doutes quant à l'adaptation de Reflect en milieu urbain avec un public très mélangé d'immigrants, de réfugiés, de clandestins,... qui apprend à lire, à écrire et à communiquer dans une autre langue. Comment concilier les apprentissages plus "techniques" d'une langue et ceux inhérents à la vie en groupe ou en société?

Depuis la rentrée, j'ai essayé d'intégrer quelques-unes des techniques vécues à Zerain avec succès, malgré quelques adaptations nécessaires. Cela me donne envie de continuer et d'échanger avec d'autres utilisateurs de la démarche Reflect, et puis aussi d'en parler à ceux et celles qui sont intéressé(e)s.

Thierry Pinoy
Collectif Alpha

¹ Traduit de l'article de Margriet Bloemhof, une des participantes, reçu par mail.

Une nouvelle formation à la méthode "Reflect Action" aura lieu à Nijmijgen aux Pays-Bas du 27 février au 2 mars 2000 (congé de Carnaval). Lors de cet atelier, deux langues de travail seront utilisées: le français et l'anglais. Pour plus d'information, vous pouvez joindre Thierry PINOY au Collectif Alpha (tél: 02 538 36 57) ou lui envoyer un mail (collectif.alpha@skynet.be).

Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation

Il y a 35 ans, André Chapotte rencontrait Paulo Freire lors d'une formation à Paris. Depuis, l'enseignement de celui qu'il ne connaissait auparavant que pour avoir lu sa 'Pédagogie des opprimés' ne l'a pas quitté. En 1984 à Namur, André contribue à mettre sur pied Alpha 5000 avec un comité de chômeurs pour développer un projet d'alphabétisation conscientisante. Dans la foulée, il participe activement au Conseil d'administration de Lire et Ecrire Namur et de Lire et Ecrire Communauté française. Et aujourd'hui encore, au sein du 'Réseau wallon de lutte contre la pauvreté', André continue à militer pour que les gens soient acteurs de leur vie, acteurs de changement...

Comment en êtes-vous arrivé à rencontrer Paulo Freire? Et de quelle manière cette rencontre a-t-elle été importante et déterminante pour vous?

C'est en 1973 que j'ai rencontré Paulo Freire à Paris. J'avais lu son livre *Pédagogie des opprimés*. A ce moment-là, j'étais animateur de jeunes. C'étaient des jeunes de quartiers populaires et je me disais qu'il y avait peut-être dans ce que disait Paulo Freire quelque chose d'intéressant. Le deuxième aspect, c'est que ça rejoignait une de mes recherches personnelles. On était alors dans l'après 68 et je voulais contribuer à un changement de société. Je venais d'un milieu rural et mon père était quelqu'un qui se battait pour les petits fermiers et avec eux. C'est sûr, ça m'a influencé et je cherchais quelque chose qui puisse permettre aux gens de comprendre la réalité qui était la leur et d'en devenir acteurs. J'étais au fond au croisement d'un monde chrétien qui contestait l'institution et de mouvements qui mettaient en cause

la société. Et puis, par ailleurs, j'étais en contact avec des groupes d'enseignants qui, s'inspirant de Rogers, pensaient que l'éducation devait être une forme d'autogestion. Je me suis donc renseigné et j'ai su que Paulo Freire venait à Paris à l'*Institut œcuménique au service du développement des peuples (INODEP)*. Il y donnait une formation où il livrait son expérience, les changements qu'il avait observés et les lignes essentielles de son engagement. Ça m'a beaucoup intéressé et les trois années qui ont suivi, je suis parti en Bolivie comme responsable d'un projet de développement dans les Hauts Plateaux. On travaillait avec les petits paysans sur trois thèmes : la santé, l'éducation de la femme et l'agriculture. Nous étions une équipe d'une douzaine de personnes qui avons tenté de travailler dans la perspective de Paulo Freire. Pour l'éducation à la santé par exemple, on formait des 'promoteurs campesinos'. C'étaient des personnes qui étaient élues par

leur communauté pour participer à la promotion de toute une zone rurale. Dans cette formation, on parlait de la réalité des gens, on en faisait avec eux l'analyse et ils devenaient acteurs pour tenter de changer cette réalité. On a ainsi réussi à faire baisser de 50% le taux de mortalité chez les femmes sur toute la zone. Nous ne nous limitons cependant pas à donner des outils et des moyens aux paysans pour s'organiser ensemble; il y avait aussi tout un travail de revendication politique pour le droit à la santé qui se faisait parallèlement.

Et de retour en Belgique, avez-vous continué à travailler dans cette optique conscientisante ?

Après ces trois années, je suis rentré en Belgique et j'ai travaillé avec des comités de chômeurs à Namur. C'est avec eux qu'on a créé *Alpha 5000*. Des chômeurs qui savaient lire et écrire et d'autres qui ne savaient pas se sont mis ensemble pour mettre sur pied une association qui allait faire de l'alphabétisation dans une perspective conscientisante. Pour bien comprendre ce qui s'est joué là, il faut se référer au mémoire de Françoise David qui retrace la première année du travail d'alphabétisation à *Alpha 5000*.¹ Françoise a bien posé les questions et montré les tensions et les difficultés. Même si depuis lors, il y a eu des changements à *Alpha 5000*, ce travail a encore des retombées aujourd'hui. La question de fond est actuellement celle-ci : faut-il faire de l'alphabétisation conscientisante en permettant aux gens de développer, à leur niveau, une action politique au sens très noble du mot ou leur apprendre à lire et à écrire par des pédagogies adaptées aux adultes mais sans aller jusqu'à les situer comme acteurs de changement? La Charte qui a été récemment présentée à l'AG d'*Alpha*

5000 montre bien cette tension mais réaffirme aussi des positions de départ.

Qu'est-ce qui pour vous est essentiel dans l'enseignement de Paulo Freire, d'un point de vue politique et pédagogique ?

Je dirais d'abord que Paulo Freire définit l'éducation comme la principale expérience dialectique de libération de l'homme par l'homme qui ne peut être accomplie que dans un dialogue critique mené ensemble. C'est quelque chose d'assez fort. Comme il le disait lui-même : la conscientisation n'est pas ma propriété et ne le sera pas; elle est entre nos mains comme instrument de révolution culturelle. Je crois que c'est assez fondamental et si j'interviens encore maintenant à certains endroits, c'est bien dans l'optique de cette révolution culturelle. On sent bien aujourd'hui que l'individu, souvent considéré comme objet de la société de consommation, attend une libération. Il faut le libérer de ce statut d'objet pour qu'il devienne un sujet critique. Qu'il ne



soit plus dans une culture-consommation mais dans une culture-création. C'est ça la révolution culturelle. Je me crée et je crée par le fait que je suis acteur. Je suis capable d'engendrer des processus qui conduisent à une transformation de la société.² C'est peut-être un rêve mais je dis toujours que le rêve n'est pas quelque chose d'irréalisable, c'est quelque chose qui demande un effort continu et c'est de cette façon-là que nous réaliserons l'utopie.

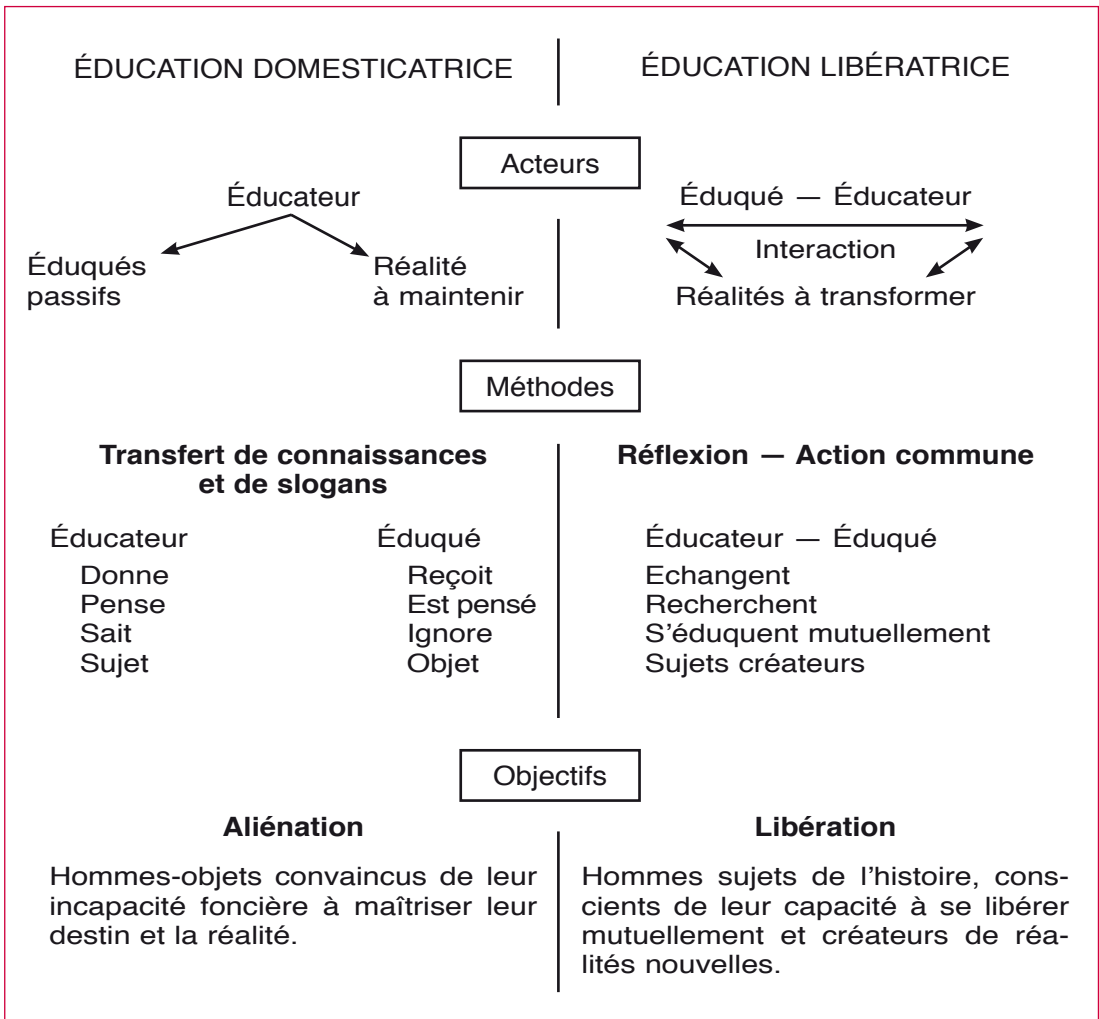
Et comment voyez-vous l'alphabétisation dans cette optique de révolution culturelle ?

L'alphabétisation conscientisante n'est pas neutre. L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ça c'est neutre. J'apprends à lire et écrire comme j'apprends le code de la route ; j'apprends un code de communication qui est lire et écrire. L'alphabétisation conscientisante est une lecture-écriture de ce qui se vit, de ce qui est au centre de la culture d'un homme. Elle vise à promouvoir une approche critique de la réalité en faisant appel à une motivation fondamentale de l'homme : la valorisation de l'expérience vécue. L'alphabétisation conscientisante pousse les groupes et les hommes écrasés ou en situation de précarité à avoir une conscience claire de leur situation objective. C'est une éducation libératrice qui est opposée à l'éducation-objet que Paulo Freire appelait l'éducation domesticatrice, c'est-à-dire une éducation où on devient les exécutants d'un système (voir ci-contre). L'alphabétisation conscientisante mise au contraire sur la capacité de tout homme et de tout groupe à être créateur de culture et sujet de l'histoire. Si l'apprentissage de la lecture n'est pas lié à cette éducation libératrice pour rendre la personne créatrice de culture et sujet de l'histoire, on est à côté de

l'alphabétisation telle que la concevait Paulo Freire, telle que je la conçois aussi. C'est la ligne fondamentale : l'alphabétisation a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots mais la lecture-décryptage et la lecture-transformation du milieu dans lequel on vit. Elle ne suppose donc pas une accumulation dans la mémoire de phrases et de concepts détachés de la vie, mais c'est une attitude de création et de récréation dans laquelle ni le contenu de la connaissance ni le processus d'acquisition de la connaissance ne sont neutres. Plus je connais le monde dans lequel je vis, plus j'acquies les bases pour me transformer et pour transformer le monde. C'est-à-dire que je me crée et je crée par le fait que je suis acteur, je suis en train d'engendrer des processus qui conduisent à une transformation de la société. Je dirais aussi que l'éducation, c'est conduire quelqu'un à partir d'un endroit vers un autre. Et connaître, c'est naître avec. Donc je me transforme et je deviens quelqu'un à partir du moment où j'entre dans ce mouvement de naissance et de connaissance. Connaître la lecture et l'écriture, c'est naître avec les mots et en faire quelque chose de dynamique. Et l'éducation, c'est vraiment amener les personnes à progresser à ce niveau-là : des hommes inachevés en devenir dans un monde aussi en devenir, des hommes qui se savent sujets d'une histoire à écrire, comme le disait Ernst Bloch.

Pensez-vous dès lors que l'apport de Paulo Freire soit universel ? Qu'il soit le même pour tous les pays, tous les continents, dans tous les contextes économiques, sociaux et politiques ?

A Paris en 1973, il y avait là des personnes d'origines diverses : des Africains, des Thaïlandais, des personnes de quartiers populaires de Paris... Toutes expliquaient comment



Source : **Un processus libérateur**, in **La conscientisation selon Paulo Freire**, *Vivant Univers*, n°308, janvier-février 1977, p. 25

elles vivaient l'alphabétisation conscientisante. On sentait bien que les réalités étaient différentes mais les questions étaient les mêmes partout. Les problèmes de logement, de santé, d'accès à l'eau... se retrouvaient aussi bien en Afrique, qu'en Thaïlande ou qu'à Paris. Dans sa conception de l'alphabétisation conscientisante, Paulo Freire disait toujours qu'il fallait tenir compte de la culture des personnes présentes et en même temps de leur environnement social et politique. Jamais il

n'a voulu ériger sa pensée en doctrine. Je dirais qu'il a lancé une expérience dont nous devons nous inspirer pour la traduire dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui.

Justement, je voulais y venir : pensez-vous que Paulo Freire soit toujours d'actualité pour l'alphabétisation aujourd'hui ?

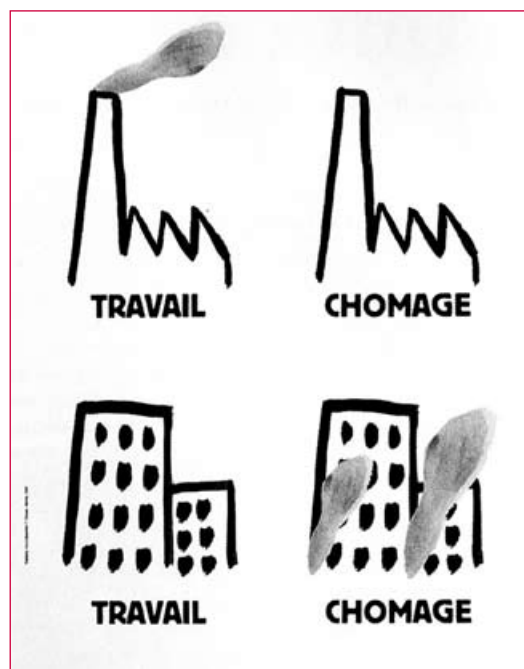
Oui, le monde aujourd'hui est encore davantage que par le passé dominé par l'économique. Et dans ce système, il y a ceux qui

dominant et ceux qui sont dominés, ceux qui ont et ceux qui n'ont pas. Je pense que pour *Lire et Ecrire* et pour l'alphabétisation, il n'y a peut-être pas assez de personnes ou de formateurs qui se situent dans cette optique de changement social. Ce sont de bons pédagogues mais il leur manque la militance. Je ne leur demande pas d'être militants comme on pouvait l'être il y a quelques années. Mais il y a une façon nouvelle d'être militants. Il n'y a pas de schéma imposé. Ce qui manque souvent aux acteurs de l'alpha, c'est une vision politique. Ce que nous avons à faire, ce n'est évidemment pas de reproduire ce qui se faisait dans les 'favelas' ou dans l'altiplano bolivien, mais c'est de partir de la réalité de ce qu'on vit ici et maintenant. Je prends par exemple le problème du logement. Quand je vois qu'aujourd'hui le droit au logement n'est toujours pas réalisé, je me dis qu'on devrait travailler là-dessus en alphabétisation. Avec le mot 'logement' par exemple, il y a moyen de faire une alphabétisation conscientisante qui tienne compte de la réalité des gens et qui puisse les rendre plus acteurs. On doit faire un travail à l'intérieur de *Lire et Ecrire* : réfléchir à comment, à partir de ce que les gens vivent, faire une alphabétisation conscientisante. Lors de l'accueil par exemple, on doit être en attitude d'entendre pourquoi les gens viennent en alphabétisation, entendre ce qu'ils disent, les mots qu'ils utilisent... Ce sont peut-être là des mots par lesquels on peut entrer dans un processus d'alphabétisation conscientisante.

Dit comme cela, ça paraît simple! Pourquoi alors cela ne se fait-il pas ou peu en alpha?

Il y a sans doute différentes raisons. Je sais bien qu'on est prisonnier de diverses choses. Premièrement, on est soumis aux conventions

avec les pouvoirs subsidiaires qui imposent des contraintes. Mais il y a toujours moyen de 'contourner' ces contraintes. Par exemple, si on fait de l'ISP dans le cadre d'une convention avec le *FOREm*, on peut travailler sur le thème générique de l'emploi. Partons de cela! L'emploi, c'est un terme qui est partout : on parle par exemple de 'Job Pass', de 'sans-emploi', etc. Alors comment, dans un travail d'ISP, aider les gens à se situer par rapport à cela? Comment les aider à discerner ce qui est de la responsabilité publique, collective de ce qui est de leur responsabilité? Quelle sera leur motivation demain à chercher un emploi s'ils n'en ont pas fait l'analyse? Il faut qu'ils sachent aussi qu'ils auront à se battre pour être acteurs de leur propre vie mais aussi acteurs avec d'autres. C'est une responsabilité de *Lire et Ecrire* et des associations d'alphabétisation. On ne peut pas passer à côté, il faut tenter de faire quelque chose. C'est une question à débattre



Nicolas FILLOQUE

en CA, c'est une question à débattre en AG, c'est une question à débattre dans l'ensemble du réseau de *Lire et Ecrire*. On est dans une société qui se régule à partir de capitaux alors qu'il y a des gens qui n'ont rien. Qu'est-ce qu'on fait avec ça? Si on dit que ce n'est plus l'alpha le lieu où travailler ça, quel est alors le lieu? Il faut qu'on se situe dans un courant d'ensemble; c'est collectif, il n'y a pas de solution individuelle. Il faut tenter des expériences. Il y en a bien qui le font. Allons voir ce qu'ils font, quelles étapes ils ont parcourues, réfléchissons ensemble à comment aller encore plus loin...

Pouvez-vous donner un exemple concret de ce qui se fait déjà?

Je peux citer une expérience que je vis à l'intérieur du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté. Il y a deux ans, on a travaillé sur la santé, le logement et l'emploi avec les gens.³ Ils ont créé eux-mêmes des moyens d'expression pour dire leur réalité. Puis, on est passé à l'analyse. Toujours avec les gens mais aussi avec les associations. Les travailleurs et les animateurs ont fait tout un exercice d'analyse de leur propre rapport à la santé, au logement, etc. Ensuite, on a travaillé avec des institutions. Par exemple, pour la santé, avec les mutuelles pour confronter nos approches respectives. Et maintenant, on en est à la formulation de propositions. On travaille en intégrant à la réflexion des personnes en situation de précarité, des travailleurs sociaux et des chercheurs qui viennent là pour apporter leur expertise dans un souci de parfaire les propositions. On exige de ces experts qu'ils parlent un langage accessible à tous. Enfin, vers le mois de mai de cette année, nous irons rencontrer les politiques pour discuter avec eux des propositions et voir comment elles pourraient être mises en



application. C'est ce type de démarche qui correspond pour moi à l'éducation pratique de la liberté⁴. C'est une éducation qui ne porte pas sur l'homme abstrait ni sur le monde sans l'homme mais sur les hommes en relation avec le monde. C'est encore Ernst Bloch qui le dit. Dans cette éducation, le but de l'éducateur n'est pas seulement de faire apprendre aux gens quelque chose mais de chercher avec eux les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.

Ne pensez-vous pas que pour le secteur de l'alpha, il n'est pas toujours facile de concevoir une alphabétisation conscientisante qui ne se limite pas à une prise de conscience de la réalité mais qui intègre aussi l'action?

En 1975, Paulo Freire disait que la conscientisation doit mourir en tant que telle pour renaître en tant que révolution culturelle, c'est-à-dire que c'est une culture-crédation

qui doit voir le jour. Si *Lire et Ecrire* ne peut pas faire la totalité du parcours, il faut peut-être penser à mettre en place des relais. L'alphabétisation doit réfléchir à comment travailler en partenariat. Ce n'est pas seulement à l'intérieur de *Lire et Ecrire* qu'il faut chercher mais aussi à l'extérieur : comment arriver à faire un travail ensemble ? Il faut qu'on se mette à réfléchir à comment travailler avec d'autres à cette révolution culturelle. S'inscrire dans ce mouvement réclame que *Lire et Ecrire* organise des formations 'politiques' – et pas seulement pédagogiques – pour les formateurs. Qu'il réfléchisse à comment utiliser les outils de la modernité (médias, TIC...) pour se mettre en réseau. Il faut aussi que le formateur soit lui-même créateur. Je vois bien que sur le terrain, il y a de l'imagination et de la créativité. Comment peut-on les mettre au service de cette dynamique ? De même qu'il y a des outils qui ont été forgés par d'autres et qu'on peut utiliser en alphabétisation, il pourrait y avoir des outils fabriqués en alphabétisation qui pourraient servir à d'autres. Et donc, pour résumer : est-ce que la ligne politique de *Lire et Ecrire* et des autres associations d'alphabétisation est claire ? et, si elle l'est, comment avancer ? avec quels outils ? quels partenariats ? C'est pour ça que je dis qu'il faut s'ouvrir à ce que d'autres font. Je sais que *Lire et Ecrire Namur* a entendu le *Réseau wallon de lutte contre la pauvreté* sur la démarche que j'ai décrite. Je ne dis pas que ce que le *Réseau wallon* fait est la panacée, mais il y a quand même une avancée et les gens sont acteurs d'un bout à l'autre. Si aujourd'hui on se situe comme partenaire, il y a un mouvement qui peut être lancé dans le sens d'une interrogation

critique pour faire bouger les choses. On devient acteur pour le changement.

C'est le mot de la fin ?

J'aurais encore beaucoup de choses à dire mais s'il faut conclure, je redirais simplement ceci : si nous restons à un apprentissage formel sans passer à une alphabétisation qui rend les gens acteurs de changement avec d'autres, je crois que *Lire et Ecrire*, et le secteur de l'alphabétisation dans son ensemble, risquent de rater quelque chose d'essentiel.

**Propos recueillis
par Sylvie-Anne GOFFINET**

1. Françoise-Svetlana DAVID, *Présentation de la recherche-action d'un groupe d'alphabétisation : évaluation d'une première année de pratique à Alpha 5000 par tous les concernés*, FOPA, UCL, 1986 (en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha – tél : 02 533 09 25).

2. L'ouvrage de Colette Humbert (INODEP), *Conscientisation. Expériences, positions dialectiques et perspectives* (L'Harmattan, 1976) explique aussi cette phrase de Paulo Freire. Pour elle, il s'agit d'une mise en garde contre une certaine récupération de la conscientisation quand elle ne poursuit pas un objectif révolutionnaire. Selon l'auteure, le terme 'révolution culturelle' signifie que la révolution (comprise dans un sens marxiste, soit la transformation du système économique capitaliste et l'instauration de nouveaux rapports de production) doit se faire dans une société autogérée activement par tous ses membres, à tous les niveaux et dont les modalités sont à inventer par les masses populaires concernées d'après leur génie propre et dans une créativité collective (aspect culturel de la révolution).

3. Des apprenants d'Alpha 5000 ont participé à ce travail. Voir : Marie DELCOMMINETTE, *Participer autrement*, in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006, pp. 10-11.

4. Titre d'un ouvrage de Paulo Freire.

La participation institutionnelle : miroir aux alouettes, ascèse militante, pompe à subsides, mode passagère... ? Et si on y regardait d'UN peu plus près ?

La participation institutionnelle des apprenants c'est leur participation à l'association d'alphabétisation elle-même, à son fonctionnement. Pour aborder le sujet, il sera d'abord question dans les lignes qui suivent de quelques aspects théoriques pour circonscrire ce que recouvre la participation institutionnelle ; ensuite un résumé donnera l'avis de formateurs sur les freins et les stimulants à s'engager dans de tels dispositifs, avec l'un ou l'autre enseignement qui en découle ; enfin la conclusion ramassera quelques réflexions à poursuivre...

En 2003, j'ai présenté un mémoire à la FOPA ¹ qui étudiait la participation institutionnelle des apprenants au travers de cinq dispositifs ² d'alphabétisation, via entre autres les propos de leurs formateurs. C'est un résumé de quelques éléments de ce mémoire qui vous est proposé ci-dessous.

Participation, participations... quelle participation ?

La participation institutionnelle, d'accord. Mais cela recouvre pas mal de choses... Pour ne pas tout mélanger, voici quelques manières d'y voir plus clair.

Une première approche consiste à distinguer quatre secteurs ³ :

- > *La vie quotidienne et la gestion pratique.*
Exemples : participer à l'élaboration d'un projet de sortie (conception, organisa-

tion, évaluation), mettre sur pied une caisse de solidarité et la gérer.

- > *L'organisation des cours (prérequis, méthodes, supports).* Participer à l'évaluation de sa formation, y compris les cours, le travail des formateurs, l'organisation.
- > *La planification et les développements futurs de l'association d'alpha.*
- > *La représentation et le lobbying.* Participer comme observateur ou comme membre à part entière aux réunions du Conseil d'Administration (CA), y compris le recrutement des formateurs, les stratégies concernant les ressources de l'association.

Dans chacun de ces secteurs, on peut observer un degré de participation institutionnelle.

On peut aussi analyser la participation institutionnelle sous l'angle des moyens, des

processus, des résultats, à différents stades (la conception, la réalisation, l'évaluation) et à différents niveaux (de l'individu à la société en passant par le groupe, l'association...).

Comme innovation dans une organisation, elle implique un changement dans la vision partagée des acteurs et correspond aussi à un coût (animation, temps de travail, risques...). Est-elle considérée comme un vrai travail ? Dans tous les cas, les porteurs de l'action y ont des enjeux particuliers ⁴.

On peut encore tenter de voir à quels types de développement démocratique correspondent les pratiques de participation institutionnelle : représentative (délégués, vote,...), délibérative (débat approfondi) ou participative (référendum,...), ce dernier mode n'incluant pas nécessairement un vrai débat ⁵.

La participation institutionnelle peut être imposée, suscitée, organisée, ou spontanée, revendiquée, arrachée... Elle peut être routine alors que quelques années plus tôt, elle était innovation. Le degré d'implication de chacun constitue encore un autre aspect.

La participation, un prétexte ?

Parfois il semble que la participation soit un moyen d'obtenir des subsides auprès de pouvoirs publics soucieux d'encourager la participation citoyenne. Ainsi la participation des 'bénéficiaires' peut renforcer l'association vis-à-vis de l'environnement extérieur en accroissant sa légitimité. Cette question concerne les associations qui se sont donné pour mission l'amélioration de la situation d'une catégorie de personnes qu'elles jugent défavorisées (associations pour la défense des petits locataires, pour la défense des sans-papiers,...).



Dessin: Brigitte Richard (In Alpha communautaire - vol.1, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1984)

En alpha aussi, les associations subissent l'influence de leur environnement où circulent discours dominant, valeurs, ressources (subsides).

La participation institutionnelle dans une association qui s'occupe de formation revêt une dimension particulière du fait que le rapport au savoir et au pouvoir sont étroitement liés ⁶.

L'idée ici est que si la situation de formation peut être interrogée par les apprenants (et pas seulement les contenus), ceux-ci interrogeront également les autres situations où ils sont citoyens (école des enfants, administration communale,...).

Quand on parle de 'situation de formation', il s'agit de questions sur le sens d'être là, sur les différences de statuts entre apprenants, sur les contraintes administratives de la formation..., bref, de tout ce qui fait émerger la dimension socioéconomique et politique.

La participation institutionnelle des apprenants en alpha et la citoyenneté.

La participation institutionnelle dans l'association d'alpha peut être vue comme un outil au service de la citoyenneté (autre mot sensible) car elle peut favoriser l'apprentissage du débat, outillant ainsi pour la culture démocratique. La pédagogie institutionnelle (PI) ⁷ peut, plus largement, accroître à juste titre le sentiment d'avoir prise sur la réalité, pour autant qu'il y ait un réel enjeu à partager. L'alphabétisation telle que voulue par Lire et Ecrire implique aussi intégration sociale, réflexion sur soi, fonctionnement démocratique du groupe, autant d'aspects qui peuvent être travaillés par le biais de la participation institutionnelle.

La participation institutionnelle se distingue de l'enseignement 'citoyen'.

En effet, le tableau qui précède est un peu trop idyllique pour être honnête, et la critique vis-à-vis de 'l'éducation à la citoyenneté' en milieu scolaire ⁸ peut aussi résonner pour nous, en alpha. Le discours sur les valeurs démocratiques que nous chercherions à transmettre peut apparaître comme un tissu d'hypocrisies dans une société néolibérale dans laquelle sont inscrites les associations, qu'elles le veuillent ou non. Les adultes qui fréquentent les cours d'alpha n'ont en général nul besoin qu'on le leur explique. D'où l'importance, pour une situation d'apprentissage saine, de ne pas mas-

quer les décalages, ni les contraintes, ni les marges de manœuvre et le sens qui peut être donné aux situations vécues en formation. ⁹

La participation institutionnelle, pour mieux apprendre à lire et écrire ? Quel lien existe-t-il entre la participation institutionnelle et l'apprentissage du 'lire et écrire' ?

Trois éléments donnent à penser que la participation institutionnelle favorise l'apprentissage des apprenants.

Tout d'abord, considérons que dans la situation de formation, il y a grosso modo ce qui se vit sur le plan relationnel entre apprenants et formateurs et ce qui se vit sur le plan cognitif entre les apprenants et l'objet d'apprentissage (la lecture/l'écriture). La participation des apprenants à l'association diminue l'écart de statut entre apprenants et formateurs. Ainsi, se sentant moins en



position d'infériorité avec le formateur sur le plan relationnel, les apprenants seraient plus disponibles à vivre les décalages cognitifs qui permettent les apprentissages du 'lire et écrire' ¹⁰.

Ensuite, la participation institutionnelle est de nature à renforcer le sentiment d'être acteur de sa formation, ce qui favorise l'implication de l'apprenant à l'intérieur de celle-ci.

Enfin, la participation peut multiplier les occasions d'apprendre dans des situations concrètes pleines de sens (pédagogie du projet ¹¹).

Toutefois, il arrive que certains apprenants deviennent des leaders qui acquièrent 'un statut puissant' dans l'association et n'apprennent plus, comme si les moments de nécessaire déstabilisation liés à l'apprentissage ne pouvaient plus avoir lieu en même temps que cette affirmation.

La participation institutionnelle des apprenants ? Et nous, les formateurs ?

Comme formateurs, nous jouons un rôle-clé dans les processus de participation institutionnelle. Tout d'abord, notre propre position dans l'association est interrogée. Quelle part avons-nous comme formateurs dans le fonctionnement de l'association par rapport aux cadres, aux apprenants, à la société environnante ? Par ailleurs, c'est nous qui vivons avec les groupes au quotidien et devons gérer les échecs et dérapages éventuels. Nos propres perceptions et valeurs, la représentation que nous nous faisons de notre intérêt, des conflits possibles vont jouer un rôle déterminant dans nos attitudes.

Le regard des formateurs

C'est donc parce que les formateurs jouent un rôle-clé par rapport à la question de la participation institutionnelle des apprenants, que, pour réaliser ce mémoire, j'ai recueilli les propos de formateurs impliqués dans ce type de dispositif. En voici une synthèse :

Facteurs favorisant leur implication

Des formateurs se sentent stimulés à promouvoir la participation institutionnelle des apprenants car la réalisation de ce type de travail leur procure du plaisir, plaisir de voir les apprenants devenir actifs socialement, de se sentir dans un rapport davantage égalitaire avec eux et de mieux comprendre leur monde. Certains se sentent portés par un 'dynamisme vivant'.

Des formateurs constatent que les apprenants prennent confiance en eux. Ils trouvent également que leur travail est facilité puisqu'ils ne doivent plus s'occuper de certaines choses comme les sorties et les fêtes. Ils ne doivent plus justifier certains choix puisque les décisions sont prises collectivement.

Facteurs freinant leur implication

Mais les formateurs (parfois les mêmes) peuvent être réticents par rapport à la participation institutionnelle des apprenants parce qu'ils redoutent un risque de manipulation, par exemple quand il s'agit de procéder à l'élection de délégués. Ils peuvent aussi ne pas se sentir légitimés pour aborder le vécu des gens. Cela peut arriver, par exemple, lors de délibération en vue d'une prise de décision commune, lorsque le débat conduit des apprenants à évoquer leurs valeurs et des vécus douloureux dans leur parcours de vie, de formation, ou au sein du groupe alpha.

Certains ont peur, n'osent pas ou ne se sentent pas à l'aise, d'autant que la chose n'est pas tout à fait construite, surtout la première fois. Ils craignent aussi de perdre une ambiance conviviale en instituant un regard critique, revendicatif.

D'autres disent manquer de temps, se sentent déjà submergés par tout le reste et disent n'avoir pas d'heures prévues pour cela dans leur horaire.

Facteurs favorisant l'implication des apprenants

Selon les formateurs, des apprenants s'impliquent dans ces dispositifs parce qu'ils savent être là pour longtemps et veulent améliorer la vie au sein de l'association. Ils s'impliquent également parce qu'ils savent qu'on va les écouter, tenir compte de leur avis. Il y a aussi chez eux un besoin de reconnaissance, d'avoir la possibilité de prendre des choses en main, de participer à la réalisation de projets, de s'impliquer autrement que dans les cours. La fierté qu'ils en retirent encourage également à continuer.

Le fait de connaître le formateur qui anime le dispositif, d'avoir déjà participé à ce type de processus, d'être bien informé facilite également la participation.

Facteurs freinant l'implication des apprenants

Selon les formateurs, des apprenants ne s'impliquent pas dans les dispositifs de participation institutionnelle pour différentes raisons : obstacle de la langue, horaires ne convenant pas, problèmes de déplacement, manque de temps,...

Il y a des peurs aussi : celle de la prise de parole personnelle en groupe, la crainte de

ne pas être à la hauteur. Certains ne se sentent pas prêts : il y a une réserve à parler de soi, le risque de revenir sur des expériences de vie douloureuses, ... D'autres ont déjà été impliqués dans de telles expériences et en ont gardé un mauvais souvenir.

Certains apprenants donnent une priorité à la formation et ne voient pas la pertinence d'une implication à d'autres niveaux, ils la considèrent comme du temps perdu. Ils ne perçoivent pas non plus toujours très bien l'objectif, ne voient pas ce que cela va leur apporter, ne veulent pas s'investir.

D'autres sont habitués à ce qu'on décide pour eux et ne comprennent pas ce qui est attendu. Ils sont très peu familiarisés avec les procédures participatives (le vote, la représentativité).

Il peut aussi y avoir des problèmes d'ordre relationnel : conflits, difficultés de s'intégrer en tant que nouveau alors que les anciens ont pris des habitudes, méfiance vis-à-vis des apprenants qui ont acquis un certain pouvoir, ...

Bref, être animateur en participation institutionnelle, ça ne s'improvise pas !

Mieux vaut avoir un projet, savoir pourquoi, être outillé. D'où la nécessité de se former si l'on souhaite que les apprenants trouvent dans la participation institutionnelle l'occasion de se développer, d'accéder à la citoyenneté, de mieux apprendre...

Par exemple, les formateurs arrivent dans le processus à partir d'un univers de vie (un monde vécu) et d'une biographie qui leur sont propres¹². C'est à partir de là qu'ils entrent en relation avec les apprenants. Le

monde vécu et la biographie des personnes peu scolarisées sont très différents. Il y a de part et d'autre des attentes différentes, des moyens différents. La culture des apprenants peut être une culture 'défavorable' à la participation, une culture de 'peu de mots' alors que la participation est largement basée sur l'expression verbale.

Par ailleurs, il peut exister une tension entre un projet participatif proposé par des formateurs et le vécu de certains apprenants qui n'ont pas l'habitude de participer à des décisions, qui ont appris à se comporter de manière dépendante. La domination a été intériorisée, les dominés ayant tendance à attribuer à eux-mêmes leur situation de dépendance (Paolo Freire). Vouloir changer cela brusquement peut susciter une résistance.

Travailler avec des personnes qui ont été méprisées exige de tenir compte de la nécessaire préservation de leur identité. Au formateur d'analyser sa pratique, de voir comment il règle la tension entre l'orientation vers les participants et l'orientation vers les résultats d'apprentissage du lire et écrire.

Enfin, dans ce type de projet, certains apprenants s'investissent beaucoup et récoltent beaucoup. Ils ont envie de prendre la parole et se sentent prêts. Mais il arrive également que des apprenants aient tendance à envahir l'espace ainsi ouvert de leurs problèmes personnels ; d'autres se sentent si bien dans la structure qu'ils y restent des années : pour eux, c'est l'occasion d'encore davantage s'enraciner dans l'association. Comment gérer tout cela ?



Dessin: Brigitte Richard
(in *Alpha communautaire*, op. cit.)

Conclusions

Impossible de conclure sur un sujet qui soulève tant de questions, mais voici trois réflexions qui me reviennent à la suite de ce travail.

Tout d'abord : l'extraordinaire inventivité et diversité de ce qui s'imagine, s'essaie, se vit dans les associations, en toute discrétion, loin des 'feux de la rampe'. Et la valeur de ces essais. Parfois, je me demande si les lieux d'alpha, comme d'autres lieux de formation et d'éducation centrés sur des personnes plus vulnérables (les handicapés par exemple), ne constituent pas, sur certains

plans, le réservoir et le laboratoire le plus riche d'idées parce que les défis rencontrés sont intenses et que les professionnels du secteur sont fortement impliqués. Car, qu'en est-il de la participation du citoyen moyen, ordinairement scolarisé et parfois extraordinairement indifférent aux espaces dont il est pourtant membre (parent d'élève, habitant d'un quartier, d'une commune, électeur,...) ?

Ensuite, ceci : plutôt que de vouloir pérenniser des dispositifs qui peuvent se rouiller à se répéter et passer de l'innovation à la routine, voire à la norme imposée, une voie alternative (et elle se vit déjà) est la dissémination de ces pratiques via les apprenants eux-mêmes. Ayant vécu une expérience de participation et passant d'un groupe à un autre (d'un centre à un autre...), ils arrivent avec des suggestions : "l'année passée, on avait fait ça, on avait décidé comme ça... et si on essayait..." ?

Et pour finir : la participation à une association est aussi une question d'exercice et de limite de l'individualisme. Aujourd'hui, on nous présente souvent le triomphe (et l'impasse) de l'individualisme en opposition à l'adhésion associative traditionnelle qui limiterait l'épanouissement quasi sacralisé de l'individualité. Mais l'individualisme a peut-être deux faces ; il peut traduire aussi la demande de chacun d'apporter sa propre pierre à la construction d'un bien commun¹³. Cette demande-là peut-elle être entendue par les associations ?

Véronique RAISON
Lire et Ecrire Wallonie

1. Véronique RAISON, *La participation institutionnelle des étudiants adultes à leur association d'alphabétisation : le regard des formateurs. Etude de cinq dispositifs*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sciences de l'éducation, septembre 2003.

2. Les cinq associations font partie du réseau de Lire et Ecrire, quatre à Bruxelles et une en Wallonie.

3. *Une voix pour les apprenants. Mode d'emploi pour plus de démocratie*, Brochure d'un projet Socrates.

4. Michèle GARANT, *La participation des acteurs dans l'institution, chemin de démocratie et d'équité*, Chapitre 9, in Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN (sous la dir. de), *La pédagogie émancipatrice*, Peter Lang, Bruxelles/Bern, 2002.

5. Christian ARNSPERGER reprenant les idées de Jean-Pierre POURTOIS.

6. Voir Marcel LESNE (1984), Paolo FREIRE, etc.

7. Voir Noëlle DE SMET, *La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir de l'inscription*, in *Le journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 18-20.

8. Voir Philippe PERRENOUD.

9. Etienne Bourgeois, *Le sens de l'engagement en formation*, in Jean-Michel BARBIER, Olga GALATANU (sous la dir. de), *Signification, Sens, Formation*, P.U.F., Paris, 2000.

10. *C'est la question du rapport entre le conflit sociocognitif et l'asymétrie de la relation pédagogique pouvant induire une régulation relationnelle nuisible à l'apprentissage, traitée par : Etienne BOURGEOIS et Jean NIZET*, in *Apprentissage et formation des adultes*, P.U.F., Paris, 1997.

11. *Pour un aperçu de la pédagogie du projet et des références bibliographiques*, voir : Michel HUBER, *La pédagogie du projet pour une double émancipation*, in *Le journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 16-17.

12. Sur ce thème, voir Danny WILDEMEERSCH.

13. Sur ce thème, voir Jean-Pierre WORMS et également Etienne BOURGEOIS et Jean NIZET : *Les mutations des formations d'adultes*, PUF, 2005.

Les échanges de savoirs: une utopie?

Il est étonnant mais rassurant de constater qu'au moment où l'on parle tant de communication, de GSM, d'Internet, d'autoroutes de l'information..., les échanges non monétaires se développent rapidement et plus précisément, dans le cas qui nous préoccupe, celui des Réseaux d'Echanges de Savoirs (RES).

Certainement parce qu'ils véhiculent des idées et des valeurs humaines.

Peut-être aussi parce qu'ils sont un «exutoire» face à cette invasion anarchique.

Quoi qu'il en soit, parmi tous les réseaux existants, les Réseaux d'Echanges de Savoirs ont leur place et non des moindres.

Qu'est-ce qu'un RES?

Un Réseau d'Echanges de Savoirs fonctionne sur un principe très simple: il met en relation des personnes qui veulent acquérir des savoirs avec celles qui proposent de les transmettre.

Chacun sait quelque chose

Chacun peut apprendre à transmettre

Etre en position de transmettre est valorisant

Nous sommes tous à la fois savants et ignorants.

Les Réseaux d'Echanges de Savoirs proposent un système de formation réciproque: chacun, en se constituant offreur et demandeur de savoirs, devient à la fois *enseignant* de ce qu'il offre et *apprenant* de ce qu'il désire apprendre.

Somme toute: **l'expérience de chacun est le trésor de tous.**

Origine des RES

L'idée du RES est née dans les années '70 («après la guerre de Mai '68», dirait Coluche), dans l'esprit d'une institutrice, Claire HEBER-SUFFRIN. Elle a initié ses élèves à échanger leurs savoirs et très vite, elle a compris l'importance de sortir de l'école, pour s'adresser à tous les habitants d'un quartier. L'idée s'est très vite développée. Aujourd'hui, il existe plus de 350 réseaux: en France, en Suisse, en Belgique, en Espagne, au Brésil... et même au Burundi.

En Belgique, un premier RES a vu le jour à Bruxelles en 1987. Depuis l'idée a fait son chemin.

Philosophie des RES

Les RES constituent un outil de réinsertion sociale sans équivalent qui s'adresse à tous. Quels que soient l'âge, la position sociale, l'origine, le niveau d'étude, la profession, les activités, l'appartenance philosophique et religieuse, les échanges de savoirs sont interculturels et intergénérationnels. La pluralité d'un réseau en constitue la richesse. Il s'agit d'une véritable action de formation.

De plus, les RES peuvent être une tentative de réponse à ceux qui sont victimes de la conjoncture économique. D'un côté le chômage, de l'autre les bas salaires. Des deux côtés, des hommes et des femmes souvent meurtris, parfois non considérés à leur juste valeur. Au sein des réseaux, ils se sentent valorisés autrement: la monnaie d'échange est la *savoir* puisque ces échanges sont démonétisés.

Comment fonctionnent les RES?

Il suffit de formuler une offre et une demande de savoir et de les faire connaître au réseau de l'endroit où l'on vit. L'équipe d'animation met en relation l'offreur et le demandeur qui décident ensemble des contenus, des méthodes d'apprentissage, de la durée, de la fréquence des rencontres, de l'heure, du lieu, et veille à respecter le rythme de chacun.

Il n'y a pas de petit savoir; tout savoir est utile.

Il n'y a pas de RES modèle ni de modèle de fonctionnement.

Les principes de fonctionnement sont énoncés dans une charte des RES (cf. encadré p.10).

A titre d'exemple: Pascal (21 ans) propose un cours d'aquarelle et demande une aide en mécanique automobile. Antonio

La Charte des Réseaux

1. Les Réseaux sont constitués de personnes, en Association ou non, dont le but recherché et avoué est la valorisation de chaque individu et par la recherche de moyens lui permettant:

**De transmettre des savoirs
D'acquérir des savoirs
Dans un échange réciproque**

(savoirs: savoirs intellectuels, savoirs manuels, savoir-faire, savoirs issus de l'expérience, etc.)

2. Dans ces échanges réciproques, on facilitera la possibilité d'entrer en relation entre individus, y compris par le fait que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité.
3. Si, éventuellement, une cotisation pour l'organisation des échanges est sollicitée, dans tous les cas, les échanges sont démonétisés.
4. Il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque Réseau. Mais on évaluera tous les projets à l'aune de la réciprocité.
5. Dans l'organisation des Réseaux, on sera scrupuleusement attentif à ce que chaque individu soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, du pouvoir de décision et des méthodes et moyens de l'apprentissage.
6. On aura le souci d'aider chaque individu à prendre conscience de ses propres savoirs et des moyens de les transmettre à d'autres, comme on aura le souci d'aider à élaborer ses demandes d'apprentissages.
7. Au cours des échanges de savoirs, on sera attentif aux moyens que les individus se donnent pour évaluer eux-mêmes leurs apprentissages et leur transmission, quitte ensuite à leur proposer des critères leur permettant d'approfondir cette évaluation; sans oublier que les apprentissages peuvent s'approfondir dans d'autres lieux de formation.
8. On n'oubliera pas que les Réseaux ont également pour objectif la création collective. On fera en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives.
9. Peuvent être reconnus comme animateurs bénévoles et salariés des Réseaux, les personnes:
 - capables de travailler en équipe avec le projet d'y intégrer d'autres participants,
 - partie prenante d'une société pluriethnique, pluriculturelle, société diverse dans ses composantes idéologiques, philosophiques, religieuses, etc.
 - attentives à ce que les savoirs échangés le soient dans une optique de vie conviviale, tolérante, au bénéfice de l'épanouissement personnel et collectif de chaque individu et chaque groupe, non récupérable en tant que tels par quelque idéologie que ce soit.
10. Au fur et à mesure du développement des Réseaux, on inventera les moyens nécessaires pour la formation des bénévoles et des permanents, pour leur donner la possibilité de mieux entendre les offres et les demandes, d'être aussi efficaces que possible dans les mises en relation entre offreurs et demandeurs, ainsi que dans le suivi des échanges.

(45 ans) offre ses connaissances en mécanique et demande des conseils en photographie. Valérie (37 ans) pratique l'escalade et est disposée à faire partager sa passion. En revanche, elle souhaite participer à une initiation à la cuisine végétarienne ou à un groupe de conversation en anglais. Karim (30 ans) offre la natation à Dominique (62 ans), qui, lui, offre le banjo à quatre personnes...

Par le biais des RES, les personnes au chômage peuvent faire valoir leurs aptitudes professionnelles, restant de cette manière actives et prêtes à réintégrer le monde du travail. De même, les retraités, loin de s'enfermer chez eux et de se morfondre, trouvent là une excellente raison de multiplier les contacts humains en faisant profiter autrui de leur expérience professionnelle ou de leur hobby. Pour les uns, ce sera l'occasion de compléter une formation tandis que les autres y verront la possibilité de concrétiser une passion secrète. Pour les plus jeunes, encore étudiants, le choix d'activités est tout aussi vaste et peut inclure une entraide au point de vue scolaire.

Dans un premier temps, on peut demander et ne rien offrir, ou le contraire. Mais le but à atteindre rapidement est, en fin de compte, l'échange. Bref, tout le monde est le bienvenu; chacun y a sa place.

Les effets des RES

A la lecture de ceci, l'on se doit de constater que les RES sont un fameux pied de nez à l'individualisme. Certains pensent qu'ils ne savent rien ou que leurs connaissances n'intéressent personne. Or, c'est le contraire: chacun a quelque chose à transmettre, découvrant ainsi lui-même ses propres richesses.

Se découvrir capable d'apprendre et de transmettre ses savoirs donne confiance en soi et permet de construire des expériences positives d'apprentissage. Se découvrir capable de s'impliquer dans des relations d'échanges de savoirs en brisant les barrières d'âge, de classe sociale, de culture donne à ceux qui le désirent les moyens de s'inscrire dans un projet de création collective.

L'expérience est tout autant valorisante pour celui qui offre que pour celui qui reçoit. Sans parler des liens qui se créent, des amitiés qui naissent...

«Les réseaux m'ont donné un essor, une confiance pour m'engager dans une formation aboutissant à un diplôme et à une profession ultérieurement.»

«Je suis plus facilement à l'aise avec les gens...»

«J'ai moins de jugements de valeur, d'a priori...»

«On peut apprendre à tout âge, pas comme les jeunes, mais quand même...»

Le Réseau d'Echanges de Savoirs d'Ottignies Louvain-la-Neuve

En janvier '94, la Commission Education permanente du Foyer Culturel d'Ottignies-LLN organisait le premier Forum des Solidarités. A cette occasion, plusieurs dizaines d'associations représentant un large éventail de secteurs tels que la famille, l'enseignement, l'environnement, la santé... s'étaient retrouvés. Leur objectif était double: d'une part, faire connaître leurs activités à la population, d'autre part, se rencontrer et mettre en commun leurs compétences respectives. Cette manifestation, qui, depuis, a vu sa deuxième édition en décembre '95, servit de tremplin au RES, qui s'inscrivait -on ne peut mieux- dans cet esprit de solidarité, rompant ainsi le carcan individualiste dans lequel chacun a tendance à se retrancher.

Le Foyer Culturel coordonne et met en relation l'offreur et le demandeur. Ceux-ci décident ensemble des contenus, de la durée, de la fréquence des rencontres, de l'heure, du lieu, en veillant à respecter le rythme de chacun.

Des réunions permettent aux membres de se rencontrer, aux nouveaux d'y entrer. Une présentation audio-visuelle introduit le sujet, après quoi la parole est donnée au public qui émet ses souhaits. Une démonstration d'un savoir par un membre du RES

permet, en fin de soirée, d'apprendre un savoir nouveau. Les projets foisonnent mais le manque de temps ne nous permet pas de tout accomplir.

La diversité (le réseau d'Ottignies-LLN compte plus de 120 nationalités) est une richesse inestimable, la matière première sans laquelle rien n'est possible. Tournant avec plus de 150 membres et près de 250 offres et demandes, les échanges se pratiquent de manière bilatérale (entre deux personnes) ou en atelier/groupe.

La multiplication des RES faciliterait les échanges, tant il est vrai que la proximité facilite les échanges et tisse les liens de la solidarité. C'est déjà le cas en France et en Suisse.

Aujourd'hui le RES d'Ottignies-LLN maintient le cap et sert souvent d'aide et de référence à la création d'autres réseaux. Il est en contact avec d'autres acteurs culturels (Foyers, Centres Culturels, Maisons de Quartier, Associations d'Education Permanente...) pour que se multiplient les RES dans les régions, dans les quartiers...

Le RES du Foyer Culturel d'Ottignies-LLN est soutenu par la Communauté Française et par la Province du Brabant Wallon. il est reconnu par la Fondation Roi Baudouin.

Jean-Marie BAUDLET

Conclusion

L'organisation d'apprentissages en réseaux ouverts fondés sur la réciprocité met l'accent sur la nécessité pour chacun et chacune de partager ses potentialités afin d'être acteur et actrice dans la prise en charge des changements sociaux et de la lutte contre l'exclusion sociale. Ceci afin de concevoir une société où les différences sont des richesses et où l'on peut tendre vers la parité entre les citoyens: tous sont actifs par la mise en circulation de leurs savoirs.

Ce projet constitue ainsi une création collective de citoyens où se construit une société de coopération, de solidarité.

D'une manière plus générale, les LETS, le troc¹, les échanges de savoirs sont une manière de partager le pouvoir. C'est une façon d'améliorer ou d'enrichir ses compétences, de développer une autonomie pour les uns, et pour les autres de sortir d'une certaine ignorance. La démocratie ne commence-t-elle pas par là?

Jean-Marie BAUDLET - RES d'Ottignies-LLN
Paulina ROMERO - Coordinatrice des RES en Communauté Française

Le Réseau d'Echanges de Savoirs de Lire et Ecrire Luxembourg

En 1994, j'étais au chômage. Je devais bouger. Je devais faire des choses. Pourquoi pas un réseau d'échanges de savoirs?

La formation FOREM «1+1=3»() que j'ai suivie m'a aidée à concrétiser mes idées.*

J'ai entrepris des recherches, rencontré des gens, fait des enquêtes qui m'ont menée à écrire un mini-mémoire.

Je cherchais du travail dans le domaine de la formation que je débutais en éducation spécialisée A1. D'une offre d'emploi à une autre, je me baladais avec mon projet sous le bras.

J'ai rencontré Lire et Ecrire dont la pédagogie était axée sur les échanges de savoirs: nous suivions parallèlement le même chemin!

J'ai suivi la formation de base, travaillé comme bénévole... Ensuite, j'ai été engagée!

Tout en travaillant dans l'alphabétisation, nous avons construit le réseau d'échanges des savoirs de Lire et Ecrire Luxembourg, Les Jardins des Savoirs.

Au mois de septembre '95, tout était prêt: nous avons organisé une réunion de sensibilisation et les échanges ont commencé.

Tous les deux mois, nous organisons un petit déjeuner rencontre où chacun apporte quelque chose: du pain, du fromage, une histoire... La convivialité est primordiale!

Ce petit déjeuner sert également à suivre les échanges en cours, à en mettre d'autres en route, à accueillir de nouvelles personnes intéressées par le réseau...

Marianne BONHIVERS

() Formation organisée localement par le CAOISP (Centre d'Accueil et d'Orientation pour l'Insertion Socio-Professionnelle).*

¹ Cf. article sur le troc et le LETS p.22.

Atelier Pédagogique Personnalisé: oui mais encore?

Au Collectif Alpha, des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP) fonctionnent depuis bientôt 3 ans. Ces ateliers sont liés à un centre de ressources qui a été mis sur pied presque simultanément. Ils s'adressent à un public très varié: les personnes en formation au Collectif qui, en plus du travail en groupe, viennent quelques heures au centre de ressources travailler en individuel et des personnes extérieures au centre qui s'inscrivent en APP pour un soutien individuel à une formation qu'ils suivent par ailleurs.

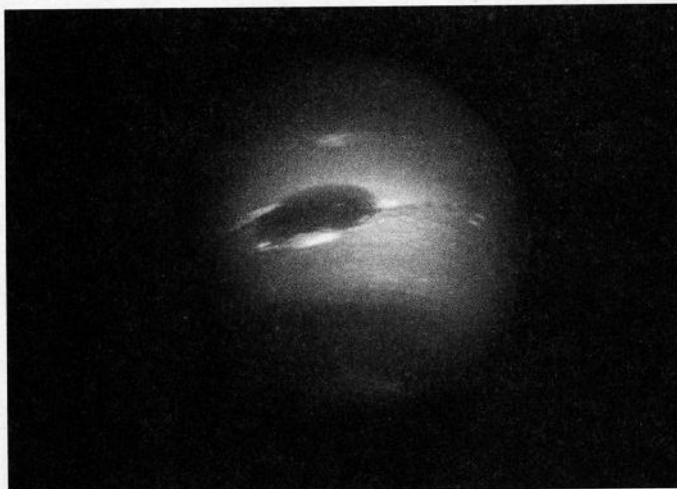
En Belgique, l'action d'alphabétisation a été longtemps intimement liée à l'idée de conscientisation¹. Cela explique partiellement l'importance donnée au travail en groupe, où des paroles individuelles se rencontrent et d'où peut émerger une parole collective, facteur de changement social.

D'autres raisons justifient par ailleurs un travail collectif. Tout d'abord, le groupe est un lieu de vie riche, où la personne est globalement prise en compte. C'est un lieu de communication, dimension essentielle de l'acte de lire et d'écrire. Au niveau pédagogique, il est toujours intéressant de voir d'autres personnes apprendre en même temps que soi: ressemblances et différences dans les façons de voir, de ressentir, de faire: "je ne suis pas le seul", "je n'avais jamais pensé faire comme ça",...

C'est ainsi qu'au Collectif Alpha, le travail est organisé sur base de groupes de 12 à 16 apprenants, regroupés d'après leur niveau en lecture et écriture.

Toutefois, depuis plusieurs années, certaines insatisfactions ne trouvaient pas de réponse: gestion des absences, hétérogénéité des groupes, diversité des capacités et des rythmes d'apprentissage, variété des projets des apprenants, difficulté pour le formateur de suivre chacun et de le retrouver dans ses stratégies d'apprentissage propres pour les faire progresser, etc.

Après plusieurs expériences limitées et une année de préparation, des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (dénomination française d'origine mais cuisinée à notre sauce) ont ainsi été mis sur pied, en 1995-96, dans le centre de Saint-Gilles.



Par *Atelier Pédagogique Personnalisé*, on entend:

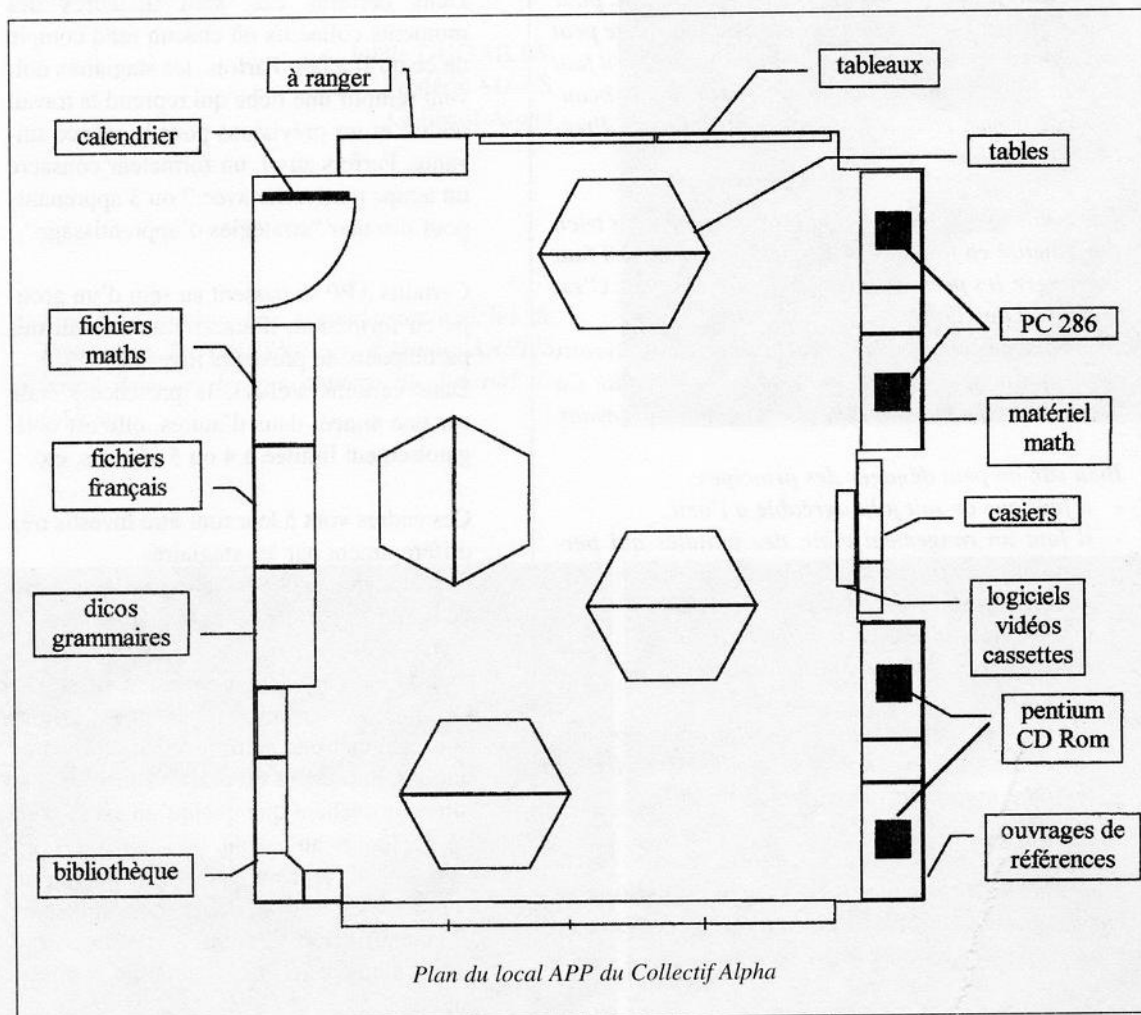
- dans *atelier*, l'idée d'un lieu où l'on apprend en se mettant au travail;
- dans *pédagogique*, l'idée que ce qui est central, c'est l'apprentissage dans sa triple dimension de savoirs (contenus), de savoir-faire (méthodes de travail) et de savoir-être (prise de conscience, verbalisation et développement des stratégies d'apprentissage);
- dans *personnalisé*, l'idée qu'on donne à chacun un temps pour travailler seul, à son rythme, sur base de son propre parcours de vie et de formation,...

Avant de développer ces dimensions, nous pensons important de souligner qu'il ne s'agit pas de rejeter les apports du groupe mis en évidence ci-dessus. Au contraire! Notre volonté, qui est peut-être une caractéristique essentielle de notre expérience, c'est de combiner ces deux approches dans un même dispositif de formation. Ainsi, pour cette année scolaire 1997-98, chaque personne en formation dispose au minimum de 9h de travail collectif et de 3h de travail individualisé.

L'APP, ce n'est pas un cours, pas même un cours particulier. C'est un *atelier*. Cela signifie que les gens y entrent avec l'injonction suivante: "Vous voulez apprendre. Pour apprendre, il faut travailler. Eh bien allez-y, mettez-vous au travail!". Le ton est donné.

Le **local** est adapté en conséquence: petites tables modulables permettant de s'isoler ou de travailler en petits groupes, étagères de livres, de jeux et de fichiers, quelques ordinateurs qui permettent également un travail en solitaire ou à deux, de la place pour circuler...

Chacun s'installe donc où il veut, à l'heure où il arrive, et la **discussion avec le formateur** commence: "tu vas travailler sur quoi aujourd'hui?". En effet, le choix du contenu de travail se fait toujours avec et, de préférence, par l'apprenant. Selon le cas, le formateur discutera aussi de la méthode de travail que le stagiaire pense mettre en place et du temps qu'il compte consacrer à cette activité. Le formateur peut donner son avis ou faire des propositions, mais la décision doit rester du ressort de l'apprenant.



Mettre sur pied un centre de ressources

Au départ, nous avions pas mal de rêves. Nous imaginions déjà le lieu, chaleureux, les coussins, les plantes vertes, des gens qui entrent, qui sortent, qui travaillent, des outils tout prêts, bien présentés, faciles à trouver et que les gens peuvent utiliser seuls...

Retour à la réalité... Trente ans, c'est à peu près l'âge du Collectif. Trente ans de collecte et de création de démarches et de matériel pédagogique (livres, fichiers d'exercices, jeux, supports concrets, logiciels...). Cela fait une somme considérable. Or, pour pouvoir les proposer à un stagiaire, pour savoir à quelles demandes on peut répondre et comment, pour ne pas placer l'apprenant face à un outil qu'il ne peut pas maîtriser, ou pour lui permettre d'y arriver, il faut les connaître le mieux possible. Cela demande beaucoup de temps, un temps qui n'est pas toujours directement rentable.

Ces trente ans d'outils, il faut les rassembler, les trier, les remettre en forme. Car ça vieillit vite! Puis il faut les ranger, les présenter, les rendre accessibles. C'est un travail de Titan.

Et en même temps, il faut rechercher de nouveaux outils qui nous éviteront peut-être tout ce travail. Ça prend un temps fou, pour un résultat un peu décevant.

Bien sûr, on peut dégager des principes:

- *il faut que ce soit joli, agréable à l'oeil,*
- *il faut un rangement clair, des intitulés qui permettent de se faire une bonne idée du contenu,*
- *une standardisation minimale,*
- *une facilité d'accès et de rangement,*
- *les exercices doivent être accompagnés de solutions,*
- *idéalement, les outils doivent induire une possibilité de progression (renvoi à un autre exercice ou un autre outil pour poursuivre le travail),*
- ...

Mais chacun de ces points pose, pour la réalisation concrète, une multitude de questions auxquelles nous n'avons pas toujours trouvé de réponse...

Bien entendu, si le formateur s'en va alors vers une autre table où l'attendent de nouvelles aventures, il repassera bientôt s'assurer que tout va bien. Et, si ce n'est pas le cas, il sera toujours temps de reprendre la négociation. Il y a des détours qui apprennent plus que la ligne droite.

Car l'APP, finalement, c'est essentiellement cela: un espace, un temps et un cadre particulier d'animation qui permet de vivre, d'essayer, de chercher, de trouver.

Ce cadre doit viser à une grande **souplesse**. Cela signifie que chaque expérience d'APP va développer sa propre structure, en fonction des formateurs qui l'animent et des participants qui y travaillent.

Dans certains cas, sont instaurés des moments collectifs où chacun rend compte de ce qu'il a fait. Parfois, les stagiaires doivent remplir une fiche qui reprend le travail réalisé et les prévisions pour la séance suivante. Parfois aussi, un formateur consacre un temps particulier avec 2 ou 3 apprenants pour discuter "stratégies d'apprentissage".

Certains APP se passent au sein d'un groupe en formation; d'autres rassemblent des participants de plusieurs niveaux.

Dans certains ateliers, la présence s'étale sur une année; dans d'autres, elle est obligatoirement limitée à 4 ou 5 séances, etc.

Ces cadres vont à leur tour être investis très différemment par les stagiaires.

Certains viennent y chercher quelque chose de précis et partent après l'avoir trouvé (la division écrite, par exemple); d'autres y font de véritables parcours personnels.

Certains y trouvent le contenu nécessaire pour entamer une autre formation; d'autres un lieu où prendre du plaisir à lire des histoires en sachant que quelqu'un est là pour les débloquer au besoin.

Certains y viennent parce que quelqu'un peut les aider à développer leurs stratégies d'autocorrection; d'autres se familiarisent avec de nouveaux outils, notamment informatiques.

Certains y trouvent réponse à leur demande; d'autres y découvrent l'occasion de faire naître plein de nouvelles demandes.

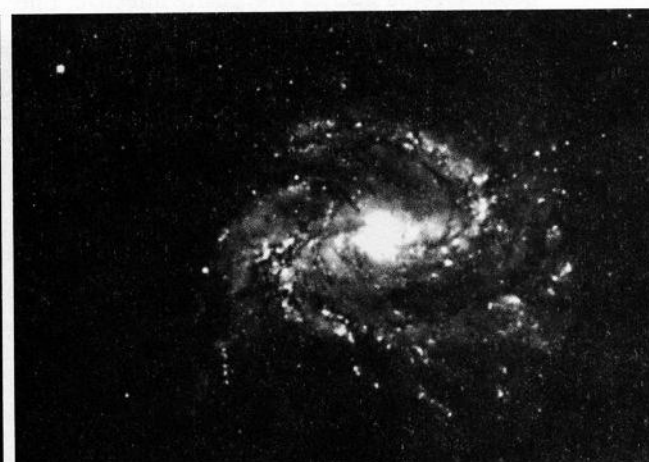
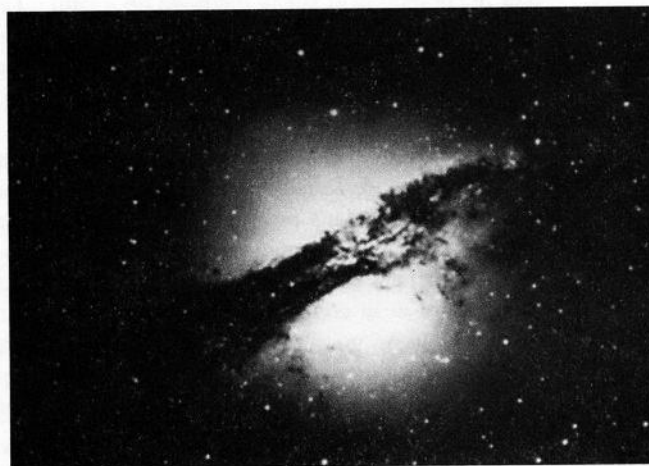
Certains y travaillent des heures, seuls, ponctués, de temps en temps, d'un "tout va bien?"; d'autres ont besoin d'un accompagnement plus intensif...

On le voit, un APP c'est un type de dispositif qui peut se résumer par "chaque apprenant travaille tout seul". Mais ce principe peut donner vie à des expériences très différentes. Il vaut mieux éviter les phrases toutes faites du style: "l'APP rend autonome", "l'APP c'est chacun pour soi", "l'APP permet de répondre au projet des gens",...

Tout cela dépend, n'est pas gagné ou perdu d'avance, et reste de la responsabilité des formateurs et de la structure qui met l'APP en place.

Joëlle DUGAILLY
Frédéric MAES
Collectif Alpha

¹ Lire à ce propos, par exemple, les articles de Françoise DUCHESNE et d'Omer ARRIJS parus dans le dernier numéro du Journal de l'Alpha.



Cerner le projet plutôt que le niveau de connaissance

A Lire et Ecrire Hainaut occidental, les groupes sont constitués en fonction du projet des demandeurs de cours et ne sont pas nécessairement en rapport avec leur niveau en français et en calcul. Lors de l'accueil, les formatrices n'utilisent donc pas de test systématique et formalisé de connaissance des savoirs mais plutôt une grille d'interview qui leur permet d'obtenir des informations sur lesquelles va se baser le processus de formation.

Ces informations sont recueillies au cours d'un entretien individuel qui favorise l'instauration d'une relation égalitaire entre l'interviewer et le futur stagiaire ainsi que la prise de parole de ce dernier.

Par cette pratique, nous souhaitons ne pas mettre le stagiaire en situation de testing "papier-crayon" qui risquerait de le replonger dans un vécu scolaire peu valorisant. Nous mettons également tout en oeuvre

pour qu'il ne subisse pas la situation d'entretien mais qu'il soit au contraire acteur de celle-ci.

Les objectifs poursuivis par cette interview sont les suivants:

1. Clarification du domaine de la motivation

Il s'agit pour la personne d'explicitier ses motifs et moteurs à son entrée en formation.

2. Définition du temps que la personne est prête à investir dans la formation

3. Clarification des aspirations et souhaits par rapport à la formation

Il est demandé à la personne de se positionner par rapport aux contenus qu'elle souhaite voir aborder en formation.

4. Clarification du sens attribué aux situations d'apprentissage

Quelle vision la personne se fait-elle de la formation, des méthodes de formation, du formateur?

5. Investigation de l'environnement social

Il s'agit de recueillir des informations par rapport aux freins éventuels à l'apprentissage qui proviendraient de l'entourage mais également le soutien que celui-ci pourrait lui apporter.

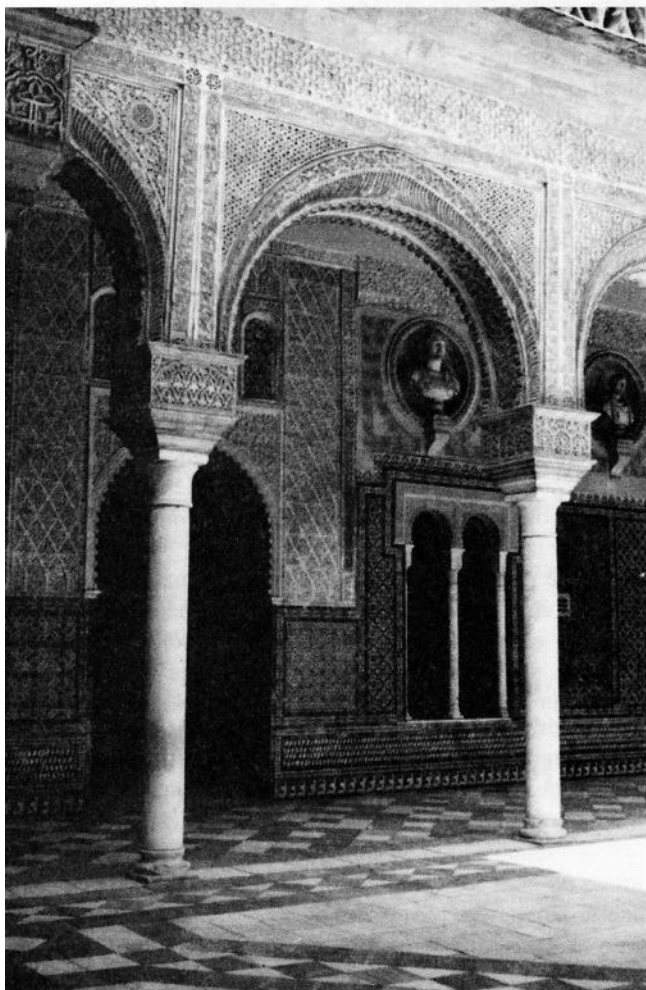
6. Analyse du vécu scolaire et professionnel

La personne doit à cette étape définir la vision qu'elle a de son passé scolaire et professionnel en détaillant les moments importants de ceux-ci.

7. Phase de positionnement par rapport aux connaissances de base

Il s'agit ici de faire le listing de ce que le futur stagiaire pense savoir faire et connaître. La démarche ne consiste donc pas à rechercher ce qu'il ignore mais bien au contraire à déterminer ce qu'il sait. Elle est également amenée à définir plus précisément ses souhaits en matière d'apprentissage de base.

A la suite de ce questionnaire d'accueil et lorsque la confiance s'est installée, si la personne le sou-



haite, nous vérifions ses capacités en écriture en lui demandant de produire un message simple de son choix.

Ce petit exercice nous permet de recueillir un certain nombre d'informations:

- par rapport à la calligraphie,
- par rapport à la lisibilité du message,
- par rapport à la segmentation lexicale,
- par rapport à la confusion et l'omission de phonèmes,
- par rapport à l'usage de règles orthographiques,
- par rapport à l'attitude de la personne vis-à-vis de son écrit (relecture - demande d'ouvrages de référence - sollicitation du formateur...).

Ensuite, nous proposons la lecture d'un petit article de journal ou de tout autre document. Cette lecture se fait à voix haute et permet:

- de constater le débit de lecture,
- d'identifier les stratégies de lecture que la personne a utilisées,
- de vérifier la compréhension de ce qui est lu,
- de relever les erreurs commises lors de l'oralisation.

S'il n'est pas possible de réaliser la vérification des capacités de lecture et d'écriture, celle-ci sera réalisée au cours de l'entrée en formation.

Par ailleurs, après avoir passé en revue la perception que le futur stagiaire a de son propre niveau de connaissance, les premiers moments de la formation s'attacheront à mesurer l'écart qu'il y a entre cette perception et là où le stagiaire se situe effectivement.

Enfin, lorsque les groupes seront constitués en fonction des projets des personnes, l'étape suivante sera la négociation du contenu et des objectifs de formation entre le formateur et les participants.

Nous pensons, en effet, qu'il est plus facile et motivant de faire travailler ensemble des personnes ayant les mêmes aspirations. Cela permet de développer au sein du groupe des capacités d'entraide et de solidarité. C'est cette hétérogénéité du point de vue des savoirs qui permettra de réduire les inégalités car chacun sera ainsi capable d'apporter au groupe ses connaissances mais aussi de partager celles des autres.

Pour conclure, après avoir réalisé cette interview d'accueil maintes et maintes fois, il nous est apparu évident que beaucoup de stagiaires présentaient

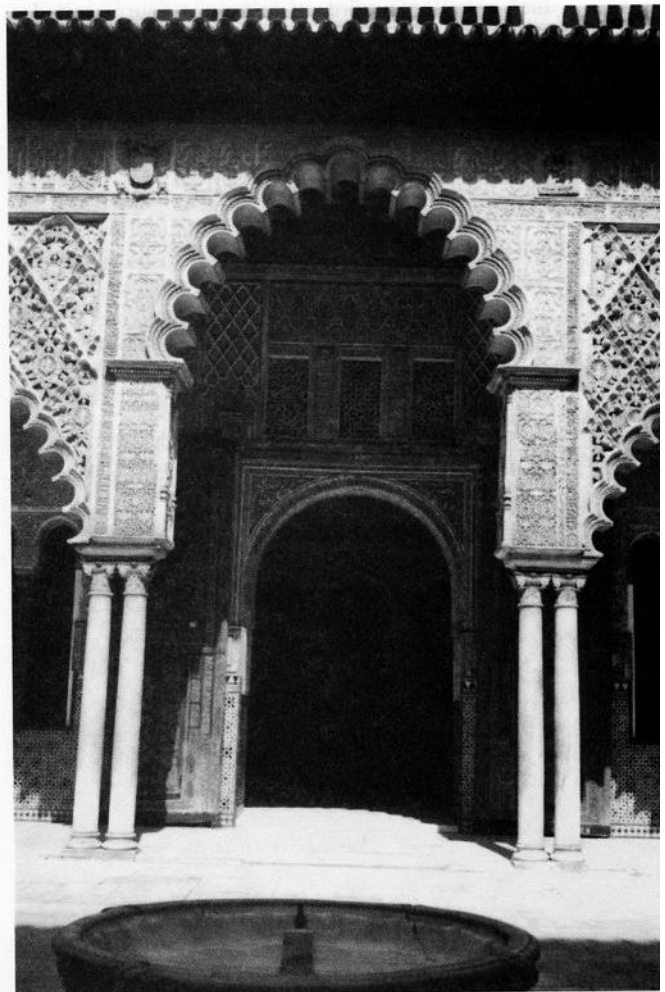
des difficultés à exercer l'activité d'auto-évaluation sollicitée au cours de l'entretien.

Convaincues des bénéfices que pourrait apporter le développement de telles capacités chez les stagiaires, l'équipe pédagogique a réfléchi à un dispositif de formation qui aurait pour objectif final de réaliser un bilan de compétences personnalisé sur lequel s'appuierait la formation et qui développerait les capacités d'auto-évaluation. De cette manière, les objectifs de formation ainsi que les critères de réussite pourraient être formulés par les stagiaires eux-mêmes, leur permettant ainsi de devenir les véritables acteurs de leur parcours de formation.

Sabine DENGHIEN

Valérie GUERY

Lire et Ecrire Hainaut occidental



Vivre en groupe l'entrée en formation en participant à un module d'accueil

Au Collectif Alpha, la procédure d'accueil a toujours été source de réflexions et d'actions qui se sont modifiées au cours du temps. Si au début des années 90, l'équipe de formateurs et formatrices travaillaient dans l'optique du test d'entrée individuel, elle est passée dès la rentrée de septembre 92 à une autre formule qui s'est intitulée "module d'accueil". L'article qui suit fait le point sur cette évolution et propose, à titre d'illustrations, quelques démarches expérimentées dans ces modules d'accueil.

L'historique

Le test individuel d'entrée, que nous avons expérimenté jusqu'au début des années 90, était très fouillé. Il prétendait cerner les connaissances de départ des demandeurs de cours, principalement en français et en mathématiques. Un entretien individuel complémentaire au test nous fournissait des informations sur le vécu scolaire, la motivation, l'attitude de l'entourage familial,... Il nous permettait également de poser des hypothèses sur la durée de la formation, les attentes par rapport à la matière à voir, les projets personnels,...

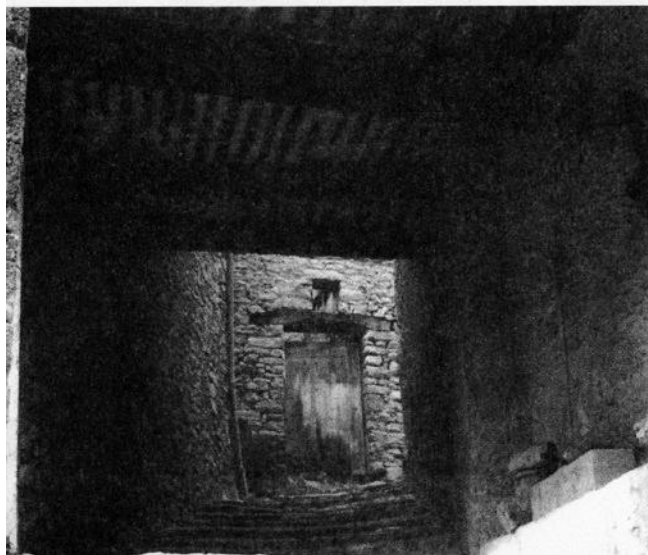
12 Une insatisfaction des membres de l'équipe - récolte d'une masse d'informations trop importante et peu utilisée par la suite, temps consacré uniquement à la rencontre individuelle sans aucun travail de groupe... - nous a amenés à repenser les modalités de l'accueil.

C'est au bout de beaucoup de réflexions que nous avons mis sur pied, pour la première fois en sep-

tembre 92, la formule du module d'accueil. Celle-ci a par ailleurs subi de nombreuses modifications au fil des 8 années durant lesquelles nous l'avons expérimentée. La formule actuelle "allégée" s'étale sur 5 matinées (au lieu des 8 plages de 3 heures des premières années), mais l'esprit est toutefois globalement resté le même.

Les objectifs et leur réalisation

L'intention de départ était de déterminer les capacités, demandes et besoins du public qui s'adressait à nous, de repérer et de commencer à lever les obstacles à l'entrée dans un dispositif d'insertion socio-professionnelle, souvent particulièrement nombreux dans le chef de notre public, ainsi que de réorienter efficacement vers une autre formation les personnes pour qui notre offre de formation ne convenait pas¹. Dans la pratique ces objectifs ont pu être atteints. Nous avons ainsi "gagné du temps" en connaissant mieux et plus tôt les projets individuels des participants. De plus, des activités rassemblant participants et formateurs tous niveaux confondus permettent aux participants de faire connaissance avec les formateurs, les autres participants, le Collectif, l'approche pédagogique, les contraintes d'une formation, la dynamique d'un groupe... Cela permet également aux formateurs d'observer les acquis en lecture, écriture et mathématiques ainsi que les mécanismes d'apprentissage mis en oeuvre. Enfin, travailler collectivement en début d'année sur les représentations des parcours de vie/de formation et sur les difficultés de chacun, dans une perspective de détermination/émergence de projet, nous permet de rentrer très facilement en matière par la suite.



Le déroulement

Après un premier contact individuel, la personne qui s'est adressée à nous est convoquée à la date fixée pour le module d'accueil.

Si les modalités varient quelque peu d'une année à l'autre, le schéma reste cependant le même, du moins dans ses lignes générales. Chaque jour, nous constituons des groupes d'une quinzaine de personnes sur base de l'ordre d'arrivée. Chacun des groupes est pris en charge par deux animateurs². La journée commence toujours par une activité "d'amorce" c'est-à-dire une activité de mise en condition axée sur la communication qui devient plus impliquante au fur et à mesure que la semaine avance. Dans tous les cas, c'est un moyen important pour "casser la glace", faciliter un premier niveau de communication et préparer l'activité suivante.

Ensuite, après cette activité d'amorce, la matinée est consacrée à une activité précise:

- le premier jour, une activité d'écriture axée sur le vécu des participants;
 - le deuxième jour, une activité centrée sur les représentations du savoir, de l'école, de l'apprentissage;
 - le troisième jour, une activité mathématique pour cerner le niveau et les stratégies utilisées dans la résolution de situations mathématiques;
 - le quatrième jour, une activité de réflexion sur son propre projet de formation,
 - le dernier jour, une présentation institutionnelle de toutes les personnes qui travaillent au Collectif et des échanges sur base des questions que les participants auront préparées en sous-groupes.
- La semaine se termine toujours par un verre de l'amitié et la distribution des horaires.

Chaque année, le choix des activités varie et est déterminé par l'évolution de l'équipe, de l'institution, du public que nous touchons.

Vu le nombre d'ateliers, nous mettons à contribution nos collègues du pôle administratif, lesquels participent volontiers en coanimation.

Soulignons encore que les écrits que les participants produisent au cours des ateliers sont classés en vue de nous permettre de nous faire une idée la plus précise possible du niveau de chacun.

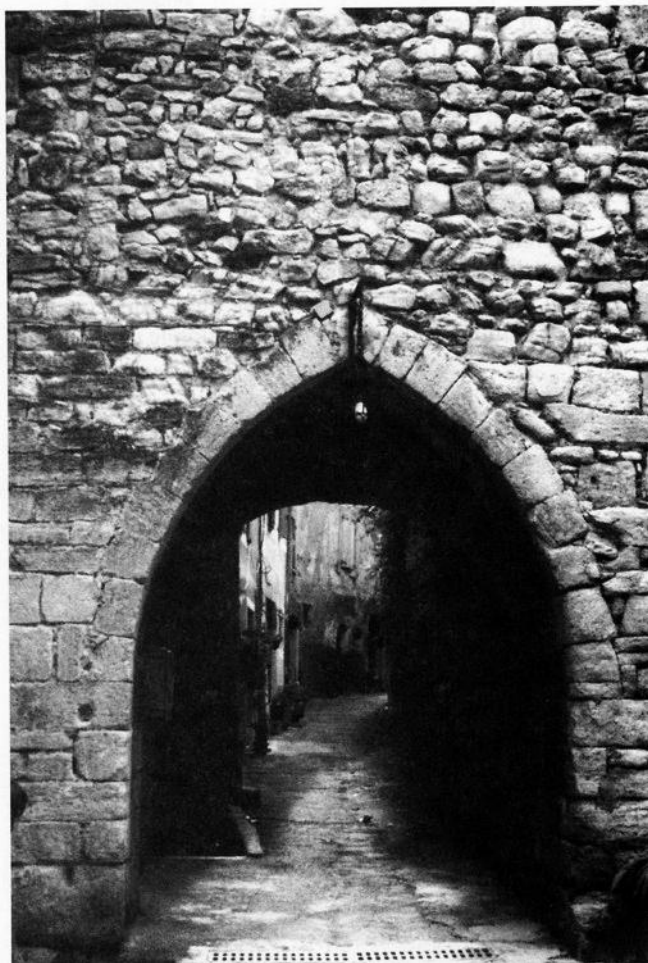
L'évaluation

En général, les participants apprécient ces journées d'accueil car cela leur permet de faire connaissance, d'échanger, de découvrir des choses sur eux-mêmes et sur les autres. Ils apprécient également l'espace d'expression qui leur est laissé et cela les motive pour entamer la formation.

Pour les formateurs, le module d'accueil constitue un moment privilégié de productions communes, d'échanges au cours desquels nous discutons des buts poursuivis, du contenu des activités, des supports à utiliser, de la remise en question des activités proposées, de nos points de rencontre et de nos différences... Cela nous permet d'analyser positivement les problèmes rencontrés et d'effectuer des réajustements.

Quelques démarches

En guise d'illustrations, nous vous proposons quelques démarches qui, bien que tirées de leur



contexte, peuvent donner une idée du type d'animations réalisées.

Une activité d'amorce: citron-citron

Cette activité n'est jamais proposée en début de module mais est plutôt introduite vers le 3ème jour, une fois que la glace est déjà brisée.

Les participants sont assis en cercle. Une personne se trouve au milieu. Elle cite deux prénoms appartenant à des membres du groupe. Les personnes désignées doivent échanger leurs places, tandis que la personne du milieu doit tenter de s'asseoir sur l'une des chaises ainsi libérées. Comme au jeu de chaises musicales, une personne se retrouve finalement sans siège et c'est alors à elle de se mettre au milieu, etc.

Si plusieurs personnes ont le même prénom, toutes doivent se lever et changer de place.

De temps en temps, la personne qui se trouve au milieu peut annoncer "citron-citron". Tous les participants doivent alors changer de place.

Un atelier d'écriture axée sur le vécu des participants et les références culturelles

Dès le début de l'atelier, les participants sont répartis en sous-groupes. On leur demande de se regrouper selon leurs capacités à lire et à écrire. Cela devrait permettre d'effectuer, non seulement une première composition des groupes, mais aussi une petite évaluation quant à la capacité des participants à s'autoévaluer. Il va sans dire que l'on se garde la possibilité de modifier la répartition le cas échéant.

1. "D'où je viens"

- Chacun reçoit son nom sur un carton et va le mettre sur une carte murale. Cette carte peut être la carte du monde, la carte de la Belgique ou le plan de Bruxelles.

- On cherche dans un atlas le lieu d'origine.
- Sur une grande feuille, l'animateur note tous les souvenirs possibles relatifs aux lieux d'origine.

2. "Aujourd'hui, vous êtes ici"

- Chacun écrit 5 noms de lieux ou d'endroits. Les participants écrivent ou dessinent ces noms, seuls ou avec une aide, sur un feuille A3 sur laquelle le Collectif est représenté.

- En regard de chaque lieu ou endroit, chacun complète la phrase commençant par "Je me sou-

viens..." à l'aide d'un mot, d'une phrase, d'un texte. (Il faut pousser les plus forts à ne pas se satisfaire d'un seul mot).

- Chacun lit ou raconte.

3. Evaluation

- Discussion sur les difficultés rencontrées, les possibilités qu'un tel atelier peut apporter.

Un atelier axé sur les représentations du savoir, de l'école, de l'apprentissage: l'engagement d'un enseignant

Tout l'atelier se déroule par groupes de 10 personnes, sauf la dernière partie qui se fera en grand groupe.

1. Exposé de la situation: "Vous êtes tous directeurs d'école et vous devez engager un enseignant. Cependant, vous ne disposez que de la photographie. Tous les candidats ont les mêmes qualifications."

2. Dans un jeu d'une bonne vingtaine de photos, chacun choisit un ou une candidate. Il devra défendre son choix.

3. Par groupes de 4 ou 5, les participants se réunissent et choisissent un seul candidat. Il faut insister pour que les participants défendent leur choix. Il faut également insister sur le fait qu'ils doivent se mettre d'accord sur un seul candidat.

4. Chaque sous-groupe délègue un représentant qui devra affronter le représentant de l'autre sous-groupe. Cependant, chacun peut intervenir pour remplacer son représentant. Il prend alors sa place et continue son argumentation. Il suffit pour cela de dire "stop" à l'animateur.

5. On procède à l'évaluation de l'atelier avec, comme base de réflexion, les questions suivantes:

- Qu'avez-vous ressenti, en jouant, en discutant, en regardant?

- Qu'est-ce qui vous a paru difficile?

- Quels arguments employés vous ont-ils paru décisifs?

- Quelles valeurs sous-tendent ces arguments?

6. Chaque sous-groupe choisit ses deux candidats. Chacun met la photo du candidat sur son visage. Le groupe choisit également un directeur qui devra

convoquer les candidats et leur annoncer les décisions prises. Cette saynète se joue devant le grand groupe.

Un atelier logique d'auto-socio-construction

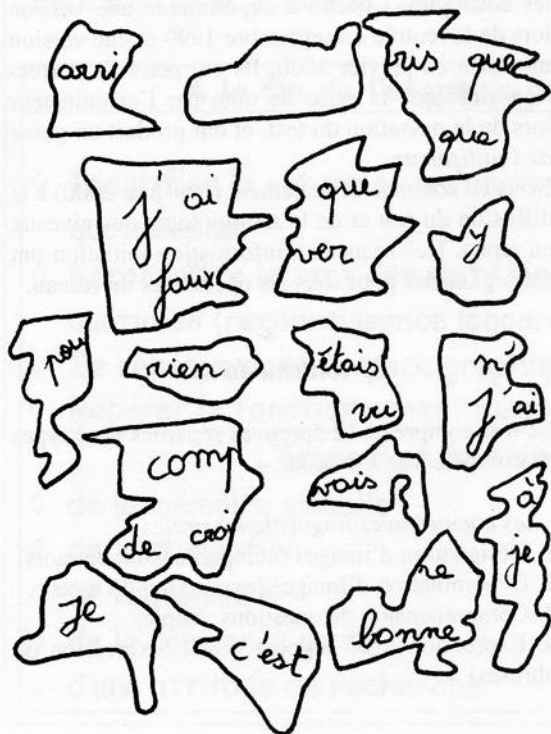
L'animateur veillera à maintenir un climat de recherche active (défi de résoudre le problème posé) et de confiance durant l'atelier. Si, dans un premier temps, il laissera les participants livrés à eux-mêmes, il n'hésitera pas à donner un coup de pouce suivant les trouvailles qui émergeront et les signalera aux autres. A la fin de chaque activité, une analyse de ce qui vient de se passer abordera les questions suivantes:

- Que devait-on faire?
- Comment s'y est-on pris?
- Qu'est-ce qui a permis d'avancer dans la résolution?
- Comment permettre aux autres de comprendre la solution?
- Que s'est-il passé dans le groupe?

Voici un échantillon des activités proposées:

1. Puzzle à reconstituer

Enoncé: "Après avoir découpé les pièces, pouvez-vous lire le message que donne le puzzle reconstitué?"



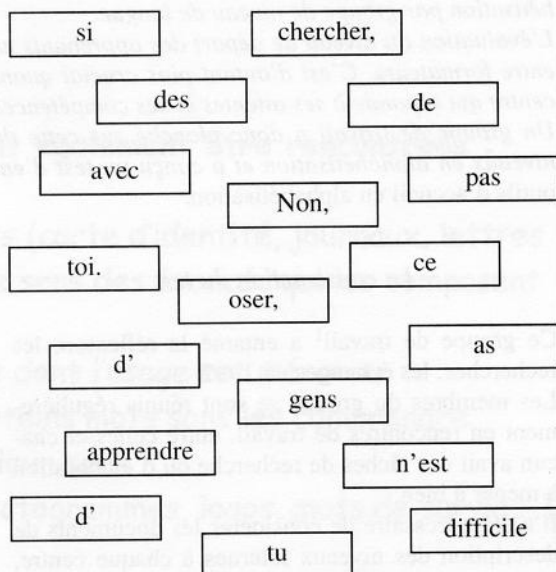
2. Un peu d'arithmétique

Enoncé: "Si j'additionne les nombres de 1 à 100, quelle somme est-ce que j'obtiens?"

L'exercice est proposé individuellement. On laisse le temps nécessaire à l'obtention des réponses.

3. Phrase à reconstituer

Enoncé: "Pouvez-vous lire et comprendre la phrase en remettant les mots dans le bon ordre?"

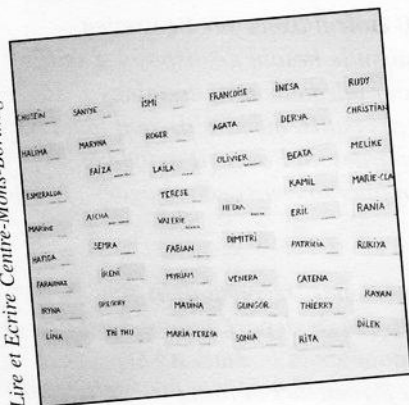


Helena LOCKHART
Collectif Alpha

- ¹ La réorientation en fonction d'un projet ou du niveau est nécessaire et indispensable pour certains. Toutefois, cela pose problème dans de nombreuses associations et centres de formation. En septembre, la recherche de places de formation peut ressembler à un parcours du combattant. Certains sont réorientés plusieurs fois et lorsque la réorientation a lieu après un module d'accueil, les places encore disponibles deviennent rares. Le choix se fait, dans ce cas, par défaut en fonction de ce qui reste et non pas en fonction de l'adéquation de la formation.
- ² Nous nous arrangeons pour qu'au cours de la semaine chaque animateur ait travaillé avec un maximum de participants.



Le Piment

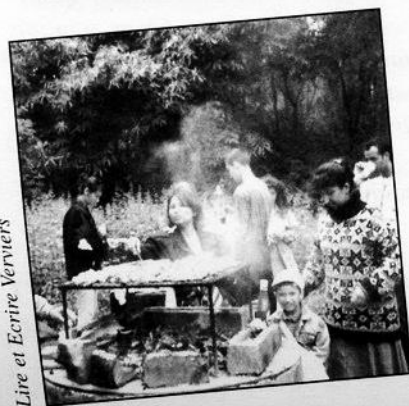


Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

4



Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme



Lire et Ecrire Verviers

Dossier : Créer une dynamique à l'entrée en formation

« Je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ...à lire et à écrire ! »
Oui... mais encore ?

Sandrine RICOTTA – Lire et Ecrire Centre Mons **5**

Six ateliers qui vont bien plus loin qu'une brochure de présentation de l'association

Sylvie-Anne GOFFINET – à partir du 'Coup d'alpha' : une quinzaine d'accueil (Lire et Ecrire Liège) **9**

Deux jours pour démarrer Reflect-Action

Interview d'Axelle DEVOS – Lire et Ecrire Brabant wallon **13**

Une journée conviviale...

Isabelle DEMORTIER - Lire et Ecrire Verviers **19**

Retour réflexif sur la pratique

Nadine LEMERK et Annick WUESTENBERG – Le Piment **20**

L'apprentissage retrouvé

Régine OLIVA – Lire et Ecrire Charleroi - Sud Hainaut **22**

« Start » pour une entrée en formation conviviale et en cohérence avec notre projet

Corinne TERWAGNE – CFS **27**

S'approprier mutuellement

*Interview de Nathalie ANULEWICZ
Maison de quartier d'Helmet* **30**

« Faire connaissance et participer : 1001 idées pour lancer une formation en alphabétisation »

Présentation du livre et fiche pédagogique **34**

Vie du réseau

Une journée 'art et alpha'

Michèle MINNE – Lire et Ecrire Luxembourg **37**

Littéralpha

« La place »

Un extrait d'un roman autobiographique d'Annie ERNAUX **39**

Livres - Médias - Outils

41

Formations

43

« Je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ...à lire et à écrire ! » Oui... mais encore ?

Donner la possibilité à tous, anciens et nouveaux, de faire connaissance et de créer des liens est un premier objectif de la semaine d'accueil de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage. Donner à tous de vivre des animations qui sont le reflet de nos pratiques pédagogiques en est un second. Car à Lire et Ecrire, on apprend bien sûr à lire, écrire et parler, mais pas seulement... Cette semaine donne donc très concrètement un aperçu de ce que propose notre régionale tout au long de l'année, tout en favorisant la (re)découverte des principes d'éducation permanente qui nous motivent.

Trois types d'activités sont organisées au fil de la semaine d'accueil : des activités de présentation en début de journée, des réflexions liées à l'apprentissage le matin et des ateliers l'après-midi. Au départ, il a été convenu de ne pas séparer les personnes orientées vers l'alpha de celles orientées vers le français oral. Néanmoins, des activités ciblées sur l'apprentissage du français parlé sont réservées l'après-midi aux débutants complets en oral.

Des outils comme le *Jeu de cartes des savoirs* (voir encadré p. 6), *Visages et paroles*¹ et *Vers une démarche participative d'autoévaluation*² nous sont fort utiles pour cette semaine d'animation.

Activités de présentation

Les trois premières journées commencent par une activité de présentation. Il nous semble en effet important que des liens se créent entre des personnes qui ne vont pas nécessairement se retrouver dans les mêmes groupes de formation après l'accueil. Certains se découvrent voisins, ont des enfants dans la même école, sont issus de la même région,... Ce sont des moments de convivialité indispensables pour le bon déroulement de la semaine.

En organisant une activité de présentation chaque jour, le but est aussi de permettre aux

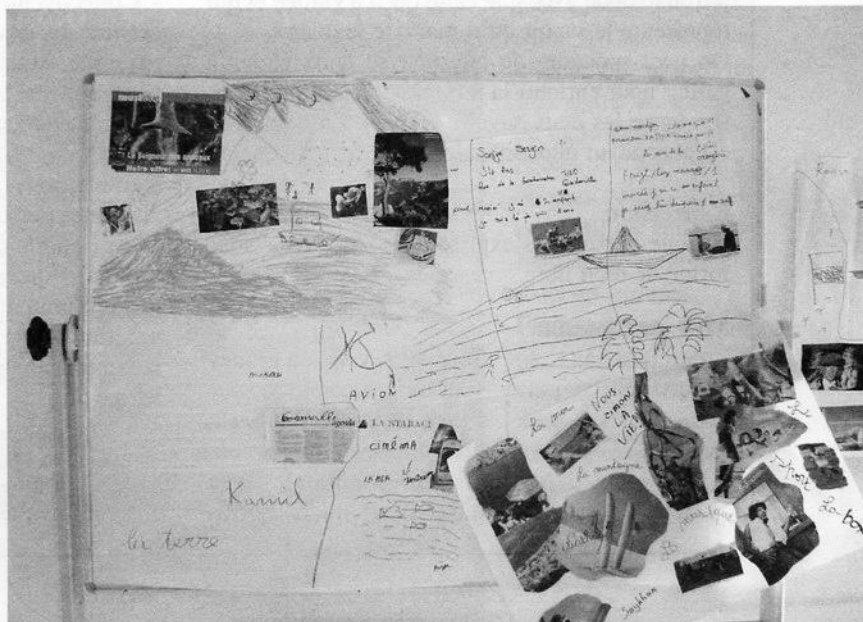
personnes qui arrivent dans le courant de la semaine de s'intégrer au reste du groupe.

Le premier jour, après un mot de bienvenue, les stagiaires se réunissent par groupes de trois afin de créer, sur une grande feuille, une affiche qui servira de base à leur présentation devant une vingtaine de personnes.

Le deuxième jour, les participants déambulent dans la salle et posent des questions à d'autres, stagiaires, formateurs, bénévoles..., avec lesquels ils n'ont pas encore eu la possibilité de discuter.

Au début du troisième jour, l'accent est mis sur la créativité. Les participants sont invités à dessiner une immense fresque sur laquelle le prénom de

Photo : Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage



chacun apparaît, en alphabet latin, arabe, cyril-
lique,... Effet coloré et interculturel garanti !

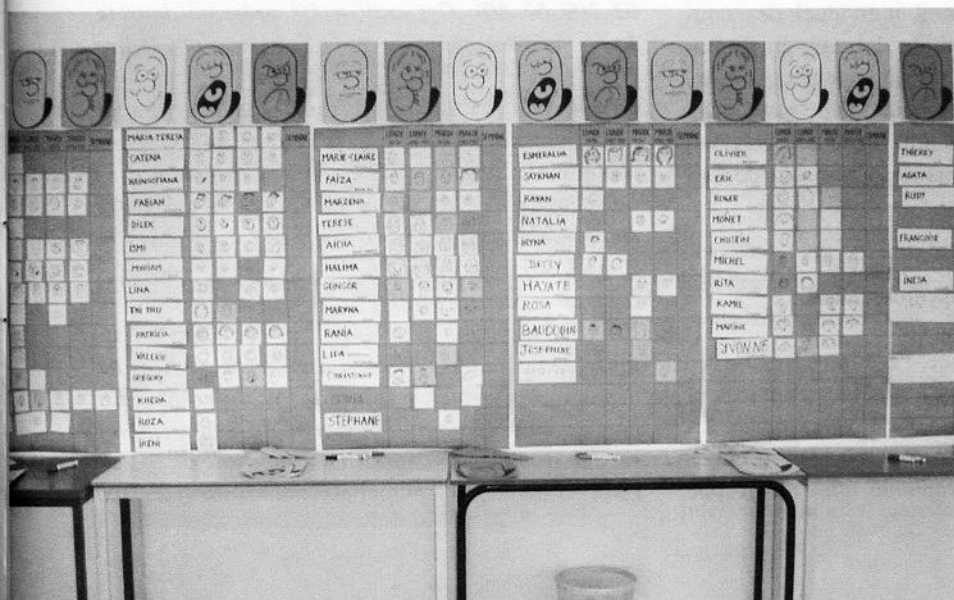
Activités liées aux savoirs et aux apprentissages

A la question « *pourquoi voulez-vous entrer en formation ?* », le futur stagiaire répond habituellement : « *je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ... à lire et à écrire !* ». Pour dépasser cette réponse, nous animons un brainstorming autour de la thématique : *Lire et Ecrire, qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce qu'on y fait ?* avec la consigne d'éviter d'utiliser les mots *lire, écrire* et *parler*. Ensuite, l'équipe pédagogique présente Lire et Ecrire sous sa forme institutionnelle, en faisant le lien avec les questions soulevées.

Une réflexion en sous-groupes sur les savoirs et les apprentissages contribue également à l'approfondissement du pourquoi de l'entrée en formation par l'interaction qui s'établit sur la différence entre *savoir* et *apprendre*. Pour ce faire, à partir du jeu de cartes des savoirs, chaque personne explique à l'ensemble du groupe comment elle est arrivée à maîtriser un savoir en insistant sur comment, avec qui, et quand elle l'a appris.

Les 'bonnes' conditions d'apprentissage peuvent ainsi être mises en avant par le groupe et celui-ci peut envisager la possibilité de recréer certaines de ces conditions au sein des formations proprement dites.

Photo : Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage



Ateliers

L'après-midi, les stagiaires ont le choix parmi différents ateliers dont l'approche pédagogique est la même que dans les cours et activités que nous proposons par la suite : théâtre et expression par le corps et la voix, écriture, ligne du temps (pour aborder les mathématiques), photo-langage et jeux de société.

Dans ces ateliers, l'accent est mis sur l'auto-construction des savoirs : par des situations-problèmes, on découvre ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Par ailleurs, les formateurs insistent dès le départ sur des règles de vie à respecter pour que se crée au fil des jours une ambiance propice aux échanges et aux apprentissages. Ainsi, dans l'atelier *expression par le corps et la voix*, les exercices proposés demandent au stagiaire d'être à l'écoute des autres, mais aussi de se concentrer et de mémoriser (des gestes ou des positions du corps) pour une coordination optimale de l'exercice. Une des activités proposées est de réaliser un mouvement continu entre les personnes qui sont en cercle : une personne lève le bras gauche, son voisin doit alors lever son bras droit en même temps, et ainsi de suite, sans casser le rythme du mouvement.

Evaluation des activités

Evaluer la satisfaction des stagiaires par rapport aux activités proposées semble indispensable à l'équipe pour notamment établir un lien entre le contenu de cette semaine et le début des formations et, plus généralement, pour utiliser cette évaluation ultérieurement dans les groupes. Pratiquement, l'équipe pédagogique a choisi de travailler avec des tableaux sur lesquels chaque participant colle son prénom. A côté de



celui-ci, il dessine un des cinq visages 'pommes de terre' (voir photo p. 7) représentant au mieux la façon dont il a vécu les activités. En fin de journée, un moment de libre expression permet aux stagiaires de s'exprimer sur le choix de ces visages-symboles.

Rencontres avec des personnes-ressources

S'ouvrir sur le monde social, économique et politique, est un des objectifs qui sous-tendent les actions de formation de la régionale. Pour atteindre cet objectif et résoudre certains problèmes liés au quotidien des participants, des personnes-ressources sont donc invitées.

Ainsi en 2004, la responsable d'une crèche de Saint-Vaast (*Les petits câlins*) a informé les stagiaires sur les possibilités de garderie. Le CeRAIC (Centre régional d'actions interculturelles de la région du Centre) a présenté les différents services qu'il propose (traductions, interprétariat). Le FOREM a expliqué le fonctionnement des contrats F70 bis⁴ et les conditions dans lesquelles ils sont octroyés, leurs avantages et leurs contraintes.

Avant ces rencontres, les stagiaires avaient préparé en sous-groupes des questions en lien avec les interventions.

Des entretiens individuels pour les nouveaux apprenants

Les formateurs partagent leur temps entre l'animation des ateliers et l'accueil individuel des nouveaux stagiaires. Cet entretien d'entrée en formation comporte une discussion sur les objectifs et les envies de la personne, une évaluation de son niveau de lecture, d'écriture et d'oral, et le cas échéant, une réorientation vers un autre organisme de formation.

Et avant de commencer la formation proprement dite...

La phase d'accueil terminée, l'équipe compose les groupes de formation dans lesquels les anciens et les nouveaux participants vont trouver place. La communication de la constitution des groupes (remise d'un signet reprenant le nom du groupe

et/ou de l'atelier, le nom du formateur, le lieu de formation et les horaires) se passe dans la convivialité, lors d'un apéritif qui marque le lancement d'une nouvelle aventure collective.

Conclusion

De nombreuses heures de préparation et une grande cohésion entre les formateurs (bénévoles compris) et les autres membres du personnel de Lire et Ecrire sont nécessaires pour préparer et animer cette semaine d'accueil mais le résultat est à la hauteur de nos attentes : 120 personnes ont passé la porte de Lire et Ecrire lors de la semaine d'accueil de septembre 2004 !

La même action sera reconduite en septembre 2005. L'équipe pédagogique veillera notamment à son amélioration par l'intégration à la réflexion et à l'organisation de celle-ci de la commission participative qui se met en place dans la régionale (commission composée de stagiaires 'élus' par l'ensemble des participants).

La semaine d'accueil de septembre 2005 sera certainement une nouvelle aventure que nous partagerons avec vous si vous le souhaitez.

Sandrine RICOTTA
Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

¹ *Coffret pédagogique sur le thème du racisme et des discriminations diffusé par le MRAX (tél : 02 209 62 50) et la Ligue des droits de l'homme (tél : 02 209 62 80). Cet outil a été présenté dans le Journal de l'alpha, n°143, octobre-novembre 2004, p. 43.*

² *Publication de Lire et Ecrire Hainaut occidentale (présentée dans le Journal de l'alpha, n°135, juin-juillet 2003, p. 13).*

³ *Créé par Lire et Ecrire Liège, ce jeu peut être emprunté à son centre de documentation (tél : 04 226 91 86). On peut aussi en créer un soi-même.*

⁴ *Contrat de formation professionnelle avec le FOREM par lequel le stagiaire reçoit des avantages : prestations sociales, assurances et frais de déplacement, frais de garderie ou de crèche. En contrepartie, le stagiaire est tenu de venir régulièrement en formation, de remplir sa feuille de déplacements ou de photocopier son abonnement de bus.*

Six ateliers qui vont bien plus loin qu'une brochure de présentation de l'association

Deux semaines d'accueil au cours desquelles les apprenants, tous niveaux confondus, participent à des ateliers thématiques, telle est la formule de rentrée que Lire et Ecrire Liège a mis sur pied à la rentrée de septembre 2004. Ce n'est qu'à l'issue de cette quinzaine qu'a commencé la formation proprement dite à l'intérieur de chaque groupe de niveau.

Plusieurs idées, envies, axes de travail sous-tendaient cette démarche.

D'abord, la présentation de Lire et Ecrire en tant qu'organisme de formation et la mise en évidence des valeurs qui lui sont spécifiques comme le droit à l'éducation de base pour tous. Par ce biais, l'équipe voulait susciter chez les apprenants un sentiment d'appartenance à l'association.

Ensuite, l'envie de favoriser les rencontres entre tous, apprenants, formateurs, équipe et de faire éclater le modèle 'le formateur et son groupe'.

Enfin, le souci de présenter une 'vitrine', à la fois des différentes offres de formation et des méthodologies utilisées dans les cours.

Après une journée commune autour de la présentation de l'association, de son équipe et de ses locaux, les apprenants ont été répartis par tirage au sort en sous-groupes, forcément hétérogènes, constitués pour ces 15 jours. Chaque sous-groupe a participé à 6 ateliers animés chacun par deux formateurs.



Atelier lecture

L'atelier s'est déroulé au centre de ressources afin que les apprenants s'imprègnent de l'ambiance de ce lieu voué aux livres.

Lors d'une activité de démarrage, ils sont plongés dans un 'bain de livres' qui leur permet une première prise de contact avec les livres et d'en brasser une grande quantité.

Amenés à choisir un livre ou une revue parmi un vaste choix, chaque participant le présente alors à son voisin en lui disant son prénom et pourquoi il a choisi ce livre. L'activité est ensuite reprise à l'envers. Chacun rend le livre à son voisin en lui redisant son prénom et la raison qui a guidé son choix. Après cette première activité, les animateurs en proposent une autre autour de l'album *Les trente marchands*¹. L'objectif de cette activité est de faire travailler l'imaginaire en interprétant des images, en émettant des hypothèses sur l'histoire racontée dans le livre à partir des images. Concrètement, les apprenants sont invités en sous-groupes à classer quatre illustrations du livre pour créer leur propre histoire. Un rapporteur raconte ensuite l'histoire ainsi créée à l'ensemble du groupe. Enfin, un des formateurs lit le livre en entier tout en montrant les illustrations.

Atelier mathématiques

Les maths, qui ont habituellement une place marginale en alphabétisation², font pourtant partie du quotidien autant que la lecture et l'écriture. L'atelier maths avait donc pour but de faire (re)découvrir cette réalité aux apprenants.

Dans cet atelier, les participants sont invités à observer et poser des questions sur une série de situations tirées du quotidien et dans lesquelles interviennent des opérations mathématiques. Ces



situations, une trentaine au total, sont présentées chacune sur un support en forme de pétale en papier (exemple : devoir payer 18 € dans un magasin avec un billet de 20 €). Les pétales sont de quatre couleurs, chaque couleur correspondant à une matière mathématique : calcul, mesure, problèmes, géométrie. Chacun choisit alors des pétales de couleurs différentes et cherche parmi une série de cartes celles qui formalisent et solutionnent les situations présentées sur les pétales (dans l'exemple précédent : $20 € - 18 € = 2 €$). Après avoir fait classer les opérations au sein des quatre matières mathématiques, les formateurs invitent les participants à faire des plantations : les pétales sont rassemblés en corolle et les fleurs ainsi constituées sont plantées dans des pots. Ces pots contiennent en guise de terreau les solutions des situations-problèmes présentées sur les pétales. Chaque apprenant est ensuite invité à placer une gommette avec son nom sur une carte de résolution de situa-

tion-problème qu'il ne maîtrise pas ou peu et qui le met en difficulté pour gérer des situations dans la vie quotidienne.

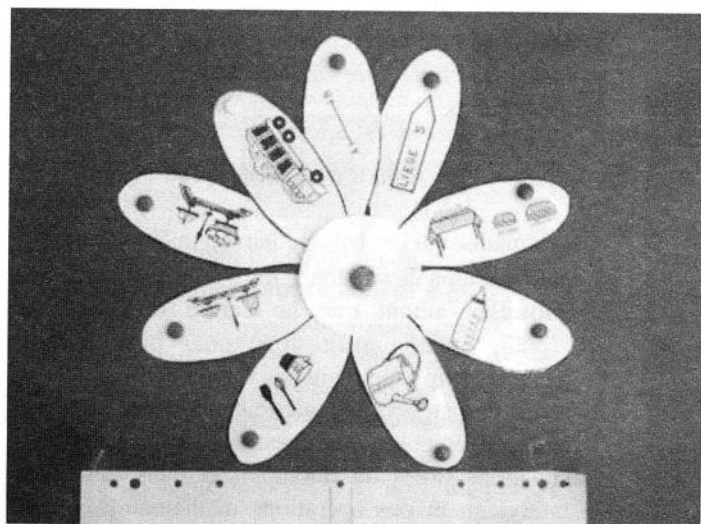
Atelier représentations des apprentissages

Les représentations de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage sont variées. En les mettant à plat, les participants peuvent prendre conscience des leurs mais aussi de celles des autres. Dans un premier temps, ils sont donc invités à dire, à l'aide d'exemples, ce qu'apprendre évoque pour eux. Puis, à partir d'un support photos, composé de représentations de savoirs, de situations où quelqu'un apprend, de personnes, de lieux, de manières d'apprendre, un échange permet d'aborder toutes les dimensions de l'apprentissage, celles déjà évoquées mais aussi celles qui auraient pu être oubliées.

Le champ est alors élargi aux savoirs que possèdent déjà les apprenants. Pour chacun de ces savoirs, trois questions sont posées : qui vous l'a appris ?, où l'avez-vous appris et comment l'avez-vous appris ? Toutes les réponses sont reportées sur une grille comportant quatre colonnes (quoi, avec qui, comment, où). La grille permet ensuite de susciter des échanges et de faire prendre conscience qu'il y a différentes manières d'apprendre (en observant, en écoutant, en essayant,...), qu'on peut apprendre dans différents lieux (il n'y a pas que l'école), qu'on peut apprendre avec différentes personnes (il n'y a pas que les personnes possédant le titre d'enseignant), etc.

Tout cela débouche sur la formulation d'un projet personnel de formation : « Vous entamez une formation à Lire et Ecrire, que voulez-vous apprendre ? ». Quand chacun a pu exprimer ses attentes, les formateurs et les anciens apprenants expliquent les choix pédagogiques et méthodologiques qui ont cours à Lire et Ecrire : prise en compte des besoins et des attentes des apprenants ; pédagogie d'adultes, participation et responsabilisation ; méthode naturelle de lecture ; ateliers (livres, peinture, informatique, théâtre,...).

Photos : Lire et Ecrire Liège



Atelier « Le rêve de Marceline »³

Proche de l'animation présentée dans un précédent numéro du Journal de l'alpha⁴, la démarche a ici pour objet de provoquer la rencontre entre Marceline, une jeune femme illettrée qui pousse un jour la porte de Lire et Ecrire, et des apprenants qui ont eux aussi poussé la porte pour apprendre à lire et à écrire...

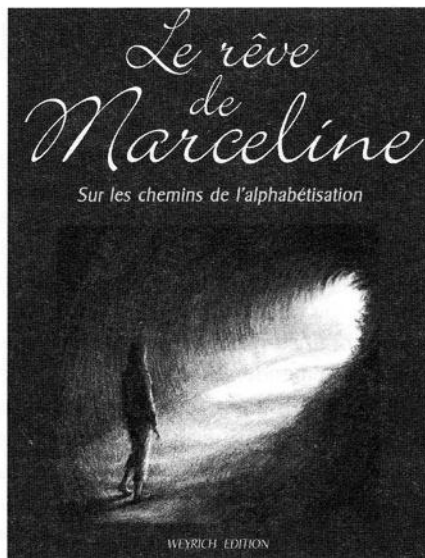
Après un brainstorming sur l'image qu'ont les apprenants du récit de vie, ils découvrent la couverture du livre de Marceline et sont invités, en sous-groupes, à faire des hypothèses sur le récit qu'il contient. Puis, à l'aide des illustrations du livre qu'on leur demande de classer chronologiquement, ils imaginent l'histoire de Marceline. Le formateur lit ensuite le livre, ce qui permet de comparer et de vérifier les hypothèses émises par les différents sous-groupes.

L'intérêt de la démarche réside dans la phase finale d'échanges autour de questions comme : quelles étaient les motivations de Marceline ? ; était-elle heureuse avant d'aller à Lire et Ecrire ? ; quelles étaient ses difficultés ? ; pourquoi a-t-elle écrit ce livre ? ; vous sentez-vous concernés par son récit ?

Atelier écriture

Pourquoi l'homme s'est-il mis à écrire ? Ecrire à quoi ça sert ? L'écriture c'est quoi ? Autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde avant d'entamer l'apprentissage de l'écriture.

Pour y arriver, le 'bain d'écritures' permet de plonger les participants dans les différents types d'écriture : ils sont invités à découvrir des livres mis à leur disposition sur une table. En sous-groupes, ils sont ensuite invités à apparier 5 illustrations tirées de contes chinois, russe, arabe, celte et indien avec 5 morceaux d'écrits (chinois, cyrillique, arabe, latin, indien)⁵. Après une mise en commun, les résultats sont présentés au grand groupe et chaque appariement est placé sur la carte du monde suivant la région où l'écriture présentée est la plus utilisée. Tout ce travail préparatoire amène un débat sur l'écriture à partir des connaissances des apprenants et d'un apport 'historique' des formateurs. Sont abordés : la nature et les fonctions de l'écriture (l'écriture comme trace, l'écriture comme communication, l'écriture comme représentation graphique, l'écriture comme code commun), les diffé-



rentes écritures en lien avec l'histoire des peuples,...

Pour conclure l'activité, chaque apprenant se représente par un hiéroglyphe (pictogramme, blason) qui reprend son pays d'origine, un trait de son caractère, une de ses passions,.... Présenté au groupe, celui-ci doit essayer d'en deviner le sens. La signification est ensuite écrite en vis-à-vis et l'apprenant signe dans l'écriture de son choix.

Cette activité peut être prolongée par un approfondissement de l'histoire de l'écriture, par un atelier de calligraphie utilisant différents outils et supports d'écriture (pinceau chinois, calame arabe,...), par un travail sur les différents termes qui ont été abordés (planisphère, mappemonde, préhistoire, hiéro-



glyphes, ligne du temps, apparition de l'homme...), par une réflexion sur « pourquoi veut-on écrire ? », etc.

Atelier vie sociale

Cet atelier vise à faire découvrir aux apprenants le cours de vie sociale qu'organise Lire et Ecrire Liège pour répondre aux difficultés qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne.

Un premier brainstorming permet de cerner ce que les apprenants entendent par 'vie sociale' et les difficultés rencontrées. Puis, répartis en sous-groupes, ils sont amenés à identifier la nature et la fonction d'une série de documents authentiques : facture, virement, documents de la mutuelle, documents du CPAS, rubrique 'offres d'emploi' d'un journal, brochures d'offres de formation, carte bancaire, folder sur le Bancontact, horaire de bus, plan de la ville, journal toutes boîtes, brochure d'Article 27, brochures touristiques, affiche d'un écrivain public, logo de la Croix-Rouge, ... Les formateurs proposent alors une série de thématiques qui vont être abordées dans le cours de vie sociale : courrier administratif, recherche d'emploi, services publics et utilisation de l'informatique dans ces services, orientation, activités culturelles... Ces thématiques ayant été affichées au tableau, chaque sous-groupe est invité à placer tour à tour, jusqu'à épuisement, un des documents de vie sociale reçus précédemment en lien avec une thématique. Pour terminer, chaque apprenant marque son choix pour une thématique qu'il souhaiterait voir traitée dans le cours de vie sociale.

L'activité se poursuit par un travail sur le plan de la ville à partir de photos qui après avoir été identifiées sont localisées sur le plan. Ce travail débouche sur une visite de la ville guidée par des participants d'un groupe de vie sociale déjà existant.

Au terme du module...

La quinzaine a eu des effets tant au niveau des formateurs qu'au niveau des apprenants.

Les formateurs ont trouvé un grand intérêt et beaucoup de plaisir à se mobiliser autour d'un même projet, à travailler en coanimation, à intervenir dans différents ateliers thématiques, à se décentrer de leur propre 'groupe de niveau' (« je ne me rendais

pas compte de l'énorme mobilisation d'énergie que fournissent les débutants ») et à entrer en contact avec tous les apprenants.

Les apprenants, quant à eux, ont pu se rencontrer et mieux se connaître à travers les différentes activités proposées. Ils sont ensuite entrés en formation en terrain connu (formateurs, secrétariat, lieux,...) en étant déjà un peu familiarisés avec les méthodes de travail utilisées dans nos modules de formation. Pour les anciens, ce ne fut d'ailleurs pas toujours bien vécu... car ils connaissaient déjà, disaient-ils !

Sylvie-Anne GOFFINET (à partir de :
*Une quinzaine d'accueil, Coup d'Alpha*⁶
n° 49, septembre 2004)

¹ Michel SEONNET et Cécile GEIGER, *Les trente marchands*, Thierry Magnier, 2002. Ce livre raconte l'histoire d'un vieux monsieur qui trouve un jeune garçon, surnommé Yaya parce qu'il ne sait rien dire d'autre. Au milieu du marché, il lui apprend à lire, il lui apprend les étoiles. Yaya donne à chacun des trente marchands un nom d'étoile car pour lui, le marché est aussi beau que le ciel et tous ces marchands aussi différents que les astres...

² Cf. Frédéric MAES, *Les maths, notre inévitable souffrance ?*, in *Le journal de l'alpha*, n°138, pp. 6-9.

³ *Le rêve de Marceline. Sur les chemins de l'alphabetisation*, Récit mis en forme par Jean-Claude DEWINTE, Lire et Ecrire en Wallonie, Weyrich Edition, 2002.

⁴ Voir : Paule VAN ROY, *Animation autour du 'rêve de Marceline'*, in *Le journal de l'alpha*, n°135, pp. 16-17. L'objectif de cette animation, un peu différent de celui de l'atelier du module d'accueil, était de permettre à des lecteurs débutants de sauter l'obstacle d'un texte trop long ou trop complexe.

⁵ Illustrations et textes tirés du livre de Suzanne BUKIET, *Écritures dans l'histoire et par les contes*, Syros, 1984. Ce livre traite de l'apparition et de l'évolution de l'écriture à travers cinq contes et leur calligraphie.

⁶ Périodique trimestriel de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme. Pour tout renseignement : Paule VAN ROY (tél : 04 226 91 86).

Si j'étais raisonnable ...

Si j'étais raisonnable, il me semble que je devrais regarder avec un sourire amusé, ou tout au moins avec sérénité cette fameuse "évaluation". Après tout, il y a eu tant d'autres modes. La mode "psycho" par exemple. A un moment donné, on ne jurait plus que par la dynamique de groupe, les sociogrammes, les psychodrames, etc. On envoyait les élèves en thérapie pour un oui ou pour un non. Ces dernières années, il y a eu le grand navire informatique qui devait tout résoudre allègrement, dans un embarquement général qui ne laisserait personne à terre.

Mais voilà, je ne suis pas raisonnable; je ne sais pas réfléchir avec sérénité. Et, avec cette fameuse évaluation, c'est toute l'école qui me saute à la figure...

D'abord, évaluer quoi ?

* **Le contenu** de l'enseignement, ce que le petit de la maternelle, l'élève du CP, ceux du CES, du lycée, les étudiants "doivent absolument savoir"?

Voilà qui me paraît fameusement ambitieux aujourd'hui. Un petit exemple. En bonne provinciale, je me suis précipitée à Paris, sur La Vilette et le musée d'Orsay. A la Vilette, j'ai vu entre autres choses une exposition sur la mode. J'ai vu, mais j'ai aussi touché (la forêt de tissus), entendu, assisté à l'accouchement de la mode. Un détail, dans cette richesse, a retenu mon attention de professeur. Des mannequins étaient vêtus des dernières créations. Et, exactement sur le même plan, voisinaient Carrefour et Christian Dior, Prisunic et Courrègue, les Français et les Japonais. Alors que, combien parmi nous - je ne parle que des professeurs de français, parce que c'est ma partie - sont encore persuadés que sans Molière ou Racine on ne peut pas vivre, qu'il n'y a de "littérature" que chez les grands, les "officiels".

* **Les méthodes.** "De mon temps", il y avait une méthode, et une seule (du moins on me l'a dit) pour apprendre le piano: faire des gammes, travailler les études de Bach, commencer par jouer "Le gai laboureur". Je sais aujourd'hui qu'il y a d'autres méthodes aussi, et qu'elles marchent. Et, s'il y avait comme cela, plusieurs méthodes pour apprendre à compter, à lire, à raisonner? Et, la meilleure méthode pour apprendre à être soi-même, à exister, à créer, qui la détient et à ce titre peut évaluer comme nulle toute autre?

* **Les résultats aux examens.** C'est un point de vue. Mais, si on s'en tient là, pourquoi continuer à s'appeler "Education nationale"? "Instruction publique" serait suffisant. Et chacun connaît, dans son entourage immédiat des énarques notoires qui disent des âneries, et au moins un jeune qui n'a pas réussi à entrer au lycée (ou en faculté, ou ailleurs) mais plein d'astuce et qui raisonne finement sur la vie, le monde et lui-même...

Evaluer qui ?

* **Le professeur?** Il me semble que la personne la plus habilitée à m'évaluer, c'est encore moi. Voyons un peu. Est-ce que j'ai fait des "progrès" cette année par rapport à l'an dernier, par rapport à il y a cinq ans, dix ans?

Je ne peux tenter qu'une évaluation globale, sur une très longue période, et encore bien des choses m'échappent. En gros, je me sens mieux avec moi-même, plus créative, plus vivante surtout qu'il y a vingt ans.

Mais supposons que je sois inspectrice - voyons - qu'est-ce que j'évaluerais? Le bon professeur serait-il celui qui a annoté avec soin toutes ses copies, celui qui adore les films fantastiques, celui qui est calme comme une mer tranquille, ou celui qui bouillonne dans tous les sens? Celui qui sait tout, qui a réponse à tout ou celui qui tâtonne, qui se trompe, même devant ses élèves et qui le reconnaît?

Et voilà que maintenant, on me parle d'évaluer un cours, un seul cours? Est-ce que j'ai atteint mon "objectif"? Est-ce que quelque chose est "passé"? Ca, c'est vraiment pas un truc à faire pour les gens anxieux comme moi, c'est tout ce que je peux dire...

* **Les élèves?** C'est le serpent qui se mord la queue. Les évaluer par rapport à quoi? Je peux dire des choses toutes petites: "tiens, Mylène a souri aujourd'hui. C'est la première fois; Pierre, en lisant son devoir, nous a fait cadeau de cinq minutes d'émotion"; ou des choses énormes: "en quinze jours, d'un seul coup, Jannie n'est plus la même. C'est une petite fille heureuse, ouverte, charmante. Les vacances de Noël ont passé, c'est une vamp qui est revenue, provocante, grossière, qui ne fait plus rien. Ou c'est la petite Catherine, si sage en 6e dont on apprend qu'en 4e (parce qu'elle ne vient plus régulièrement à l'école et qu'on arrive, je ne sais plus comment à l'apprendre) elle se prostitue."

Nous évaluons l'élève aujourd'hui avec des contrôles, des notes, des conseils de classe... Nous oublions les temps morts, les jours de déprime, les blocages, les illuminations soudaines, les mûrissements. Nous oublions qu'il est comme nous, une personne, une personne totale, avec ses soucis et ses peines, ses élans, ses refus, ses bons et ses mauvais jours. Nous jugeons, nous félicitons, nous condamnons, et je participe à tout cela, comme les copains. Mais cela ne me plaît pas. Et j'en souffre. Et ça m'agace...

* **L'établissement?** Qu'est-ce qu'un "bon" établissement? Celui qui a 80% de succès au bac? Celui qui enregistre le moins d'absentéisme? Celui où on se sent bien?

Je ne prends qu'un exemple, celui que je connais, notre CES de banlieue (10 km de Bordeaux). L'adjectif qui me vient tout de suite pour en parler, c'est "familial". Depuis dix ans, il n'y a plus guère de "mouvements" - on finit par se connaître, beaucoup de professeurs mangent à la cantine - on a des "dynasties" d'élèves qui se succèdent, on connaît les parents assez bien.

En gros, j'ai l'impression que nous menons deux vies parallèles, qui se rejoignent rarement. D'un côté l'"officielle", les notes, les réunions, les conseils, les CE, les relations administratives, de l'autre, la "vraie vie" qui serait comme une espèce de mouvement qui se crée. Il y a des gens qui travaillent ensemble et n'imaginent pas de ne plus travailler ensemble, qui préparent leurs petits projets que, têtus, ils finissent par imposer...

ser, ou qu'ils font en douce, comme ça leur chante. A côté, ou de l'autre côté d'une barrière invisible, il y en a d'autres. Parfois, c'est la bagarre, les heurts. Mais il y a estime réciproque, respect des "territoires" et quelque chose de chaleureux et de vivant dans tout cela. Moi, j'aime bien.

Pourtant, dans un certain type d'évaluation, il paraît que les élèves qui sortent de chez nous sont jugés "nuls" au lycée, qu'ils ne savent rien. Là, je me sens tigresse - que diable! N'est-ce pas en seconde qu'on commence à apprendre à faire une dissertation? Alors pourquoi veulent-ils, là-bas, qu'ils sachent tout le premier jour?

Pourquoi évaluer

Pour nous donner bonne conscience? Pour que les choses, enfin, aient l'air bien claires? Pour ressembler à une entreprise, avec des quotas, des graphiques, des courbes de rendement? Pour exorciser nos complexes? Pour faire "scientifique", sérieux? Pour nous rassurer, rassurer les élèves, les parents? C'est ce que je comprends le mieux. On a besoin d'un minimum de sécurité. Alors on peut peut-être essayer.

Quels critères d'évaluation ?

Et voilà que de nouveau tout se complique. Mais ce peut être passionnant. C'est qu'il va falloir en trouver beaucoup, des critères, si on veut qu'il s'agisse d'une véritable évaluation. C'est qu'il va falloir se préparer à les modifier plus d'une fois. C'est qu'il va falloir beaucoup d'amour, d'attention, d'ouverture d'esprit pour que chaque élève puisse inscrire au moins une ou deux croix dans nos colonnes positives.

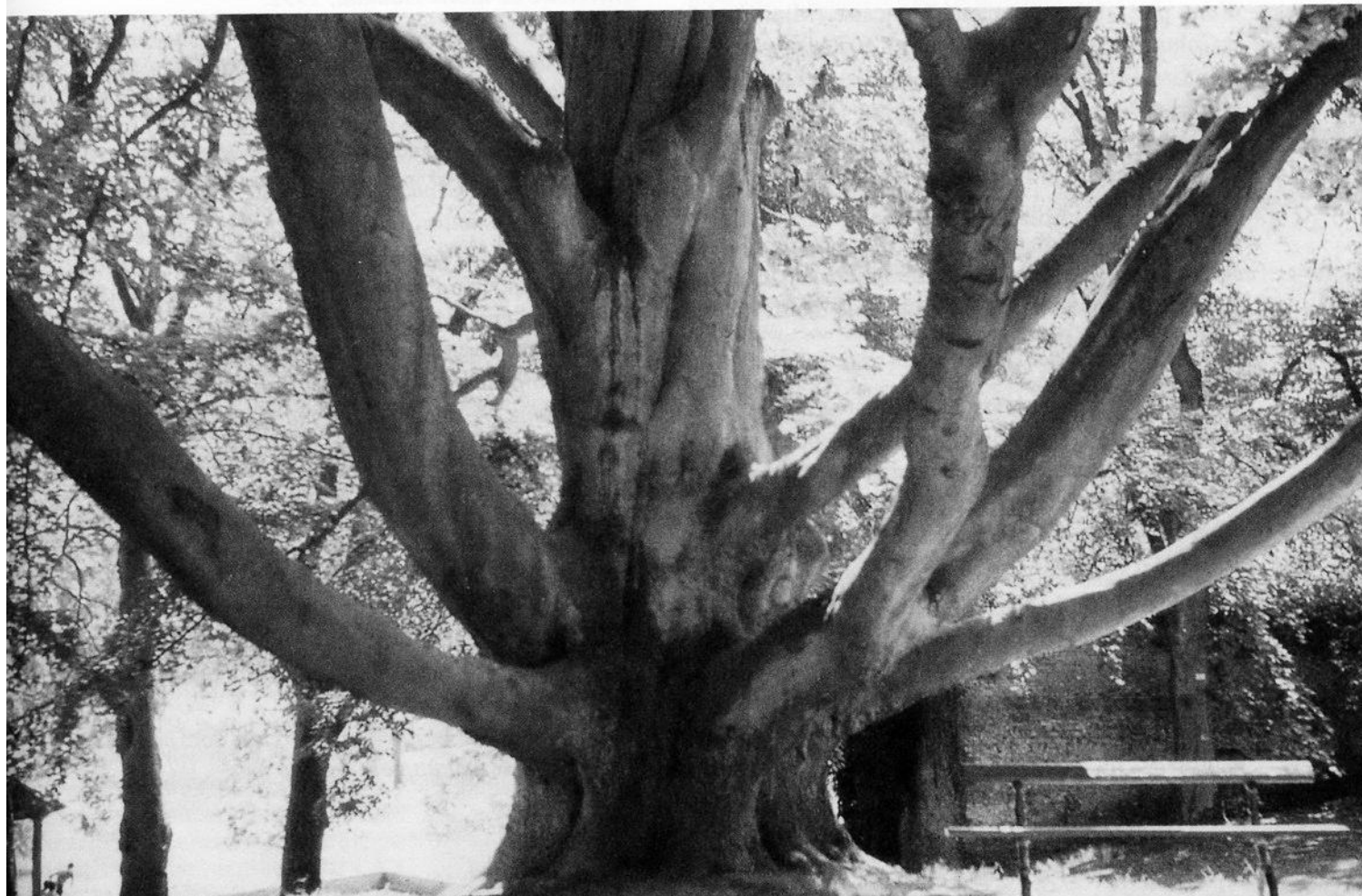
Rien qu'en me penchant cinq minutes sur le problème, j'en vois des dizaines de "critères":

- la débrouillardise,
- l'affirmation de soi, la prise de conscience de sa valeur,
- l'imagination créatrice,
- le raisonnement, la logique, la rigueur,
- l'intuition,
- l'aptitude à observer, à écouter, à dire les choses, à expliquer, à répliquer, à oser se lancer dans l'inconnu, à respecter l'autre,
- l'esprit critique,
- le conformisme ou le non-conformisme,
- l'aptitude à mener jusqu'au bout un projet,
- la capacité de révolte, de refus,
- la capacité à comprendre l'échec, à l'assumer, le dépasser,
- la capacité à s'accepter, à être vrai.

J'en oublie des tas et des tas... Il pourrait y avoir des grilles différentes suivant les travaux, les situations, les difficultés à résoudre.

Mais surtout, surtout, n'oublions jamais que ce sera toujours à refaire, jamais vraiment satisfaisant, et que, quoi que nous fassions, la vie débordera de nos cadres, mêmes les plus souples, les plus élaborés, les plus chouettes, et que c'est tant mieux!

Chantal CAMBRONNE
Article paru dans *Cahiers Pédagogiques*,
L'évaluation, 1991, pp.99-100.



Quels indicateurs de qualité pour les actions d'alphabétisation?

L'ALBSU ("The Adult Literacy and Basic Skills Unit"), organisme anglais de coordination de l'alphabétisation et de la formation de base, a introduit en 1992 un label de qualité *Q* pour les actions d'alphabétisation.

Ce symbole indique que l'action répond aux critères de qualité définis par l'ALBSU, soit le minimum de ce que chacun - participant et formateur - est en droit d'attendre lorsqu'il décide de participer à un cours d'alphabétisation. L'ALBSU espère qu'en 1995, toutes les actions d'alphabétisation respecteront ces critères et pourront recevoir ce label de qualité.



Quels sont ces critères ?

1. Un entretien personnel et confidentiel avant le début de la formation.

Tous les nouveaux apprenants ou formateurs potentiels doivent être reçus pour un entretien personnel et confidentiel avant la formation.

Cet entretien doit durer au moins 20 minutes et se dérouler en privé.

Il doit permettre au futur apprenant de se représenter le programme d'alphabétisation en général, de recevoir une information sur les possibilités de formations existantes, d'identifier ses besoins et ses buts, de recevoir un avis sur les possibilités de formations appropriées.

2. Une possibilité de formation à proximité de son domicile.

Il est essentiel que l'offre de formation soit accessible et que des possibilités de formations existent le plus près possible du domicile des personnes. Tout en sachant que certaines offres spécialisées peuvent nécessiter un trajet du formateur ou de l'apprenant et que certaines personnes peuvent préférer se déplacer plutôt que d'aller au centre le plus proche. Par "*Accès facile de son domicile*", l'ALBSU entend qu'il doit exister au moins une possibilité de formation accessible en transport en commun, après un trajet de 20 à 30 minutes à partir de son domicile.

3. Au moins quatre heures de cours par semaine.

Chaque apprenant ou formateur devrait être engagé pour au moins quatre heures de cours par semaine. Par *cours*, L'ALBSU entend *enseignement et non travail à domicile ou travail sans supervision d'un formateur*.

4. Un taux d'encadrement (nombre d'apprenants par formateur) approprié.

Soit de 6 à 8 personnes par groupe si la majorité des participants sont de niveau débutant, 8 à 10 s'ils sont de niveau moyen et 10 à 12 s'ils sont de niveau

avancé. Il s'agit bien sûr du nombre de présents effectifs et non du nombre d'inscrits.

5. Le respect de son identité culturelle.

Il est important que tous les participants potentiels et effectifs se sentent respectés et appréciés, sans distinction de sexe, de race ou de culture.

6. Un plan de formation négocié.

Un plan de formation doit être négocié avec chaque participant au début de chaque session de formation.

Ce plan doit être accepté par le participant et le formateur, être écrit clairement, être précis quant aux buts et contenir une description des étapes nécessaires pour atteindre les objectifs particuliers ainsi que les compétences à développer, être régulièrement revu et adapté.

7. Une évaluation régulière de ses progrès.

Chaque participant doit bénéficier d'une structure d'évaluation régulière (soit toutes les 40 à 60 h de formations). Evaluation qui doit être construite de manière à pouvoir permettre au participant de participer à l'évaluation de ses progrès. Evaluation qui sera la plus objective possible et qui consignera par écrit les compétences développées durant la période considérée.

8. Une possibilité d'accès à d'autres formations, ce qui nécessite suivi et orientation.

Chaque participant devrait pouvoir passer d'une formation d'alphabétisation vers d'autres formations, professionnelles ou non, même si, bien sûr, tous les participants ne le souhaitent pas.

9. Une possibilité d'accès à un diplôme.

Les participants doivent pouvoir obtenir une certification reconnue par l'autorité compétente.

Bien sûr tous les participants ne le souhaitent pas et pour certains il s'agit d'un objectif à long terme.

10. Une formation assurée par un formateur ayant reçu une formation conforme aux critères de qualités reconnus au niveau national.

Il est essentiel que les formateurs, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles, aient une bonne formation. La formation de base n'est pas la place pour l'amateur de bonne volonté. Une formation dans d'autres secteurs de l'enseignement, tel que l'enseignement primaire ou secondaire, doit être complétée par une formation spécifique en alphabétisation.

11. L'accès à du matériel pédagogique approprié.

Tous les participants doivent avoir accès à un bon matériel d'apprentissage. Matériel produit pour être utilisé en alphabétisation ou pouvant être utile dans ce domaine.

En général, même s'il peut y avoir quelques exceptions lorsqu'on travaille avec un objectif de relations parents-enfants, le matériel produit pour les enfants n'est pas approprié à l'alphabétisation.

12. Une formation qui tienne compte du contexte d'apprentissage.

Il est important que les formateurs soient capable de faire acquérir les compétences de base à partir du contexte. Par exemple, une formation de base en entreprise sera donnée par un formateur formé à relier les apprentissages au contexte de travail. De même, un formateur travaillant avec des parents devra être capable de relier l'apprentissage au contexte d'éducation des enfants.

Cette démarche d'évaluation des actions d'alphabétisation me paraît fondamentale. Avant d'évaluer les "progrès" des apprenants, ne faut-il pas s'interroger sur la qualité de ce que nous mettons à leur disposition et sur les critères d'évaluation de cette qualité ?

L'ALBSU nous propose ces 12 critères. Pouvons-nous les adopter tels quels ?

De quelle manière - à partir d'une recherche légitime de qualité - privilégient-ils un type d'alphabétisation ? Pourquoi ne pas proposer un critère de participation des apprenants et des formateurs aux instances de décisions, Conseils d'Administration, Assemblées Générales ? Quels critères rajouter ou modifier pour que cette "charte de qualité" s'inscrive dans une démarche d'Education Permanente et soit cohérente avec la "charte de l'alphabétisation" de Lire et Ecrire-Bruxelles? La charte définit l'alphabétisation comme:

"outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu, son environnement et donc son apprentissage..."

"...privilégiant l'ouverture au monde, la rencontre des différentes cultures, leur confrontation et se développant avec la participation des personnes impliquées dans le groupe..." (Article 4)

"... impliquant une action collective et un travail en partenariat ..." (Article 5)

Un cadre pour évoluer vers plus de qualité

La qualité : savoir ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait

Qu'est-ce qu'un centre, une formation de qualité ? Quelles sont leurs caractéristiques et comment les évaluer ? C'est en partant de ces questions que NALA, l'agence irlandaise pour l'alphabétisation des adultes (National Adult Literacy Agency), a mis en forme, dans le prolongement d'un partenariat européen initié en 1998¹, un 'cadre pour évoluer vers plus de qualité'. Ce cadre, explicité et développé sous forme de 'guide', vient maintenant d'être traduit en français.²

Deux grands enjeux sont à la base de la rédaction du guide : tout d'abord, permettre à tout centre d'organiser de façon autonome l'évaluation de son action et de concevoir des pistes concrètes pour l'améliorer ; ensuite, pouvoir attester auprès des pouvoirs publics de la qualité des services réalisés grâce à leurs financements – et ce avant que des 'normes de qualité' ne soient imposées d'en haut.

La plupart des intervenants en formation d'adultes/alphabétisation ont l'impression qu'ils reçoivent ou qu'ils offrent un service de qualité. Mais 'avoir l'impression', ce n'est pas suffisant. La seule manière de savoir, c'est de faire des recherches et de rassembler des preuves, des indices pour montrer le bien-fondé de nos 'impressions'.

Quand on examine attentivement la réalité de sa propre association et qu'on décrit ensuite ce qu'on estime être un fonctionnement idéal, on constate des 'trous', des lacunes. Dans ces trous se crée un espace qui permet d'apporter des améliorations.

Le guide de NALA est donc un outil de travail pour les centres qui désirent mettre en œuvre une évaluation participative. *Il propose une démarche concrète, étape par étape, qui tend vers la reconnaissance, la recherche et le maintien d'une qualité durable et solide dans le secteur de l'alphabétisation et de la formation de base des adultes.*

Une méthodologie participative

Dans le processus conçu par NALA, l'équipe responsable de l'évaluation de la qualité (ou *équipe-qualité*) est composée de représentants de toutes les composantes du centre : apprenants, formateurs, direction, conseil d'administration, accueillants, administration.

Cette équipe se réunit régulièrement et met en place une méthode de travail à la fois rigoureuse et accessible à tous. Elle doit en effet rassembler les éléments nécessaires pour évaluer la qualité, mais aussi planifier des actions pour l'améliorer : son rôle est central dans le processus.

Un chapitre synthétique et clair, en début du guide, est d'ailleurs consacré au travail en équipe (étapes de développement d'une équipe, règles de fonctionnement, prises de décision, répartition du travail,...) et fournit quelques techniques pour permettre à l'équipe de démarrer.

Les principes de base

Evaluer la qualité, cela suppose entre autres qu'on définisse les valeurs et les principes qui régissent l'action. Voici les cinq principes de base que propose NALA :

- > *Le centre soutiendra l'apprenant(e) dans son droit à suivre les cours de manière volontaire (non obligatoire) et son droit à se fixer ses propres objectifs.*
- > *Un code éthique de confidentialité, de respect et de confiance s'appliquera à tous les niveaux.*
- > *Les différences culturelles seront respectées à tous les niveaux du centre.*
- > *On veillera à créer une atmosphère conviviale, de plaisir et d'interaction entre les gens.*
- > *Les apprenants auront la possibilité et la capacité de participer à tous les aspects de la gestion du centre, y compris l'évaluation.*

Quels domaines évaluer ?

Qui trop embrasse mal étreint : on ne peut tout évaluer à la fois ! D'où la définition de différents domaines à évaluer.

Les **cinq grands domaines** recensés par NALA sont :

1. **les ressources**
2. **la coordination et la gestion**
3. **la formation et les aspects pédagogiques**
4. **la progression**
5. **la sensibilisation et la promotion.**



Au sein de chacun de ces domaines, NALA a identifié plusieurs critères de qualité.

Pour chaque critère, le guide fournit une série d'exemples et de cas concrets, mais la démarche prévoit que ce soit, dans chaque centre, l'équipe-qualité qui analyse les besoins et parvienne à une définition de *ce qui est nécessaire pour tendre à plus de qualité en ce qui concerne ce critère.*

Voici une brève définition de chacun de ces cinq domaines et, pour chacun, les critères de qualité qui les composent.

1. LES RESSOURCES

Le mot 'ressources' fait habituellement référence aux ressources financières, aux ressources en termes d'infrastructure et aux ressources humaines. Certaines ressources sont évidentes parce qu'on peut les voir ou les compter (argent, personnel, matériel), d'autres le sont moins (par exemple, l'expérience et les attentes de l'équipe et des apprenants).

Des ressources de qualité sont les piliers d'un travail de qualité en formation d'adultes.

Avoir sur place et rendre possible l'accès à des ressources de grande qualité, c'est envoyer aux apprenants un message clair sur leur valeur, sur l'estime qu'on leur accorde.

Le **domaine des ressources** se décline en **cinq critères de qualité** :

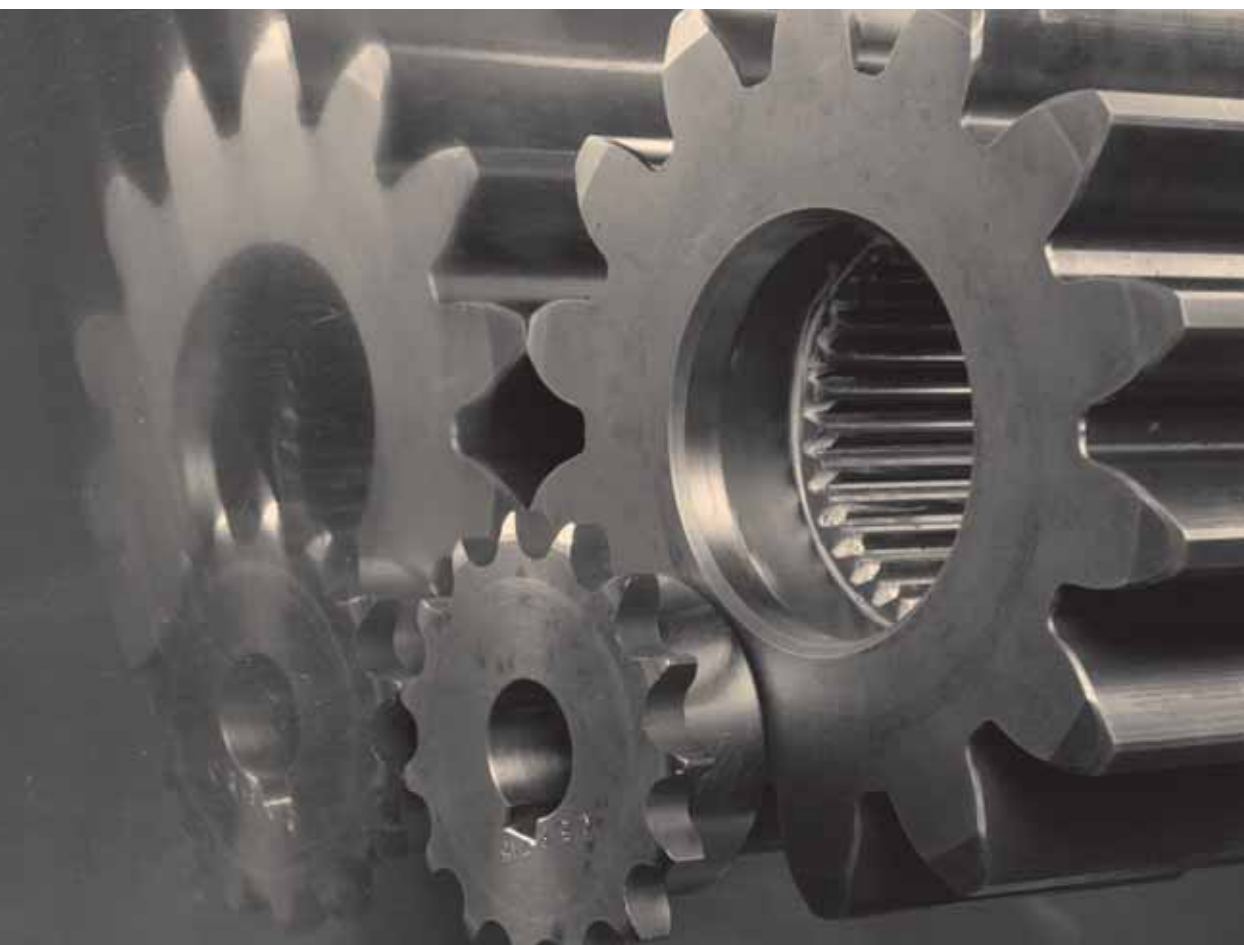
- > **le soutien à l'apprenant** (qui a besoin d'un encadrement pédagogique complémentaire, d'une aide matérielle...)
- > **les ressources pour l'apprentissage et la formation** (livres et autres documents à l'usage des apprenants, matériel audio, vidéo, informatique, outils pédagogiques...)

- > **les locaux**
- > **le soutien aux formateurs**
- > **le financement du centre.**

2. LA COORDINATION ET LA GESTION

La gestion/coordination dans le contexte de l'alphabétisation d'adultes comporte différentes dimensions. Les coordinateurs d'un centre ont comme responsabilités :

- > *de gérer et organiser le travail en cohérence avec les valeurs d'Education permanente en formation d'adultes ;*
- > *de gérer et coordonner des personnes (la gestion des ressources humaines) ;*



- > de gérer l'administration et la comptabilité du centre ;
- > de gérer les fonds et les propriétés de l'association ;
- > d'organiser/animer des réunions ;
- > de coordonner et de gérer l'apprentissage et la formation.

Le **domaine de la gestion et de la coordination** se décline en **cinq critères de qualité** :

- > **la gestion et la planification**
- > **l'accueil et le contact initial**
- > **la communication interne**
- > **l'évaluation du programme**
- > **la formation initiale et continuée de l'équipe.**

3. LA FORMATION ET LES ASPECTS PÉDAGOGIQUES

Il est particulièrement important de se pencher sur l'apprentissage quand on se préoccupe de qualité. En alphabétisation et en formation de base, le principe est de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Chaque apprenant qui entame une formation en alphabétisation est porteur d'un ensemble de besoins qui lui est propre et qui est unique : besoin d'aide pour différents niveaux de lecture, besoin de comprendre différents types de textes, besoin d'améliorer son aisance en écriture ou encore son orthographe. Mais aussi besoin de travailler la confiance, l'estime de soi, les sentiments laissés par les précédentes expériences d'apprentissage, l'impression d'être ou non capable d'affronter une formation en alphabétisation.

Au cours de la formation, les capacités et les attitudes de l'apprenant évoluent et changent, et quand certains besoins sont com-

blés, de nouveaux besoins peuvent émerger. De plus, il faut garder à l'esprit qu'il existe des différences considérables entre les apprenants : personnalité, modes d'apprentissage, objectifs, situation familiale, position sur le marché de l'emploi,...

Le **domaine de la formation et des aspects pédagogiques** se décline en **quatre critères de qualité** :

- > **les relations apprenant-formateur**
- > **l'offre de cours**
- > **l'apprentissage et le développement personnel**
- > **l'évaluation.**

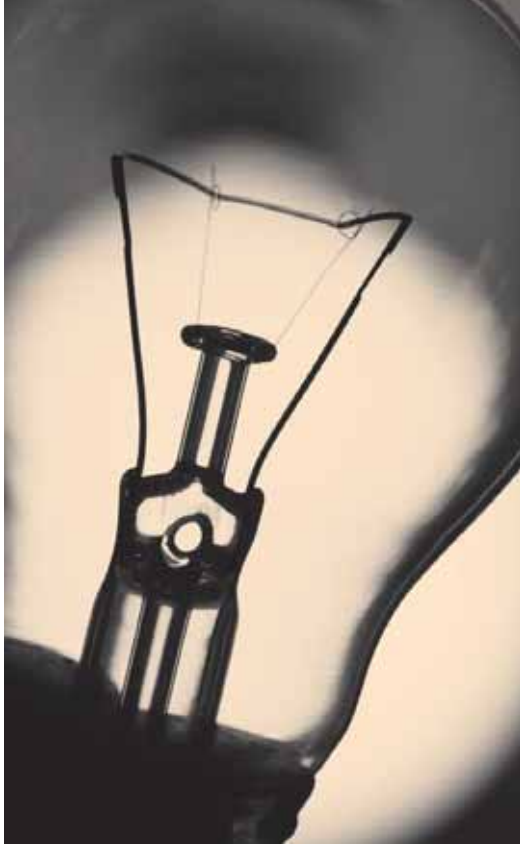
4. LA PROGRESSION

La progression/l'évolution, dans le secteur de l'alpha et de la formation de base, concerne les travailleurs bénévoles et rémunérés aussi bien que les apprenants. Quand nous parlons de progression/d'évolution, spécifiquement en ce qui concerne les apprenants, nous parlons du droit qu'a l'apprenant d'acquérir les savoirs et savoir-faire qui lui permettront de trouver sa place en formation de base, en formation qualifiante, ou dans un emploi.

Pour les bénévoles et les travailleurs du centre de formation, la progression renvoie à une évolution personnelle et professionnelle. L'existence d'un dispositif de formation de formateur initiale et continuée de grande qualité, et la participation à ce dispositif, sont la garantie de la qualité d'un centre en termes de progression.

Le **domaine de la progression** recouvre **deux critères de qualité** :

- > **la guidance (le suivi et la progression)**
- > **la certification pour les apprenants.**



5. LA SENSIBILISATION ET LA PROMOTION

La sensibilisation et la promotion sont des aspects clés lorsque l'on vise la qualité dans un service d'éducation des adultes. Cela implique par exemple d'améliorer la prise de conscience au niveau local quant aux enjeux de l'alphabétisation et à ses dispositifs de financement, de faire connaître le centre et d'augmenter son implication au sein de la communauté locale. La sensibilisation et la promotion sont particulièrement importantes quand il s'agit d'encourager la participation de groupes cibles concernés par l'illettrisme et traditionnellement plus difficiles à toucher (par exemple les hommes, les gens du voyage,...).

La sensibilisation et la promotion doivent être adaptées et modifiées pour s'adapter à la population et aux besoins, qui sont changeants. Comme les programmes de formation d'adultes visent une population cible, il est

important d'identifier cette population cible avant de planifier, de mettre en œuvre, d'évaluer et d'améliorer les stratégies de sensibilisation et de promotion. Il y a d'énormes avantages à travailler en relation avec d'autres groupes (missions locales pour l'emploi, cliniques et maisons médicales, bibliothèques, communautés locales,...) quand on veut développer et améliorer la stratégie de sensibilisation et de promotion d'un centre.

Le **domaine de la sensibilisation et de la promotion** recouvre **deux critères de qualité** :

- > **les liens avec d'autres groupes, d'autres lieux**
- > **les stratégies de promotion créatives et adaptées.**

La démarche

Quelle est la démarche proposée par le guide pour évoluer vers plus de qualité de NALA ? Comment l'équipe-qualité, une fois qu'elle est constituée et qu'elle est mise en route, va-t-elle procéder pour évaluer, un à un, ces différents domaines ?

Avant tout, il lui faut choisir le premier critère de qualité sur lequel elle va travailler, car il n'est possible d'évaluer qu'un critère à la fois. L'ouvrage propose ensuite une démarche en 9 étapes.

PREMIÈRE ÉTAPE

Décrire le critère de qualité choisi en imaginant la situation idéale. Que faudrait-il pour que la qualité soit parfaite concernant ce critère ?

DEUXIÈME ÉTAPE

Passer en revue la situation actuelle en ce qui concerne le critère de qualité choisi. Les membres de l'équipe-qualité explorent et rédi-

gent une description de la situation actuelle de leur centre, comme ils la perçoivent.

TROISIÈME ÉTAPE

Choisir et mettre par écrit les indices d'un 'bon' centre (toujours pour le critère de qualité choisi). Un 'indice' est un indicateur de quelque chose qui peut être observé ou mesuré. L'équipe-qualité utilisera les indices comme des outils pour examiner les performances de son centre.

QUATRIÈME ÉTAPE

Identifier, pour chaque indice de qualité défini, des éléments qui sont susceptibles de prouver, de démontrer que cet indice est actuellement réalisé ou non.

CINQUIÈME ÉTAPE

Récolter les preuves, c'est-à-dire rassembler les éléments définis à la quatrième étape.

Par exemple :

- > *ce qui se trouve déjà dans les dossiers (dossiers et rapports de l'administration,...) ;*
- > *ce qui peut être vu/observé dans le centre (beaucoup d'informations sur le centre sont simplement à portée de regard/observables) ;*
- > *poser des questions aux gens (organiser des discussions en groupe et prendre des notes, faire des interviews, des enquêtes) ;*
- > *observer des situations (observer les apprenants, les formateurs pendant les pauses, éventuellement pendant les cours) ;*
- > *étudier le matériel disponible dans le centre (listes de présence, progressions, réorientations, abandons, documents d'information et de sensibilisation).*

Ce travail est conséquent et doit s'organiser :

- > *Qui va assembler les données quand elles auront été récoltées ?*

- > *Est-ce toute l'équipe ensemble qui travaillera sur l'interprétation des données ?*
- > *Quel est le cadre temporel nécessaire à chaque étape ?*
- > *Qu'est-ce qui doit être fait, comment cela va-t-il être fait, qui va le faire ?*

SIXIÈME ÉTAPE

Analyser les preuves ; interpréter les éléments récoltés.

L'équipe explore les questions suivantes une par une :

- > *Que nous disent ces données ?*
- > *Que faisons-nous bien ?*
- > *Que pouvons-nous améliorer ?*

SEPTIÈME ÉTAPE

Planifier l'action.

Les bonnes pratiques devraient durer et se développer avec le temps. L'objectif des centres devrait être de s'améliorer continuellement.

Les plans d'action vont nécessiter des changements : l'équipe va donc devoir envisager de façon réaliste ce qui est faisable en tenant compte du budget, des moyens en temps et en personnel :

- > *Quels sont les changements nécessaires ?*
- > *Qui va agir pour que ces changements se réalisent ? (les responsabilités de chacun des membres de l'équipe doivent être claires)*
- > *Qu'est-ce qui peut être fait ? (en tenant compte de la réalité et des contraintes actuelles du centre en termes de ressources et de structures)*
- > *Quel cadre temporel se donne-t-on ? (découpé en étapes réalistes si nécessaire)*
- > *Quelles sont les opportunités et les contraintes ?*

HUITIÈME ÉTAPE

Communiquer les conclusions et les plans pour l'avenir.

Les changements vont aussi concerner d'autres personnes que les membres de l'équipe-qualité. Qui doit donc être informé ? Si on informe régulièrement l'ensemble des acteurs du centre sur le processus d'évaluation, on augmente les chances d'être soutenus et d'obtenir leur coopération au moment de mettre les changements en œuvre.

Suggestions pour informer :

- > *réunions rassemblant les formateurs et les apprenants ;*
- > *informations fréquentes et mises à jour dans la newsletter du centre et sur le tableau d'affichage (les valves) ;*
- > *rapports écrits et présentations orales.*

NEUVIÈME ÉTAPE

Concevoir un dispositif de suivi, de 'monitoring' du plan d'action.

- > *Comment va-t-on savoir si ça marche réellement ?*
- > *Évaluer le plan d'action : qui, comment, quand ?*

Après avoir traversé ces neuf étapes pour le premier critère de qualité choisi, l'équipe-qualité en choisit un autre et réitère les neuf étapes, et ainsi de suite jusqu'à ce que les dix-huit critères aient été parcourus. Il est évident que l'ensemble du travail s'étale sur un temps relativement long.

Du concret ?

Cet article présente les grandes lignes de la démarche proposée par le guide pour évoluer vers plus de qualité de NALA. Une telle

présentation ne peut fournir que peu d'exemples concrets.

Or c'est là que réside le grand intérêt du guide : il fournit pour chaque critère de qualité une méthode de travail truffée d'exemples concrets, de questions pouvant guider la démarche, mais aussi des outils tels que des modèles de questionnaires d'enquête, etc. Bien entendu, les exemples concrets proviennent du terrain de l'alphabétisation en Irlande, mais tout qui travaille dans ce secteur en Communauté française y trouvera bien des similitudes avec sa propre réalité de terrain ! Ce guide est véritablement un outil de travail pour tout centre qui souhaite évaluer et améliorer la qualité des actions qu'il met en œuvre avec une méthode participative rigoureuse.

Natacha MANGEZ
Collectif Alpha

1. Voir introduction du dossier.

2. Les parties en italique dans le texte sont extraites du guide.

La version française
du guide de NALA,
**Cadre pour évoluer vers plus
de qualité en alphabétisation
et formation d'adultes.**
Guide pour la mise en œuvre,
est disponible au Centre de
documentation du Collectif Alpha :
Tél : 02 533 09 25
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Approcher la pratique du chef-d'oeuvre en formation de formateurs

Ces 2 et 3 novembre derniers, au sein des bâtiments quelque peu frisquets du "Centre Dansaert" - qui abrite depuis peu les locaux de Lire et Ecrire Bruxelles -, Joëlle DUGAILLY, formatrice au Collectif Alpha, nous a entraînés sur les chemins de l'élaboration d'un chef-d'oeuvre. Un long parcours aux détours riches et interpellants. Un horizon qui s'ouvre pour nos stagiaires: l'obtention du CEB... ou tout simplement un élan vers plus d'émancipation.

Au programme

Une fois installés, Joëlle nous invite à formuler nos attentes par rapport à cette formation consacrée au chef-d'oeuvre, ce qui nous permet de découvrir la multiplicité des univers qui nous rassemblent. Certains sont formateurs alpha en quête d'informations, d'autres sont sur le point d'engager la démarche du chef-d'oeuvre avec quelques-uns de leurs apprenants, les derniers viennent puiser des éléments et données pour alimenter leur action en termes de diffusion (rédaction de ce numéro du *Journal de l'Alpha*) ou de structuration de l'alphabétisation (comment renforcer la validation et la reconnaissance des compétences de notre public?).

Nous déterminons ensemble le programme de ces deux jours: nous partons du concret et de l'observation du travail accompli par Joëlle et ses apprenants, pour déboucher sur des réflexions plus formelles et l'observation du texte de l'Arrêté gouvernemental de la Communauté française du 3 mai

1999 concernant l'obtention du CEB par des adultes. Il s'agit avant tout d'éprouver l'itinéraire parcouru par les apprenants, depuis la préparation jusqu'à la présentation de leur chef-d'oeuvre.

Qu'est-ce qu'un "chef-d'oeuvre"?

Pour cerner le cadre de notre réflexion, nous démarrons sur la définition du chef-d'oeuvre. Par le biais d'une mise en commun de nos "préjugés" sur le sujet, nous aboutissons aux notions suivantes: le chef-d'oeuvre correspond à un travail de recherche personnel, valorisant compétences et créativité - au-delà du strict cadre du programme scolaire - au travers de la présentation (orale et écrite) d'un sujet choisi. S'il permet l'obtention du certificat d'études de base, il vise surtout à l'émancipation et à la mise en oeuvre de connaissances et savoir-faire ou être, grâce au support d'une passion ou d'un thème qui interpelle.

Concrètement

La première étape consiste à choisir un sujet. A l'écoute du témoignage de Zoé, qui a marché *sur les traces de Marguerite Yourcenar*, ou d'Annie qui s'est penchée sur la question de la dualité chez les jumelles, nous découvrons combien le chef-d'oeuvre touche à l'histoire personnelle et à l'affectivité de la personne qui s'y engage. Zoé a choisi Marguerite Yourcenar parce qu'elle avait entendu dire qu'elle était autodidacte: ce personnage, première femme à l'Académie française, a dès lors pu apparaître comme un modèle, un espoir dans le parcours d'apprenante de Zoé. De son côté, Annie a une sœur jumelle: comprendre les rela-



tions qui la liaient ou l'éloignaient de son "double" était fondamental pour détricoter sa propre histoire.

L'élection du thème se fait en partenariat avec l'équipe de formateurs, d'une part, lors d'un entretien individuel, et avec l'ensemble des autres apprenants en démarche de chef-d'oeuvre, d'autre part, lors d'une mise en commun collective des sujets. Ce partage permet de mieux cerner le thème proposé, ainsi que les étapes et enjeux du travail à accomplir en vue d'aboutir.

La seconde étape, c'est l'élaboration proprement dite du travail. En effet, le chef-d'oeuvre n'est pas seulement le récit de sa passion ou de sa vie: il relève d'un véritable travail de recherche. Il s'agit de développer ses capacités à lire, synthétiser et rédiger; analyser, calculer et quantifier; comprendre et critiquer. Aussi demande-t-il un effort approfondi d'investigation sur le sujet. Sur base d'articles lus, d'interviews préparées et réalisées par les stagiaires eux-mêmes et/ou d'émissions audio-visuelles (etc), une réflexion est menée et traduite en textes qui serviront de base à la rédaction du chef-d'oeuvre. Ainsi, Zoé s'est-elle penchée sur la biographie de l'auteur qu'elle traitait, ainsi que sur des pages de ses livres. Annie, elle, n'a pas rechigné à s'approprier les secrets de la reproduction comme de la génétique et à les traduire en schémas et graphiques.

Au Collectif Alpha, 3 heures par semaine sont consacrées à ce travail. Cependant, la totalité de la formation en alphabétisation participe de cette démarche: les aspects graphique et statistique des recherches peuvent être étudiés au cours de calcul; les textes rédigés pour la réalisation de ce chef-d'oeuvre peuvent être (auto)corrigés au cours de français écrit, etc...

Les formateurs ne sont pas les seuls à accompagner la recherche. Un parrain, une marraine ou, au contraire, plusieurs personnes ressources y contribuent également. Garants des informations, en quelque sorte spécialistes du sujet traité, ils offrent une ouverture supplémentaire, un appui riche et considérable aux différentes étapes du travail. Ils s'associent au projet et contribuent aussi à la réussite du candidat. Pour ne citer que quelques exemples, la marraine de Zoé était une

écrivaine belge, le parrain d'Annie, un gynécologue, quant à Anne ("Les larmes de l'inceste"), elle a utilisé les compétences d'une juriste et d'une assistante sociale thérapeute ainsi que celles des membres de l'asbl "SOS Parents-Enfants",...

Deux axes sont à développer, en termes de réalisation: la rédaction d'une "brochure" de présentation du sujet et la préparation de l'exposé oral.

La brochure doit reprendre des étapes ou morceaux, librement sélectionnés, du travail de recherche accompli. Sa forme est, elle aussi, totalement libre: elle prend tantôt l'aspect d'un journal intime, tantôt celui d'un récit fictif de type romanesque ou épistolaire (c'est ce qu'a fait Zoé: elle a rédigé un roman racontant la rencontre de l'héroïne avec M. Yourcenar, ainsi que les lettres qu'elle lui aurait envoyées).

Quant à l'exposé oral, il peut s'appuyer sur n'importe quel type de support: panneaux didactiques, reportages vidéo, chansons, poèmes, interviews ou témoignages en direct, créations musicales, productions culinaires, etc. Ce qui laisse une grande place à l'imagination et à la créativité, trop souvent laissées pour compte dans les systèmes scolaires traditionnels!

En outre, dans la nouvelle législation, on demande de fournir une sorte de "carnet de bord", recensant les différentes étapes de construction de cet "édifice".

L'exposé oral correspond à la phase finale de ce laborieux parcours. Il se déroule devant un jury



d'examen constitué du formateur impliqué et de l'inspecteur du canton, ainsi que d'autres membres de l'inspection cantonale primaire. Public, il ouvre également ses portes aux formateurs, aux amis et à la famille, si tel est le désir de l'acteur de cette "performance".

S'en suivra un questionnement de l'inspection basé sur le travail écrit, lequel lui a été envoyé quelques semaines plus tôt, afin de vérifier que le candidat maîtrise effectivement les compétences de base.

Formellement

Depuis le 3 mai 99, un arrêté gouvernemental de la Communauté française détermine "la forme et les règles de délivrance du certificat d'études de base". Pour les adultes, deux formules sont possibles: la présentation de l'examen cantonal traditionnel (4 épreuves écrites portant sur la maîtrise des socles de compétences en français, mathématique, histoire/géographie et sciences) ou la production d'un chef-d'oeuvre: "*travail écrit sur un thème librement choisi, accompagné d'un rapport décrivant le processus d'élaboration ayant conduit à ce travail*", que "*chaque candidat présentera oralement (...) pendant un maximum de 3 périodes de 50 minutes*"¹. L'inscription doit normalement se faire auprès de l'inspection cantonale du domicile, mais nous espérons pouvoir proposer des inscriptions groupées, par le biais du centre d'alpha et, partant, de son inspection cantonale. Une session est prévue au mois de juin quel que soit le choix posé (examen cantonal ou chef-d'oeuvre).

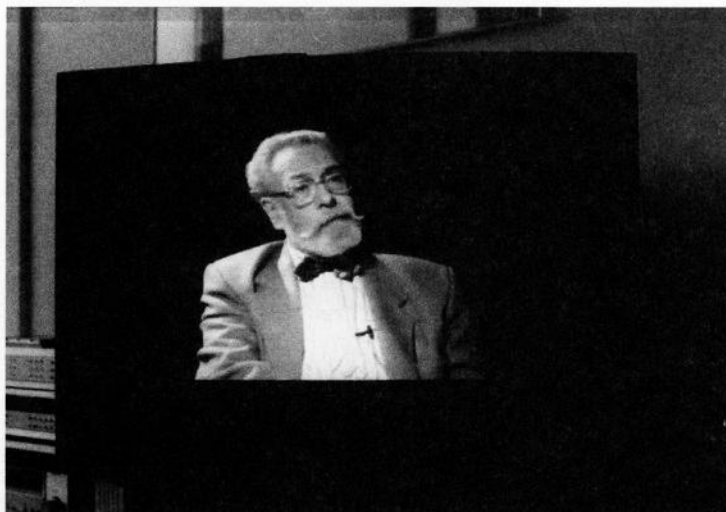
Bien plus qu'un itinéraire vers la certification, le chef-d'oeuvre est un outil d'expression personnelle, un moyen de dépasser ses craintes et de retrouver confiance en soi, en ses capacités créatrices et intellectuelles, un espace de paroles et d'émancipation, un instrument d'éducation permanente, puisqu'il s'agit de renforcer l'autonomie et l'esprit critique pour en arriver à une prise de position affirmée et défendable. Aussi, le formateur se doit-il de rester le plus discret et confiant possible, se mettre à l'écoute des idées de l'autre tout en se contentant, pour l'aider à tracer sa route, de rester une sorte de balise, de point de référence, sans pour autant imposer sa pensée ou s'imposer comme fil conducteur. Il s'agit en effet de casser les rapports de dépendance induits par la peur et la perte de confiance en soi, pour amener l'édificateur du chef-d'oeuvre à la reconnaissance de ses capacités à penser, critiquer et créer. Car c'est à cet endroit précis que se situe la véritable "validation" des compétences!

Marie BIETLOT

Lire et Ecrire Bruxelles

¹ Voir l'Arrêté susdit. Les modalités concernant le chef-d'oeuvre figurent à l'article 2 §1er 3°.

8



A ceux qui veulent en savoir plus sur le chef-d'oeuvre, nous conseillons vivement la lecture du livre de Joëlle DUGAILLY: **De l'Alpha à l'Oméga. La pratique du chef-d'oeuvre en formation d'adultes** (édité par le Collectif Alpha en 1992).

Utilisation des compétences acquises tout au long de la vie en vue de mettre en place un outil d'auto-évaluation

A Lire et Ecrire Hainaut occidental, les groupes en formation sont constitués en fonction du projet des futurs stagiaires et non pas nécessairement en fonction de leur niveau en français et calcul.

Pour mettre à jour ce projet, l'équipe pédagogique a mis en place un dispositif de formation qui a pour objectif de réaliser un bilan de compétences personnalisé et qui en même temps va développer des capacités d'auto-évaluation.

Lors de la phase d'accueil, préalable à chaque entrée en formation, nous n'utilisons donc pas de tests systématiques et formalisés de connaissance des savoirs mais plutôt une grille d'interview qui nous permet d'obtenir les informations sur lesquelles va se baser le processus de formation¹.

Cette grille d'interview comporte une phase importante qui est celle du positionnement du stagiaire par rapport aux connaissances de base. Lors de cette phase, il est amené à pointer ce qu'il pense savoir faire et connaître.

C'est justement après avoir réalisé cet interview maintes et maintes fois que nous nous sommes aperçus que beaucoup de stagiaires présentaient des difficultés à exercer cette activité d'auto-évaluation sollicitée au cours de l'entretien d'accueil. Notre démarche a alors été la suivante: nous souhaitons créer en quelque sorte un référentiel qui serait adapté aux stagiaires et qui tiendrait compte de leurs propres références culturelles et de leurs processus de production des savoirs.

Nous nous sommes rendu compte au cours de formations, que les stagiaires construisaient leur propre système de connaissance à partir de leurs expériences de vie, donc en dehors même du cadre scolaire et qu'il était important de les prendre en compte, de les faire reconnaître et valoriser dans un document.

Il fallait donc concevoir des activités qui s'intéresseraient aux représentations que le stagiaire se fait de lui-même, de sa situation sociale, familiale et du sens que cela a dans sa vie. La méthodologie devait avoir pour point de départ le stagiaire lui-même.

Nous est alors venue l'idée de partir d'une analyse "autobiographique" où il s'agirait de repérer un ensemble de connaissances et expériences acquises au cours de la vie du stagiaire.

Cette réflexion nous a amenés à la mise en place d'un dispositif pédagogique. Celui-ci comporte une

série d'activités présentées sous forme de fiches que nous avons divisées en deux grandes parties:

- les fiches 1 à 5 qui ont pour but de favoriser l'expression personnelle et la communication;
- les fiches 6 à 10 qui ont pour but de valoriser des potentialités, des expériences acquises, des compétences individuelles et collectives.

Nous allons ici détailler l'ensemble des fiches, en précisant toutefois qu'il ne s'agit pas de recettes à appliquer de manière mécanique, mais bien de pistes de réflexion à adopter ou adapter selon le contexte.

Fiche 1: "Je me présente"

- Décliner son identité en utilisant le pronom "je".
- Enoncer en quelques mots le pourquoi de sa présence en formation.

Fiche 2: "Le photolangage"

- Présenter une partie de soi au moyen d'un support.
- Découvrir des goûts, des expériences similaires au groupe.

Fiche 3: "J'aime... j'aime pas"

- Nommer ses goûts et les expliquer.
- Reconnaître l'existence de points de vue différents.

Fiche 4: "Mon rêve de bonheur"

- Enoncer un désir personnel.
- Se situer par rapport aux désirs des autres.
- Définir et formuler un désir collectif.

Fiche 5: "Ceux qui vivent autour de moi"

- Schématiser ses relations personnelles.
- Etre conscient du besoin des relations humaines.
- Faire ressortir les représentations culturelles et individuelles par rapport à l'entourage.



- Pouvoir analyser son mode d'organisation par rapport à une tâche demandée.

Fiche 6: "Les autres disent que je sais faire..."

- S'exprimer sur ce que l'on sait faire à partir de ce que les autres pensent à ce sujet.
- Identifier les expériences et connaissances non reconnues par les systèmes d'évaluation traditionnels.
- Reconnaître ses compétences.

Fiche 7: "Ce que je sais faire"

- S'exprimer sur ce que l'on sait faire.
- Expliquer quand et comment on a appris ce que l'on sait faire.
- Définir les mécanismes qui facilitent un apprentissage.
- Capitaliser les capacités et compétences communes au groupe.

Fiche 8: "J'ai fait et j'en suis fier"

- Valoriser des expériences et reconnaître ses compétences.

Fiche 9: "Ce que j'aimerais savoir faire..."

- Déterminer ce que les stagiaires aimeraient savoir faire et qui leur permettrait d'atteindre de près ou de loin leur rêve de bonheur.
- Déterminer ce qui est du probable et du possible.
- Envisager les freins et les obstacles à la réalisation de l'apprentissage.

Fiche 10: "Notre projet..."

- Faire un bilan de ce que chacun est capable de faire.
- Faire le bilan de ce qu'il reste à acquérir en connaissances et compétences.
- Négocier un projet commun.

Tous les éléments produits par l'ensemble des stagiaires lors de la réalisation des dix fiches, sont notés au fur et à mesure sur de grandes feuilles que le formateur conservera avec soin, en vue de les utiliser lors de la conception de la grille d'évaluation.

Le rôle du formateur est à tout moment:

- d'accompagner la démarche créative et productive des stagiaires, en mettant tout en place pour que l'initiative finale (projet) aboutisse;
- de répartir équitablement la parole, de favoriser une négociation équilibrée, de négocier, synthétiser,...;

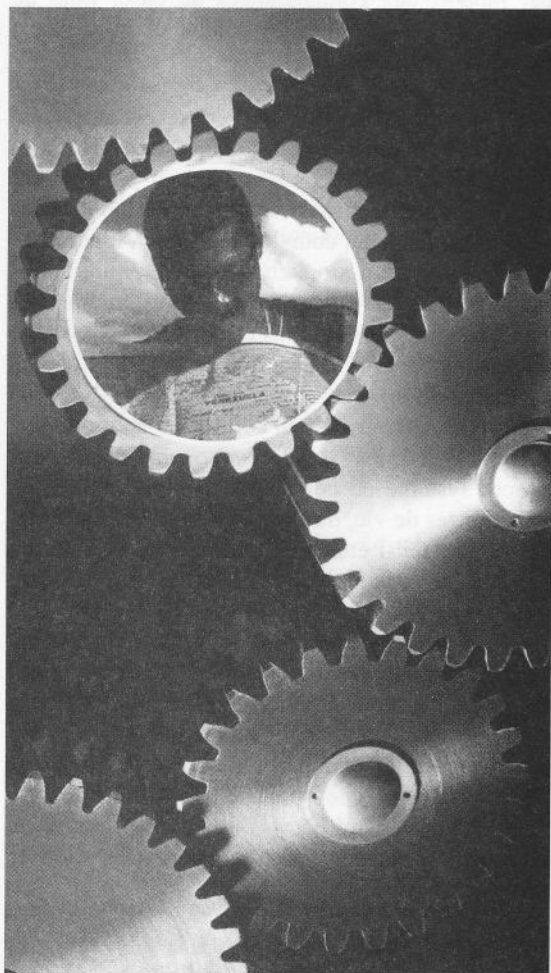
- d'assurer la mise en forme correcte de la "maquette" finale du projet, mais aussi de faciliter la régulation du processus, en prévoyant des temps d'évaluation suffisamment longs et adaptés².

Tout est mis en place pour que cette multiplicité des rôles – assurés par le formateur – permette au groupe de confirmer ses capacités de productivité collective, tout en poursuivant l'acquisition individuelle de certains apprentissages et en retirant un maximum de satisfaction.

En résumé

Le but des exercices proposés aux stagiaires est donc:

- de réaliser un bilan de compétences sur lequel va s'orienter la formation future;
- de réaliser un outil d'auto-évaluation des objectifs pédagogiques.



Un projet

Dans un groupe, le rêve des stagiaires était de faire le tour du monde. Malheureusement, aucun n'en avait les moyens.

Ils se sont alors dit qu'ils allaient réaliser un petit livret dans lequel ils parleraient d'un pays qui leur plaît.

Ils ont donc fait des démarches auprès de bibliothèques, d'agences de voyages,... pour le réaliser.

Ensuite, il a fallu le taper. Pour les plus faibles, le texte a été lu par la formatrice et ils l'ont tapé; pour les autres, tout a été fait seul, avec une vérification de la part de la formatrice. Une grille d'auto-évaluation a été conçue en fonction du projet mené par les stagiaires. En voici un extrait.

Nom/Prénom Mois de

| | oui | peut-être | non |
|---|-----|-----------|-----|
| <p>I. Se renseigner</p> <p><i>a. Je sais téléphoner</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais utiliser le bottin blanc - Je sais utiliser le bottin jaune - Je sais lire les chiffres pour pouvoir composer un numéro - Je sais téléphoner aux renseignements - Je sais lire les numéros de téléphone sur les prospectus - Je sais me servir d'Internet - Je sais poser des questions à "Scoot" <p><i>b. Je me déplace</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais lire une carte et un plan - Je sais louer un véhicule - Je sais utiliser les transports en commun - Je sais demander et comprendre des renseignements dans une gare,... - Je sais lire les horaires de bus, de train,... - Je sais acheter un ticket de bus, de train,... <p><i>c. Je sais m'exprimer oralement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais parler correctement le français (pas le patois) - Je comprends la personne qui me parle - Je sais poser des questions - Je comprends les réponses qu'on me donne <p><i>d. Je sais m'exprimer par écrit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Je sais prendre note - Je sais rédiger un message - Je sais remettre de l'ordre dans des documents - Je sais écrire sans faute quelques phrases - Je sais illustrer des textes avec de la documentation, des dessins,... - Je sais mettre en page (titre, couleurs, tableaux,...) - Je sais taper un texte à l'ordinateur ou à la machine à écrire | | | |

Mais il va également leur donner la possibilité:

- de travailler ensemble;
- de produire quelque chose de concret et de cohérent.

Tout cela permettra aux stagiaires de:

- trouver ou retrouver une confiance en eux;
- trouver une capacité à se projeter.

Chronologiquement, différentes étapes ont été franchies pour réaliser l'outil d'auto-évaluation:

1. Le départ

- Au terme de la réalisation des 10 fiches, les stagiaires se sont rendu compte qu'ils avaient tous envie de découvrir ou de réaliser quelque chose.
- Ils ont alors défini ensemble leur projet commun.
- La formation s'est donc organisée de manière telle que les stagiaires soient eux-mêmes acteurs et auteurs des dispositifs pédagogiques et donc, que la formation soit porteuse de sens.

2. Les étapes

- Quel que soit le projet défini, les stagiaires ont listé l'ensemble des apprentissages qu'ils devaient développer au niveau des connaissances, des savoirs, savoir-être, savoir-faire, pour mener à bien leur projet.
- Chaque étape d'apprentissage définit, dans la grille d'auto-évaluation, des compétences à acquérir. Elles sont développées en plusieurs items. Toutes les étapes et tous les items sont formulés dans les termes du stagiaire et le formateur ne peut en aucun cas les reformuler ou les supprimer. Il vérifie seulement leur bonne formulation.

3. La présentation des outils

- L'outil qui est réalisé à la fin de la formation peut prendre plusieurs formes différentes ayant chacune leur limite.
- Plusieurs possibilités sont offertes et peu importe la forme que prendra le graphe ou la grille, pourvu qu'il y ait visibilité du stagiaire dans son parcours de formation et des apprentissages que le groupe et le stagiaire vont devoir développer.

4. L'évaluation et l'utilisation du graphe ou de la grille

- En ce qui concerne l'évaluation, les stagiaires définissent eux-mêmes leur système d'évaluation, mais le formateur élimine toute cotation sous forme de chiffre qui fait souvent référence au milieu scolaire.

- Chaque stagiaire va se positionner sur la grille et une fois celle-ci remplie, le formateur demande au stagiaire de s'exprimer oralement par rapport à chaque item.

- Tout cela permet de situer à la fois l'évolution du groupe et l'évolution du stagiaire par rapport au projet.

- La passation de ces grilles se fait en début et en fin de formation, avec une ou deux fois supplémentaire(s) en fonction de la durée de la formation.

5. Bénéfices

- Les stagiaires affirment que ces grilles leur permettent de voir leur évolution depuis le début de leur formation, mais aussi de savoir ce qu'ils ont encore à apprendre.

- Tout cela permet donc au stagiaire de repérer où il en est dans la construction de ses savoirs. Il n'est donc plus exécutant de directives, il devient **acteur de ses apprentissages**.

Anne TOMSON

Lire et Ecrire Hainaut occidental

¹ Cf. S. DENGHIEN et V. GUERY, *Cerner le projet plutôt que le niveau de connaissance*, in *Le Journal de l'alpha*, N°117/Juin-juillet 2000, pp. 10-11.

² *Au niveau de la progression dans les apprentissages individuels et collectifs.*

Le portefeuille des savoirs

“D’habitude, je pense plus aux choses que je ne sais pas parce que j’ai envie d’apprendre”. Comme pour Jeanne, l’avidité d’apprendre fait souvent oublier aux participants aux cours d’alphabétisation tous les apprentissages qu’ils ont déjà acquis dans leur vie. Leur passé est vécu en termes de manques: puisqu’ils ne possèdent pas les “savoirs de base”, ils pensent - et nous pensons - qu’ils ne possèdent rien. Ne voyant pas ce qu’ils possèdent, ils ne prennent pas conscience de la valeur, de la richesse de leur expérience passée et de son utilité pour construire le futur.

Ce sont ces acquis que tente de faire émerger la construction des “portefeuilles des savoirs”¹:

- Quels sont les savoirs et savoir-faire des adultes en formation d’alphabétisation?
- Où et comment les ont-ils acquis?
- En quoi peuvent-ils leur être utiles dans leur recherche d’insertion socio-professionnelle?

Partant de la constatation que ces compétences sont totalement sous-estimées, tant par l’ensemble des intervenants tout au long d’un parcours d’insertion que par les personnes elles-mêmes, les animateurs du Collectif Alpha ont développé une méthodologie de valorisation des savoirs et savoir-faire. Au niveau personnel, outre le fait que cette valorisation devait permettre aux participants de (re)prendre confiance en eux, elle devait aussi leur faciliter la détermination d’un projet d’insertion socio-professionnelle. Au niveau social, l’objectif était de modifier les représentations des intervenants (y compris celles des formateurs alpha) et de lutter contre une vision scolaire et linéaire de la formation qui conduit à l’exclusion et à la marginalisation.

Concrètement, l’action s’est déroulée dans les trois centres du Collectif: Forest, Molenbeek et Saint-Gilles, tous trois situés dans des quartiers populaires à forte densité d’immigration. Le travail a été réalisé avec un public très majoritairement féminin (75% de femmes) et n’ayant pour la plupart aucun diplôme (88%). Pour ces participants, le portefeuille des savoirs qui a été constitué au cours des animations et avec lequel ils sont rentrés chez eux représente le premier document faisant état de leurs savoir-faire (et de leurs acquis).

Les animations se sont déroulées dans 8 groupes dont certains tout à fait débutants en lecture et écriture et d’autres plus avancés, la méthodologie étant adaptée à chacun des groupes.

Chaque groupe a participé à un ensemble de 5 animations:

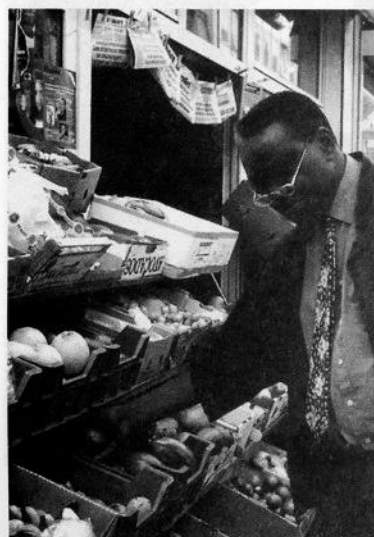
- La première animation mettait en jeu la mémoire, les participants étant invités à réactiver des souvenirs, illustrés par des photos découpées dans des revues et rassemblées dans un “album photos”.
- La deuxième animation invitait chaque participant à rassembler sur une grande feuille ses savoirs de la vie quotidienne, savoirs professionnels et savoirs de l’école et de la formation. L’analyse d’un texte “Raymonde ne fait rien” - alors qu’en réalité, elle fait (et donc sait faire) des tas de choses mais, situées dans la sphère familiale, elle ne les considère pas comme un travail - amenait les parti-



Les savoirs

Voici la liste des savoirs répertoriés dans un des groupes:

| Savoirs de la vie quotidienne | Savoirs professionnels | Savoirs de l'école et de la formation |
|---|--|---|
| <p>Faire des piqûres Faire le pain S'occuper de la maison Elever ses enfants Travaux d'intérieur (plafonnage, peinture, carrelage) Conduire une voiture Savoir nager Connaître la plomberie Connaître la cuisine (européenne, africaine, française, marocaine, somalienne, irakienne) Garder les enfants Travaux ménagers (repassage, lavage, nettoyage) Travaux de jardinage Faire de la tapisserie Connaître une langue (le berbère) Faire de la gymnastique Marcher en montagne Connaître des prières Savoir chanter Savoir danser Travaux de la ferme Savoir faire du vélo Soigner les enfants Savoir faire des poupées en bois Savoir faire des sacs</p> | <p>Travaux d'agriculture Savoir pêcher, réparer des filets Connaître la broderie Ouvrière sur presse dans l'industrie automobile Femme de ménage (crèche) Restauration Commerce Electricien Cuisinier en restaurant, en home Garde d'enfants Ouvrière en industrie textile (bas, costumes, chemises, jeans) Nettoyage industriel Hôtellerie Chef d'atelier dans l'industrie de la couture Coiffure Gestionnaire de restaurant Mécanicien auto Pêcheur en mer Maçon Vendeuse dans le commerce de vêtements Nettoyage de bureaux Ouvrière dans l'industrie alimentaire Chef d'équipe dans l'industrie du tapis</p> | <p>Travail en pâtisserie Formation cuisine (cuisine française, italienne, marocaine) Formation dans sa langue maternelle (arabe, swahili, peul, somalien) Formation en français Lire, écrire Atelier de théâtre Atelier photo Réalisation de brochure Formation calcul et maths Cours de couture à la main, à la machine Cours de coiffure Cours de conduite Apprendre à se déplacer dans la ville Utilisation des moyens de transport Cours de gymnastique</p> |



cipants à envisager tous les savoirs, y compris ceux qui ne sont habituellement pas reconnus.

- La troisième animation abordait la notion d'analyse pour permettre aux participants de l'appliquer à l'un ou l'autre de leurs savoirs. Elle permettait, à partir de l'analyse d'un texte "Nicole cherche un emploi" - une annonce à laquelle Nicole décide de ne pas répondre, estimant qu'elle n'est pas qualifiée pour ce poste - de décomposer une compétence générale en compétences particulières et de mettre ainsi à jour des savoirs et savoir-faire plus pointus.

- La quatrième animation était centrée sur les savoir-être (aptitudes et qualités) que les participants possèdent nécessairement quand ils mettent en oeuvre leurs savoir-faire. Il s'agit de la dernière étape de l'élaboration du portrait que chacun a dressé de lui-même en recherchant ses points forts, ceux-ci pouvant lui être utiles dans différentes situations de vie.

- La cinquième animation, la remise du "portefeuille des savoirs" était aussi une évaluation de la démarche, ses perspectives et ses limites et une discussion sur l'utilisation que chacun pourrait faire de ce document.

Le portefeuille des savoirs se présente sous forme de classeur comprenant 4 parties.

Dans la première partie se trouvent tous les écrits du participant, c'est-à-dire:

- les savoirs de la vie quotidienne, de la vie professionnelle, de l'école et de la formation (animation 2),
- l'analyse d'un savoir (animation 3),
- les qualités personnelles (animation 4).

Les trois autres parties sont des espaces libres à remplir. Les deuxième et troisième parties ont été conçues pour permettre le rangement des certificats et documents déjà acquis dans un cadre professionnel (2ème partie) ou de formation (3ème partie). La quatrième partie est un espace ouvert qui a pour objectif d'inciter le participant à écrire et à réfléchir sur l'ensemble du contenu.

Le portefeuille est conçu comme un outil qui peut remplir plusieurs fonctions.

Pour le participant, ce peut être:

- un lieu de référence sur ses savoirs, consultable par lui à n'importe quel moment;
- un espace de rangement et d'organisation de tout ce qui touche aux formations et aux activités professionnelles passées et à venir;

- un outil dans lequel l'adulte pourra continuer à écrire soit sur les savoirs déjà décrits, soit sur de nouveaux savoirs auxquels il penserait;

- une source d'informations pour l'adulte qui cherche du travail et peut dès lors la consulter pour rédiger son curriculum vitae;

- un outil qui peut servir, sous une forme adaptée, lors d'une discussion avec un agent d'accueil ou d'orientation pour déterminer un projet professionnel ou de formation;

- toute autre chose encore que le participant voudrait en faire puisque cet outil lui appartient.

Pour le formateur alpha, le portefeuille offre des possibilités de travail très variées car il constitue en soi un travail de lecture, d'écriture, de vocabulaire et ouvre à bien d'autres pistes que le formateur et le participant peuvent explorer ensemble.

De plus, dans la perspective de modifier la situation actuelle d'exclusion des adultes "analphabètes" des formations qualifiantes, le portefeuille est un élément important pour constituer un dossier de négociation. Sous une forme adaptée, il constitue la preuve que les arguments en défaveur de ces adultes ne reposent pas sur une étude sérieuse de leurs compétences.

Synthèse réalisée à partir du mémoire de Dominique LAUTHE, *Une démarche sur les savoirs avec des adultes en formation dans un centre d'alphabétisation*

¹ Cette méthodologie a été mise en oeuvre en 1999 par le Collectif Alpha dans le cadre du programme européen "Initiative Communautaire Emploi, Volet Intégra".

Compétences transversales pour une participation citoyenne

Depuis sa création, Le Grain a travaillé à mettre au point, diffuser et pratiquer, au sein des associations, dans le travail social et l'enseignement, une pédagogie émancipatrice qui s'inscrit dans un mouvement de fond pour une démocratisation de la société.

En septembre 2001, l'association organisait, en collaboration avec la Direction générale des Affaires culturelles de la Province de Hainaut, deux journées d'étude sur ce thème.

Lors de la deuxième journée consacrée aux perspectives qui s'ouvrent à ceux qui refusent les inégalités actuelles et qui veulent contribuer, par l'éducation et la formation, à l'émancipation sociale, les participants ont pu entendre Gérard Fourez, dont nous donnons ci-dessous un aperçu de l'intervention¹.

Comme présumé de base, j'accepte que l'ignorance conduit à la technocratie, c'est-à-dire à l'attitude qui laisse toutes les décisions à ceux qui savent, spécialistes ou experts. Car, pour prendre l'exemple d'une politique nucléaire ou d'une politique de la drogue, si la population ne connaît pas grand chose quant à ses enjeux et ses implications, il vaut mieux ne pas la consulter et s'en remettre aux experts. Autrement dit, sans 'alphabétisation scientifique et technique', nous pouvons, dans une société telle que la nôtre, dire adieu au débat démocratique.

Quelques exemples de compétences transversales

Bon usage des négociations, y compris avec les choses

Le concept de négociation a désigné d'abord des négociations entre des humains. C'est une compétence capitale dans l'existence, malheureusement trop rarement enseignée de façon formelle. Liée à cette compétence, il y a aussi celle du bon usage de la parole 'confrontante' et de l'ultimatum (avec la capacité de distinguer celui-ci du chantage). Mais le concept de négociation peut se transférer à d'autres contextes où l'on ne se confronte pas à d'autres humains, mais à des 'actants' non humains, ce qui a amené à parler de négociations des choses, avec des modes d'emploi, des instructions, des lois scientifiques, des technologies, des points de vue éthiques, des procédures juridiques, des virages, etc. Dans chacun des cas, la négociation consiste à adopter des 'standards', tout en les adaptant. Et ce, à l'encontre des comportements rigides où tout serait à prendre ou à laisser, comme une recette ou une prescription.

Bon usage des traductions, notamment d'un paradigme à l'autre

Passer du 'mal au ventre' au mal à l'estomac, à la gastrite, à la production de trop d'acide, à une bactérie ou à une vie trop angoissée..., autant de traductions qui passent d'un système de représentations à un autre. Il en va de même quand, pour un appareil, on passe du technique à l'économique, ou à l'esthétique, ou à la sécurité. Avec chaque fois des succès et des trahisons (ou réductions). Le bon usage des traductions (impliquant un point de vue critique) fait partie de la gestion de la vie quotidienne.

Pouvoir faire un récit approprié

Observer, c'est faire un récit d'une situation observée. Et comme tout récit, il se fait avec un point de vue particulier. Il y a une multiplicité de récits, chacun renvoyant à une perspective. Il n'y a pas de récit absolu d'une histoire. Et, par ailleurs, chaque fois qu'une scientifique, un historien ou quelqu'un d'autre, dit "Voici ce qui s'est passé", elle/il présente l'histoire d'une certaine façon. Il s'agit chaque fois de quelqu'un qui parle à quelqu'un. Produire un savoir, c'est produire un récit, c'est raconter ce qui s'est passé ou ce qui se passe. Le travail scientifique, c'est toujours la production d'une histoire. D'où l'importance de la compétence 'pouvoir faire un récit approprié à la situation dans laquelle on se trouve'.

Bibliographie

- FOUREZ G. & al., *Alphabétisation scientifique et technique*, De Boeck, Bruxelles, 1994
FOUREZ G. & al., *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, De Boeck, Bruxelles, 2002

Savoir distinguer le technique, l'éthique et le politique

Il s'agit ici de pouvoir utiliser une grille d'analyse de situations problématiques. Certaines relèvent du 'technique' car elles mettent peu en jeu des choix qui impliquent les finalités de l'existence. D'autres soulèvent profondément la question de nos choix par rapport à ces finalités : on parlera de 'problématiques éthiques' où l'on discute de ce que l'on veut faire. Enfin, lorsque l'on recherche un compromis face à des intérêts conflictuels ou face à des options éthiques opposées, on parle plutôt du 'politique'.

Ces compétences sont-elles enseignables ?

Des compétences de ce genre-là, quand et comment nous les a-t-on enseignées ? D'ailleurs, sont-elles enseignables ? Si oui, comment ? Sans m'attarder à tous les enjeux liés à ces questions, j'affirmerai simplement, quant au fond, qu'il est possible de poser des dispositifs pour que des personnes acquièrent ces compétences, et c'est cela les enseigner. Mais pour construire ces dispositifs, il importe de conceptualiser ces compétences, de déterminer des familles de situations pour lesquelles elles sont pertinentes, de construire des relations de similitude entre des situations et des pratiques toujours différentes, et de procéder aux adaptations adéquates aux transferts d'un contexte à un autre. Ainsi, pour enseigner la compétence relative au 'bon usage des spécialistes', il faut conceptualiser cette pratique (se donner une représentation d'un usage adéquat d'un spécialiste), établir une relation d'équivalence entre des familles de situations (comme la consultation de médecins, de garagistes, d'une commission, etc.), décider de ce qu'on considérera comme 'situations semblables' et 'situations différentes', et enfin baliser les transferts de compétences entre ces différents types de consultations. Dit ainsi, cela peut paraître compliqué, mais on le fait couramment dans la pratique.

Si un tel enseignement est possible, la didactique d'une telle compétence transversale ne se découvre ni sans efforts ni sans investissement en temps (sans doute pas moins, mais peut-être pas plus, que pour la compétence 'résoudre une équation du second degré'). Cependant, comme nous ne sommes guère habitués à enseigner formellement de telles compétences, nous avons tendance à dire qu'elles ne sont pas enseignables. Et ce, malgré que nous savons tous que cela s'apprend. Et aussi que cela s'enseigne ('enseigner' ne se réduisant évidemment pas à proclamer quelque chose devant des élèves, mais exigeant la création de situations didactiques à travers

lesquelles l'apprentissage de ces compétences s'effectue plus facilement).

Où les apprendre ?

Mais où cela s'apprend-il ? En famille ou à l'école ?

Vu que l'usage des compétences de ce genre ne concerne guère les disciplines classiques, une réponse fréquente est : "Cela s'apprend en famille ou sur le tas". Morale de l'histoire : les familles de milieu culturellement privilégiés intérioriseront de telles compétences dans leur milieu; quant aux autres... tant pis ! Autrement dit, le discours qui affirme que ces compétences ne s'enseignent pas est finalement élitiste puisqu'il légitime un énorme avantage pour ceux qui, soit vivent dans un milieu où 'tout cela' s'apprend, soit sont capables de l'apprendre tout seuls. Un discours non élitiste affirmera au contraire que ce genre de compétences s'enseigne et que c'est un des rôles de l'école de l'assurer.

Reste une objection classique : il y a tant de différences entre, par exemple, 'savoir résumer un texte d'histoire avec comme objectif de repérer ce qui intéressera un guide touristique' et 'savoir résumer un théorème de math, pour préparer un examen', que parler de transfert possible est abusif. À cette objection, on peut répondre que toute abstraction considère comme équivalentes des situations fort différentes. Ainsi une réaction chimique d'oxydoréduction est-elle bien différente d'une réaction de chimie organique, et encore plus d'une réaction nucléaire ; pourtant le concept abstrait de 'réaction' est pertinent. Cependant, il faut noter que toute construction de similitude est une pratique risquée. Quand le risque est perdant, on dira que le transfert est devenu une réduction abusive (c'est le cas, par exemple, quand on veut transférer l'analyse des comportements animaux vers certaines analyses des actes humains). Mais quand le transfert réussit, il peut être fort intéressant (par exemple, le transfert de ce que nous apprend l'expérimentation sur des animaux vers les humains).

De là, d'ailleurs, l'intérêt d'enseigner la pratique du transfert comme une compétence à acquérir...

Gérard FOUREZ
Facultés Notre Dame de la Paix à Namur

¹ Le texte complet se trouve dans les Actes des journées d'étude qui sont disponibles au Grain (tél/fax : 02 672 42 24 - courriel : Tilman@psp.ucl.ac.be).

Bilan de compétences, projet professionnel?

Quelle démarche, quelle approche?

Au CIEP à Namur, se pose depuis quelques années la question du pourquoi et du comment travailler l'insertion professionnelle avec le public. L'équipe du CIEP s'est lancée dans l'aventure. La réponse n'est pas unique et toutes les expériences ont le mérite de faire avancer la problématique et de renouveler la démarche même d'apprentissage en alpha.

Chargée de ce projet, je me suis lancée dans l'expérimentation par la création d'un atelier spécifique au sein du module insertion-alpha. Cette formation se déroule sur 6 mois et comporte 4 séquences par semaine: un atelier d'expression orale, un atelier d'expression écrite, un module grammaire-orthographe et un atelier «projet». En tout, 24 semaines d'animation, à raison de 12 heures par semaine, avec un public niveau 2-3¹.

Les objectifs de l'atelier «projet»

Cet atelier a comme objectif de développer l'identité de la personne sur 4 axes essentiels - je suis, je sais, je fais, je veux - afin de lui permettre de construire un projet adéquat. Ces 4 axes traversent toute la démarche.

Couplés à ces 4 axes de développement, 5 niveaux d'approche sont abordés: niveau cognitif, niveau expressif, niveau réflexif, niveau relationnel et niveau action.

Dans ce contexte, le bilan de compétences n'est qu'une partie du travail entrepris dans l'atelier. Il permet à la personne de découvrir ce qu'elle a acquis en termes de savoirs (je sais), en terme de compétences (je fais) et en termes de qualités (je suis).

Ainsi chaque séance tente de mettre l'apprenant en situation de développement de ces 4 axes sur les 5 niveaux. Travailler les connaissances, les compétences... n'a de sens que si l'apprenant peut en prendre conscience pour lui-même (niveau cognitif), que s'il peut l'exprimer face aux autres et/ou un employeur (axe expressif), s'il peut en tirer des conclusions, comprendre les similitudes, percevoir les freins (niveau réflexif), s'il peut grâce à cela se mettre en relation dans sa sphère familiale et/ou sociale (axe relationnel) et enfin, s'il peut, par ce

biais, faire des choix, concrétiser des démarches, réaliser de nouveaux apprentissages (axe action).

Cadre de travail

Les principes de base

L'animation est sous-tendue par 4 principes fondateurs, à savoir:

- le principe d'éducation permanente selon lequel on apprend tout au long de la vie pour devenir «acteur»;
- le principe de pédagogie des adultes qui reconnaît la liberté de la personne dans son apprentissage;
- le principe de diversité suivant lequel toute personne est singulière;
- le principe de la pédagogie de la réussite qui envisage l'animation comme un soutien aux projets des personnes.

Le cadre théorique

Trois modèles sont à la base du cadre théorique à l'intérieur duquel je travaille:

- le modèle de Viau² (retravaillé),
- le modèle de Boutinet³,
- le modèle de Goguelin⁴.

Ces trois auteurs ont influencé mon travail en lui fournissant une continuité et une unité intéressante. Leurs travaux permettent de maîtriser des clés théoriques essentielles pour travailler l'insertion professionnelle.

La dynamique expérientielle du bilan

Cette dynamique s'articule en 5 points:

- décentrement: on ne part pas de la personne elle-même mais d'analyses de cas, de jeux afin d'éviter que la «culture de l'échec» ne fasse échouer le processus;

- exploration: on explore les expériences d'autrui, on pose des hypothèses, on décortique, on découvre son projet...;
- spécification-recentrement: la personne explore sa propre histoire, ses propres expériences;
- approfondissement: la personne approfondit chaque expérience de vie afin de redessiner une ligne du temps;
- réflexion: la personne peut alors porter un regard réflexif sur son cheminement, en tirer des orientations et des connaissances afin de construire un véritable projet.

Construction de l'atelier sur le bilan de compétences

La démarche du bilan ne se veut pas une procédure de validation pour des tiers mais un processus de reconnaissance par la personne elle-même. Pour rappel, le bilan se réalise dans le cadre d'un atelier «projet» dont les objectifs dépassent ceux du bilan.

34

Cet atelier débute toujours par la rédaction d'un contrat de communication. Partant du principe d'ambivalence, je ne porte aucun jugement sur les personnes en présence mais leur signale que dans le cadre qui sera le nôtre, je demande à chacun d'amener la partie bienveillante qui est lui. Sans cela, pour des raisons d'animosité profonde, la présence à l'atelier ne sera pas possible.

L'atelier d'écriture Valentin Dikoul

A partir de cet atelier, basé sur la biographie d'une personne paralysée qui raconte ses motivations pour arriver à remarcher, on aborde les différents éléments qui nous permettront de construire un modèle sur la motivation (proche de celui de Roland Viau) afin de situer le cadre du bilan.

L'analyse d'une expérience Le petit prince

En partant d'un extrait du livre de Saint-Exupéry, on va décortiquer la logique de la «compétence», concept relativement complexe. Ainsi, après lecture du texte, les personnes sont amenées à répondre aux questions suivantes:

- Qu'a-t-il réalisé dans ce texte?

Il a dessiné un mouton.

Il a dessiné le portrait du petit prince.

- Comment a-t-il pu y arriver?

Il a dû écouter.

Il a dû tracer.

Il a dû rectifier.

Il a dû être patient.

Il a dû être tolérant.

Il devait savoir ce que c'était qu'un mouton.

Il a dû imaginer la boîte.

...

A partir des réponses, on classe toutes les ressources de la personne afin d'arriver à la construction d'une grille théorique:

- ce qu'il devait faire
- ce qu'il devait savoir
- ce qu'il devait être

Les notions de base sont lentement acquises: compétences, ressources, savoir-faire, savoir-être, savoirs...

Le jeu Les expériences de vie

Ce jeu a été conçu pour aborder de manière ludique diverses expériences de vie afin de les décortiquer à partir de la grille fraîchement découverte.

La place manque pour expliquer ici le principe de ce jeu. Il me semble cependant important d'en préciser le résultat. En effet, au total, 25 expériences de vie (telles que: la personne entretient seule son jardin, la personne est membre d'un groupe de musique, la personne prend soin d'une autre personne,...) sont décortiquées de diverses manières.

Au terme de la démarche, on se retrouve avec une banque d'*expériences* détaillées (concernant des tâches, des qualités et des savoirs) où chacun ira puiser ce qui peut parler de lui, ce qui pourrait se rapprocher d'une expérience antérieure vécue. Le véritable travail de bilan commence alors.

A partir de sa ligne du temps, précédemment réalisée, la personne reprend une copie des fiches - tirées de la banque d'*expériences* - qui l'intéressent afin de les examiner, les compléter, les enrichir ou les corriger à la lueur de sa propre histoire.

Exemple: Oui, j'ai entretenu mon jardin seul mais cela ne m'a pas appris à être régulier. Par contre, j'ai appris le nom des plantes, les techniques de taille...

La personne part ensuite dans l'exploration de toutes les autres parties de sa ligne du temps non encore travaillées par le jeu et les sous-groupes.

La logique de l'exploration étant intégrée, la personne approfondit aisément son histoire afin d'en tirer quelques éclaircissements, des informations

sur les compétences et connaissances accumulées et ainsi construire les bases d'un véritable projet.

La dynamique du projet peut alors se mettre en place.

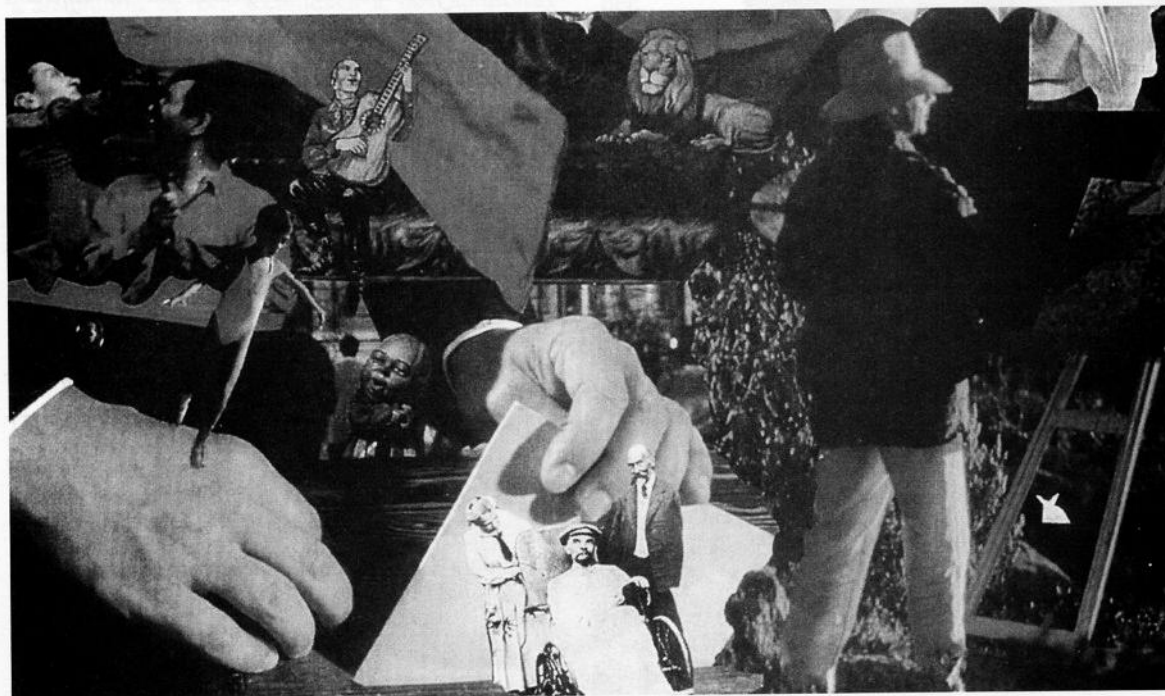
Toutes les informations recueillies au cours des séances sont notées dans divers documents créés à cette fin:

- le carnet de bord (carnet journalier d'auto-évaluation),
- le portefeuille de compétences,
- la fiche personnelle (je sais, je suis, je fais, je veux).

Merci d'avance aux lecteurs qui pourront par leurs remarques et le récit de leurs propres expériences faire avancer la pratique de chacun.

Annette REMY
CIEP Namur

- ¹ *Les participants de ce groupe ont accès à la lecture et l'écriture.*
- ² VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.
- ³ BOUTINET J-P., *L'anthropologie du projet*, PUF, Paris, 1993.
- ⁴ GOGUELIN P. et KRAU E., *Projet professionnel, projet de vie*, ESF, Paris, 1992.



Quelle évaluation inscrire dans une démarche d'éducation permanente ?

Pour l'équipe de formatrices de Vie Féminine Namur, composée de permanentes et de bénévoles, la démarche d'éducation permanente doit être transversale à l'ensemble de sa pratique et ne doit pas se limiter à des modules insérés ici ou là dans les cours. Il lui semble donc cohérent qu'un outil d'évaluation soit pensé dans cette même logique.

Notre action d'alphabétisation s'inscrit au sein d'un mouvement féministe d'éducation permanente. Nous nous sommes inspirées d'une note de Vie Féminine Nationale qui resitue clairement la démarche : " L'alphabétisation ne peut être isolée et ramenée uniquement à sa dimension fonctionnelle. C'est une démarche, qui tout en étant spécifique, s'inscrit dans une perspective globale. L'alphabétisation vise pour la personne : la connaissance de soi, le développement de son potentiel personnel, la compréhension de ce qui se passe dans son environnement, l'amélioration de sa façon d'entrer en relation avec les autres, de communiquer, l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le calcul. Partir du vécu des femmes, de là où elles sont, est sans doute ce qu'il y a de primordial dans la réalisation de ces objectifs. Le fait de tenir compte du vécu et des attitudes des femmes dans la pratique influence le contenu et l'orientation des cours. " (extrait)

Dans cette perspective, nous avons développé deux projets d'auto-évaluation dont les objectifs sont de mettre les stagiaires en situation d'autonomie face à leur évaluation et que ces outils soient adaptés aux différents publics que nous touchons. Qu'elles prennent en compte les acquisitions des femmes tant à l'intérieur du cours qu'à l'extérieur et que celles-ci puissent définir les compétences à acquérir. La stagiaire doit pouvoir donner son propre avis, exister par elle-même dans la formation et ne pas devoir attendre une réponse de l'autre pour savoir qui elle est. L'auto-évaluation doit lui permettre d'avoir confiance en elle pour devenir actrice de sa formation. C'est elle qui

construit son savoir et par là son projet d'insertion socioprofessionnelle.

A ce jour, nous avons mis au point deux formules qui, depuis début octobre, sont testées dans les groupes.

La roue à rayons

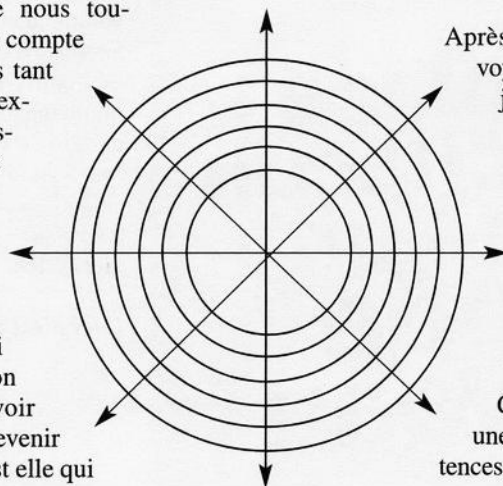
Cette roue nous a été inspirée par Charles Pepinster du GBEN (Groupe Belge d'Education Nouvelle).

Les 3 premiers cercles en bleu (au centre) représentent le niveau d'acquisition des compétences au cours. Les compétences sont décidées par le stagiaire (dans la mesure du possible, le formateur pouvant aider si nécessaire).

Les 3 cercles en rouge (vers l'extérieur) concernent également l'acquisition des compétences mais cette fois à l'extérieur du cours.

La grille permet d'inscrire 8 compétences (représentées par les flèches) mais ce nombre peut évidemment varier.

Tout cela peut paraître assez vague mais il faut laisser une certaine marge de manœuvre pour pouvoir adapter la roue aux réalités du groupe.



Après quelques utilisations, nous voyons déjà une évolution du projet : de nouvelles couleurs, des dégradés... Comme nous n'avons pas de photocopieuse couleur, nous avons demandé aux femmes de repasser en bleu et en rouge les cercles et c'est ainsi que les variantes sont apparues (du bleu au mauve et de l'orange au rouge).

Certaines ont également rajouté une roue qui reprend des compétences plus personnelles.

Les listes d'items

Dans cette deuxième démarche d'auto-évaluation, cinq listes sont réalisées, une dans chacun des domaines suivants :

- compréhension à l'audition
- lecture
- expression orale
- écriture
- évolution personnelle.

Pour chaque liste, une série d'items sont choisis par les stagiaires et le formateur en fonction des objectifs poursuivis par les apprenantes et du niveau du groupe. Les réponses sont, quant à elles, codées de la manière suivante :

- + (un peu)
- ++ (bien)
- +++ (très bien).

Tout comme pour la roue, l'aide du formateur pourra être sollicitée mais c'est bien la stagiaire qui s'auto-évalue.

Après une première phase au cours de laquelle nous avons testé ces deux outils, nous allons maintenant nous arrêter pour évaluer le travail réalisé.

Sandrina DESTAERKE
Vie Féminine Namur

Jean-Jacques LEQUEU, Projet d'assemblée locale, 1793

