
Etude sur l'évolution des pratiques professionnelles d'une équipe de travailleurs en alphabétisation

Dans le cadre d'une recherche-action
sur l'articulation entre les questions
d'émancipation et d'intégration liées à
l'alphabétisation

Aurélie Storme et Anne Godenir
Lire et Écrire en Wallonie
Décembre 2014



Table des matières

Table des matières	2
Introduction	3
1. La démarche de recherche-action	5
1.1. Objectifs	5
1.2. Principes de base	5
1.3. Déroulement	6
2. Une recherche-action sur l'articulation entre les finalités d'émancipation, les aspects d'intégration et l'apprentissage des savoirs de base	8
2.1. Origine et lancement du projet	8
2.2. Le sujet de la recherche-action	8
2.3. Démarche – l'apport de l'Entraînement mental	9
2.4. Déroulement des séances	11
3. Évaluation intermédiaire de la recherche-action – impact de la démarche sur les pratiques professionnelles	18
3.1. Démarche de l'évaluation	18
3.2. Résultats de l'évaluation	19
4. Élargissement du cadre de la recherche-action suite à l'évaluation	23
5. Un projet d'action : l'échange de pratiques	25
5.1. Objectifs	25
5.2. Cadre	25
5.3. Évaluation – « On était un groupe et on est devenu une équipe »	26
6. Les modalités et conditions de mise en place de la recherche-action	27
6.1. La mobilisation de l'équipe	27
6.2. Le groupe de pilotage	27
6.3. L'animation des rencontres et le suivi	28
6.4. L'organisation pratique	28
6.5. Le temps	28
6.6. Le matériel	29
Conclusion : une démarche qui impacte les pratiques professionnelles et fait évoluer la réflexion sur nos finalités	30
Evolution des pratiques professionnelles	30
Articulation entre les finalités d'émancipation et les aspects d'intégration	30
Annexe 1 : les 3 modes de travail pédagogique selon Marcel Lesne	32
Annexe 2 : La grille des niveaux d'action selon Ardoino	34

Introduction

Dans le secteur de l'alpha, comme dans tout autre secteur, on n'évolue pas en vase clos. Les actions s'inscrivent dans une réalité en constante évolution, qui est sous l'influence d'une diversité de facteurs. De ce fait, il est indispensable de maintenir de manière permanente un regard analytique sur les pratiques, sur les tensions et les problématiques qui les traversent, sur les moyens de s'adapter aux diverses situations rencontrées, en vue de tendre toujours plus vers les finalités qui guident les actions.

Entre 2012 et 2014, l'équipe de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, en collaboration avec un formateur et praticien en Entraînement mental de la province du Hainaut (Secteur de l'Education permanente de Hainaut-Culture-Tourisme) et deux travailleuses du pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie, a mené une recherche-action sur une préoccupation partagée par l'ensemble des travailleurs de la Régionale, concernant l'articulation des objectifs d'émancipation de Lire et Écrire, des enjeux d'intégration / adaptation au marché du travail, et de l'apprentissage des savoirs de base.

A priori, la démarche de la recherche-action apparaissait comme particulièrement légitime pour assurer cette mission de recherche et d'analyse des pratiques, dans une association comme Lire et Écrire. Les valeurs et principes qui fondent cette démarche convergent en effet avec les valeurs et principes de l'association ; il s'agit, tant pour Lire et Écrire que via la recherche-action, de promouvoir l'émancipation des personnes et viser à la transformation sociale dans le cadre d'une participation égalitaire de celles-ci aux processus qui mènent à atteindre leurs objectifs. Par ailleurs, cette approche a semblé pouvoir apporter une réponse à des tensions qui ont été et sont toujours exprimées par rapport aux actions menées par l'association. Ces tensions peuvent être observées aussi bien dans les processus pédagogiques que dans les actions de sensibilisation, et dans l'organisation du travail.

La recherche menée dans la Régionale de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage a non seulement permis de confirmer l'adéquation de la démarche de recherche-action comme outil pour mieux comprendre et agir sur une problématique rencontrée dans le cadre des actions d'une Régionale de Lire et Écrire, mais elle a aussi mis en lumière l'impact d'une telle démarche de recherche sur le développement professionnel des travailleurs qui y participent. Une évaluation menée en cours de route a ainsi démontré que le fait de participer à une recherche-action permettait à l'équipe d'acquérir plusieurs attitudes et compétences transférables dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes.

Après une première section rappelant ce qui définit une recherche-action, les quatre sections suivantes de cette étude présentent le déroulement de la recherche-action telle qu'elle a été menée au sein de l'équipe de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, ainsi que son impact dans différents champs :

- la deuxième section présente les premières étapes de la recherche-action, largement basées sur la démarche de l'Entraînement mental ;
- la troisième présente les résultats de l'évaluation intermédiaire d'impact sur les pratiques professionnelles des membres de l'équipe et sur l'évolution de leur réflexion ;
- la quatrième met en évidence un temps important : celui de l'élargissement du champ de la recherche ;
- et la cinquième expose le projet d'action qui a découlé de la recherche – ou qui la prolonge, selon les points de vue : l'échange de pratiques organisé.

Ces différentes parties mêlent des éléments de description / présentation avec des éléments plus analytiques, et leur ordre de succession se calque sur la temporalité de la démarche telle qu'elle a été mise en œuvre.

Enfin, la sixième section expose les conditions de mise en œuvre de la démarche, dégagées à partir de l'expérience menée dans la Régionale, et la conclusion synthétise les apports de la recherche-action, tant d'un point de vue méthodologique que réflexif.

Cette étude est un regard particulier sur l'expérience de la recherche-action. Elle n'en fait pas partie. Au-delà notamment de l'évolution de la réflexion sur les pratiques d'alphabetisation, l'un des produits de la recherche-action menée à Lire et Écrire CMB est le processus de transformation qu'ont vécu les travailleurs

de la Régionale, le formateur et praticien de la province du Hainaut et les deux travailleuses du pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie. Il est essentiel et se suffit à lui-même. Néanmoins, parce que la recherche-action, et la recherche de manière générale, sont encore peu développées dans le secteur de l'alphabétisation, nous pensons nécessaire de publier la réflexion menée dans le cadre de cette expérience, en espérant ne rien ôter aux participants. Et pour éviter tout glissement qui les rendrait « objets » d'une étude, nous avons mis en place deux balises : d'une part, la relecture de l'étude par les participants pour donner un aval avant publication, d'autre part, un contenu qui, à l'exception de la sixième partie consacrée à l'identification des conditions de mise en œuvre d'une recherche-action, est davantage le rapport des analyses menées par le chercheur collectif durant le processus plutôt qu'une analyse menée a posteriori.

1. La démarche de recherche-action

La recherche-action consiste à « rechercher par l'action », conformément à l'idée que, dans le cadre de l'expérimentation sociologique, la recherche et l'action peuvent être combinées au sein d'une même activité. Il s'agit, à partir d'une réalité dans laquelle on identifie un problème concret que l'on veut résoudre, de mener une action de transformation et d'analyser les transformations réalisées, en passant par un apport de référents théoriques en lien avec les expériences vécues par les personnes concernées.

De par sa nature, la recherche-action ne constitue pas une démarche, un outil ou une méthodologie fixe, immuable, mais bien un processus évoluant et forgeant ses propres outils en fonction des contextes¹, basé sur l'idée que pour connaître une réalité sociale, il faut participer à sa transformation.

Ainsi, la recherche-action diffère d'autres méthodes de recherche plus traditionnelles, puisque, d'une part, elle prend forme directement sur le terrain et cherche à résoudre des problèmes / questionnements concrets, et d'autre part, les personnes qui font appel à la recherche-action étudient une situation de manière analytique, à partir de leur expérience, tout en réutilisant directement leurs acquis pour en voir les effets sur leurs actions.

1.1. Objectifs

La recherche-action poursuit un double objectif : transformer la réalité – les individus, leurs pratiques et leur environnement – pour résoudre des vrais problèmes ; et produire des connaissances concernant ces transformations.

Plus largement, elle cherche à :

- comprendre des situations de travail ;
- analyser des pratiques ;
- concevoir, expérimenter et évaluer de nouvelles pratiques ;
- permettre l'émancipation des acteurs associés au projet.

En menant une recherche-action, il s'agit donc en quelque sorte de remettre en question une façon de faire, des méthodes qui sont institutionnalisées et intériorisées par les acteurs concernés, mais pour lesquelles des failles, tensions, difficultés ou problématiques sont identifiées, dans le but d'évaluer si d'autres façons de faire, d'autres méthodes, pourraient pallier les limites constatées, et produire des résultats plus efficaces. Il s'agit de mettre en place des actions permettant de tester les nouvelles approches proposées, et, par ce biais, de redynamiser, outiller et émanciper les acteurs de l'institution.

Une recherche-action étant ancrée dans un contexte spécifique qui évolue, ses objectifs spécifiques peuvent également évoluer au fil de la recherche.

1.2. Principes de base

Toutes les recherches-actions comportent une action² ...

... dans une situation réelle

C'est-à-dire sur le terrain, dans l'environnement dans lequel les changements sont opérés et observés, et donc dans une situation complexe et évolutive, non créée à des fins de recherche.

¹ LISRA, *Questions fréquentes sur la recherche-action*, <http://recherche-action.fr/files/downloads/2010/03/Questions-en-recherche-action.pdf>

² « Théories et méthodes de la recherche-action », cours dispensé par Bernadette Mouvet à l'Université de Liège, second semestre 2012

... visant à résoudre un vrai problème

C'est-à-dire un problème ressenti, défini, reconnu comme tel par les acteurs les plus directement concernés par la situation.

... collective et négociée

La connaissance ne peut être produite que si :

- le souhait de se pencher sur le problème qui fera l'objet de la recherche provient des acteurs concernés par la situation ;
- et l'ensemble du processus de recherche-action est mené par ces acteurs, en collaboration avec le chercheur, et selon la garantie d'une participation égalitaire, c'est-à-dire que les interventions et points de vue de chaque participant sont considérés de valeur égale, que les savoirs et savoir-faire de chacun sont reconnus et valorisés, dans leur diversité.

Les buts, méthodes, et cadres de référence de l'évaluation sont définis et négociés en collaboration avec tous les acteurs concernés par l'objet de la recherche.

... réajustée en permanence

Un vrai problème ne se résout quasi jamais d'un seul coup et le contexte dans lequel il se pose évolue ; il faut tâtonner, essayer, réessayer ... ce qui implique qu'une recherche-action comporte souvent plusieurs cycles³ et n'est pas un processus que l'on peut envisager sur du court-terme.

... cadrée par des préoccupations éthiques

Il ne suffit pas qu'une solution soit efficace pour être acceptable ; par ailleurs les négociations et collaborations doivent se donner des instances et des règles de fonctionnement démocratiques, qui permettent vraiment à chacun de participer librement aux débats et décisions.

... utilisant des ressources locales

La démarche de recherche-action est de type « résolution de problème » et utilise des méthodes, outils, instruments qui dépendent de la situation et du problème, des compétences, savoirs et savoir-faire que portent les acteurs participant au projet.

... à visée émancipatrice

La recherche-action vise à développer chez les participants des compétences et attitudes transférables dans la prise en charge collective de nouveaux problèmes, en direction d'un mieux-être et d'un plus grand pouvoir de chacun sur « l'ordre des choses ».

1.3. Déroulement

La recherche-action est suscitée par un groupe d'acteurs, qui se trouve aux prises avec un questionnement / problème par rapport à une situation. Un « chercheur collectif » est formé, constitué des différents acteurs concernés, accompagnés d'un ou plusieurs chercheur(s), afin de mener une analyse de la situation en question, de dégager des pistes de solutions et de les mettre en œuvre.

Une recherche-action se déroule généralement de manière cyclique, c'est-à-dire que l'on passe plusieurs fois par les différentes étapes que sont :

³ Voir point suivant.

- le diagnostic de la situation de départ – quels problèmes, quelles situations insatisfaisantes se présentent aux acteurs, auxquels on ne connaît pas de solution;
- l'élaboration d'une problématique de recherche – que voulons-nous changer, que voulons-nous atteindre comme objectif ;
- l'élaboration d'hypothèses et d'orientations d'actions – des propositions de projet d'actions visant à transformer la situation pour l'améliorer ;
- la conduite des actions, qui concourent à créer une situation nouvelle qui sera la situation d'arrivée du cycle ;
- et le diagnostic de cette situation – son évaluation, qui permettra à la fois de clore le premier cycle et d'ouvrir éventuellement un deuxième.

2. Une recherche-action sur l'articulation entre les finalités d'émancipation, les aspects d'intégration et l'apprentissage des savoirs de base

La recherche-action a été lancée dans le courant du premier semestre 2012 dans la Régionale de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage (CMB). La démarche a été menée avec l'ensemble de l'équipe : direction, travailleurs en charge des questions administratives et financières, responsables de projets et du centre de ressources pédagogiques, formateurs – salariés et bénévoles – et agents de guidance. L'équipe était accompagnée par deux travailleuses du pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie, et un praticien en Entraînement mental de la province du Hainaut (Secteur de l'Éducation permanente de Hainaut-Culture-Tourisme). Ensemble, ces personnes ont formé ce que nous avons nommé plus haut le « chercheur collectif » de la recherche-action.

La recherche-action est partie du constat de la difficulté d'articuler, dans l'espace de formation, l'apprentissage des savoirs de base avec la mission d'émancipation de l'association, telle que formulée dans le 3^{ème} but énoncé dans la charte du Mouvement⁴. Nous verrons par la suite, qu'au cours de la recherche, cette question a été élargie pour inclure les aspects d'intégration / adaptation au marché du travail, qui doivent nécessairement aussi être pris en compte, étant donné le contexte dans lequel l'action d'alphabétisation est menée.

Un comité de pilotage a été constitué. Composé du formateur et animateur de la province du Hainaut, des deux chercheuses de Lire et Écrire en Wallonie et d'un membre de l'équipe du CMB, il se réunissait avant chaque rencontre du « chercheur collectif » pour soutenir l'avancement du processus en préparant et animant ces rencontres⁵.

Le projet – son origine, le sujet de la recherche, l'apport de l'Entraînement mental et le déroulement des étapes – sont présentés en détails dans cette section.

2.1. Origine et lancement du projet

En réponse à une offre de service proposée par Lire et Écrire en Wallonie, Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage a exprimé son intérêt de se lancer dans une recherche-action, considérant que la méthodologie constituait une opportunité d'impliquer dans un processus de recherche et de transformation des pratiques toutes les personnes d'une équipe concernées par une problématique, en apportant un cadre plus ou moins formalisé permettant de traiter et chercher des réponses concrètes à des questions jusque là abordées de façon informelle. Un autre enjeu consistait par ailleurs à développer les compétences de l'équipe selon une démarche alternative aux formes traditionnelles de la formation continue, une démarche qui s'ancre davantage dans le travail quotidien de l'équipe.

2.2. Le sujet de la recherche-action

Dans son offre de service, Lire et Écrire en Wallonie avait identifié la question de l'articulation des dimensions d'éducation permanente avec les temps de formation dédiés à l'apprentissage de la lecture et l'écriture comme un sujet qui revient régulièrement dans les réflexions des travailleurs de l'association, à tous niveaux. C'est aussi une préoccupation instituée dans l'association, puisqu'elle est au cœur du dispositif de formation continue défini dans le contrat programme de l'éducation permanente – axe 2. Cette

⁴ La charte de Lire et Écrire est accessible via le lien suivant : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/charte%20de%20lire%20et%20ecrire.pdf>

⁵ Pour plus de détails sur le rôle de ce comité, voir la partie 6 « Modalités et conditions de mise en place de la recherche-action ».

préoccupation a également été exprimée sous différentes formes par les membres de l'équipe de la Régionale du CMB.

Le thème constituait donc une problématique communément partagée par l'ensemble des personnes, ce qui constitue l'une des conditions à la bonne mise en œuvre d'une démarche de recherche-action.

Toutefois, comme le concept d'éducation permanente est généralement sujet à des interprétations variables, il a été décidé, dans le cadre des premières rencontres de la recherche-action, de préciser le questionnement en faisant plutôt référence à l'une des missions de Lire et Écrire : celle énoncée dans le 3^{ème} but repris dans sa charte, à savoir « Développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation et de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité ».

Dans ce cadre, le sujet de la recherche-action a été redéfini autour du questionnement des pratiques pédagogiques en alpha et de la manière dont celles-ci devraient et/ou pourraient articuler l'apprentissage des savoirs de base et la finalité d'émancipation, avec un questionnement sur :

- les pratiques des acteurs de l'association (articulent-ils (ou non) ces deux dimensions, où se trouvent les difficultés, les situations insatisfaisantes ?) ;
- la motivation, la volonté qui existe d'aller dans le sens d'une telle articulation (qui le veut ? pourquoi ?) ;
- et les moyens de mettre en place cette articulation entre apprentissage des savoirs de base et le 3^{ème} but de Lire et Écrire dans les pratiques pédagogiques.

Le sujet de la recherche a été redéfini au cours de la recherche-action, pour intégrer dans la question les dimensions d'intégration / adaptation, notamment par rapport au marché du travail⁶. Le chercheur collectif a en effet rapidement soulevé le caractère incontournable de ces aspects dans le cadre de l'alphabétisation, étant donné le contexte socioéconomique actuel, où, d'une part, l'emploi est considéré et prôné comme premier levier d'intégration, dans un marché de l'emploi où la demande dépasse largement l'offre ; et, d'autre part, certains apprenants viennent en formation principalement pour trouver un emploi.

2.3. Démarche – l'apport de l'Entraînement mental

Dans son offre de service, Lire et Écrire en Wallonie avait identifié comme démarche de travail utile pour donner des balises à la recherche action, les grandes étapes de l'Entraînement mental⁷.

Cette méthodologie est en effet apparue comme une porte d'entrée pertinente, de par les principes et valeurs qui la fondent⁸. L'Entraînement mental apporte en effet un modèle d'analyse des situations concrètes insatisfaisantes et la recherche-action offre le cadre pour développer les actions qui sont préconisées tout au long de la réflexion, et tirer des enseignements de la mise en œuvre de ces actions.

L'ensemble des travailleurs de l'équipe ayant exprimé le souhait, dans un contexte plus large, d'être formés à la démarche d'Entraînement mental (seules deux personnes y étaient déjà formées), la proposition de mener une recherche-action en se référant à l'Entraînement mental est apparue comme une réponse adéquate à cette demande. Il a alors été fait appel à José Tilquin, formateur praticien en Entraînement mental de la province du Hainaut (Secteur de l'Education permanente de Hainaut-Culture-Tourisme), pour obtenir une aide dans la mise en œuvre de la démarche, aide qui s'avèrera des plus précieuses.

⁶ Cette évolution du questionnement est présentée en détails dans la cinquième section de cette étude.

⁷ Pour plus de détails sur la méthode de l'Entraînement mental, voir : L'atelier des Ouvriers de l'Entraînement Mental, « Penser avec l'Entraînement Mental. Agir dans la complexité », Peuple et Culture. Chronique Sociale, 2003

⁸ Il est intéressant de noter que les approches d'Entraînement mental et de recherche-action ont toutes deux été développées dans des contextes identiques : situation de crise en période de guerre.

Notions

Tout au long du travail, les notions fondamentales de l'Entraînement mental ont été présentées et expliquées à l'équipe. Nous les énumérons ici, mais elles seront reprises et développées plus loin dans le cadre de l'analyse menée avec l'équipe.

Ainsi, dans la communication d'une personne, il s'agit de distinguer :

- les **faits**, qui sont constatables et vérifiables ;
- les **opinions**, qui expriment le regard que chacun porte sur les faits, et sont donc l'expression d'un point de vue ;
- et les **sentiments**, qui expriment le ressenti de la personne.

L'Entraînement mental part d'une **situation concrète insatisfaisante (SCI)**: concrète parce qu'elle repose sur des faits et non sur des concepts abstraits ou des opinions ; insatisfaisante, ce qui implique qu'on veut la modifier, pour la transformer en une situation satisfaisante.

Pour se comprendre, pour s'assurer que l'on parle des mêmes choses, il convient de privilégier les faits et de ne pas se contenter des opinions. Quant aux sentiments, s'ils doivent être acceptés inconditionnellement, les comportements qui en découlent peuvent être discutés, voire condamnés. Il est par ailleurs important de tenir compte de la diversité des **points de vue**, qui permettent de mettre en lumière un maximum d'**aspects** d'une réalité. Le point de vue exprime l'endroit au sens large d'où part notre regard sur les choses (par exemple, le point de vue d'un apprenant, d'une formatrice, d'un agent de sensibilisation, d'un directeur) ; l'aspect qui découle du point de vue rend compte d'une facette de la réalité (par exemple, un aspect politique, pédagogique, économique). Plus on multiplie les points de vue, mieux on décrit et perçoit la réalité, dans la diversité de ses aspects.

Enfin, la démarche part du principe qu'une situation concrète est insatisfaisante parce qu'elle comporte un ou plusieurs problèmes induits par des **contradictions dialectiques**. Il s'agit d'un cadre de référence théorique qui aide à problématiser. Une contradiction dialectique met en évidence la tension qui existe dans toute chose entre les contraires. Ainsi, dans toute situation, il y a à la fois un élément positif et un élément négatif. Plus on renforce le positif, plus on va renforcer en même temps sa dimension négative.

Phases

Le processus d'Entraînement mental est constitué de quatre phases :

- la **représentation** de la SCI, qui vise à décrire le plus complètement possible la situation ;
- la **problémation**, qui vise à mettre en lumière les problèmes et les contradictions sous-jacentes qui rendent la situation insatisfaisante ;
- l'**explication**, qui vise à rechercher les causes et les conséquences des problèmes ;
- la **recherche de solutions**, qui vise à identifier des actions à mener pour rendre la situation initiale moins insatisfaisante.

Le processus n'est toutefois pas linéaire ; des allers-retours entre les différentes phases peuvent avoir lieu – et sont même souvent nécessaires.

Dans l'Entraînement mental, c'est la confrontation de divers points de vue sur une situation concrète, qui va permettre de se représenter la situation aussi précisément que possible, dans la diversité de ses aspects et en s'appuyant sur des faits, en vue d'en déceler les contradictions dialectiques qui sont à la base de l'insatisfaction qu'elle induit.

2.4. Déroulement des séances

En plus de deux séances introductives au thème de la recherche-action, huit séances ont été nécessaires pour aborder les notions et parcourir les 4 phases de l'Entraînement mental. Ces rencontres, d'une durée moyenne de deux heures et demie, se sont déroulées entre mai 2012 et juin 2013.

Chaque rencontre de la recherche-action a débuté par un rappel du parcours et des étapes déjà accomplies et s'est terminée par une évaluation, où les membres du chercheur collectif étaient invités à exprimer leur ressenti et leur opinion par rapport à la rencontre et à l'avancement du processus.

Première rencontre : le 15 mai 2012

Pour entamer le travail, une première séance a été consacrée à découvrir les notions de base (faits, opinions, sentiments, aspects et points de vue) et les quatre phases de l'Entraînement mental, présentées ci-avant.

Cette présentation de la démarche a éveillé l'intérêt des membres de l'équipe et le souhait d'aller plus loin, en l'appliquant à des préoccupations concrètes qu'ils rencontrent dans leur travail.

Seconde et troisième rencontres : les 5 et 12 juin 2012

Avant de se lancer dans les différentes étapes de l'Entraînement mental, un temps a été consacré à l'appropriation ou la réappropriation par le chercheur collectif du 3^{ème} but de Lire et Écrire, à travers une animation participative, dans le but de doter l'équipe d'une référence commune en ce qui concerne la définition de la mission de Lire et Écrire. En sous-groupes, les membres de l'équipe ont reformulé ce qu'ils entendaient par cette mission telle qu'elle est énoncée dans la charte. Le chercheur collectif s'est ensuite réuni en grand groupe pour confronter les différentes reformulations, identifier et débattre des convergences, des divergences ... Cette étape était importante pour établir un socle commun à partir duquel mener le questionnement, tout en reconnaissant la pertinence des différents points de vue sur un objectif partagé.

Pour les membres de l'équipe, la réflexion a permis de développer ce qu'on entend notamment par les concepts d'intégration et d'émancipation, qui sont fréquemment utilisés au sein de Lire et Écrire, mais dont la signification et la portée sont loin d'être évidentes. Elle a par ailleurs mis en lumière la diversité des points de vue sur l'interprétation que chacun a de ces notions, et sur les tensions qui existent entre elles. L'échange de vues, s'il mettait en exergue des divergences d'interprétation et d'opinions, est apparu très riche, parce qu'il a permis de construire une représentation large et éclairante des notions discutées.

Quatrième rencontre : le 18 septembre 2012

Les membres du chercheur collectif ont listé une série de situations concrètes insatisfaisantes - SCI, tirées de leurs expériences personnelles respectives, en lien avec le questionnement de la recherche-action. Les personnes se sont mises d'accord pour choisir une des SCI, sur base de laquelle poursuivre le travail. Les critères qui ont guidé le choix étaient les suivants : la SCI devait être :

- a. concrète – reposer sur des faits ;
- b. insatisfaisante – souhait que cela change, que la situation soit différente ;
- c. en lien avec la question de recherche ;
- d. complexe, supposant un développement – et donc hors problèmes techniques ou organisationnels ;
- e. toujours d'actualité pour la personne qui l'avait présentée.

LA SCI choisie a été formulée comme suit :

« La formatrice, Caroline⁹, est insatisfaite du fait que la doyenne du groupe d'apprenants qu'elle encadre a ramené un livre d'apprentissages linguistiques pour enfants, que tout le groupe d'apprenants a trouvé excellent ».

Cette rencontre a démontré l'importance de mettre en place certaines balises acceptées par tous quant au travail mené dans le cadre de la recherche-action. Les échanges sur les différentes SCI ont en effet induit des tensions entre des travailleurs, qui étaient impliqués dans ces situations. Cet événement a guidé le chercheur collectif à s'accorder sur des règles pour la poursuite du travail, principalement : l'engagement de chacun dans un travail collectif, qui implique un respect des points de vue, tout en acceptant l'émergence de tensions qui ne doivent pas mettre en cause les personnes individuellement ; et le respect de la confidentialité des échanges, qui garantit que les informations relatives aux personnes impliquées dans la SCI ne soient pas divulguées en dehors du cadre de la recherche-action.

La rencontre a aussi induit la décision de communiquer systématiquement à l'ensemble des participants les comptes-rendus des séances, afin que les absents puissent se tenir informés de l'évolution du travail, mais également pour permettre à tous de revenir sur les échanges et décisions prises.

Cinquième rencontre : le 16 octobre 2012

Phase d'élargissement de la représentation de la SCI (quels sont les faits ?)

La formatrice a donné une représentation détaillée de sa SCI en présentant un maximum de faits pertinents par rapport au questionnement de la recherche-action et en répondant aux questions de clarification posées par le chercheur collectif.

Les éléments suivants forment une partie des faits qui ont été apportés pour étayer la représentation de la situation : celle-ci concernait un groupe multiculturel et multi-niveaux de 12 apprenants – dont 11 femmes. La formatrice constatait que les apprenants évoluaient au niveau du vocabulaire, mais aussi dans le fait qu'ils démontraient une capacité à développer des projets, et s'y investir. Toutefois, même si l'apprentissage des savoirs de base fait partie de ces projets, elle avait le sentiment que pour les apprenants, il s'agissait de distractions, plaisantes certes, mais pas vraiment utiles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle ressentait une sorte de pression de leur part, comme s'ils lui disaient : « on a fait des chouettes choses, mais quand est-ce que tu nous apprendras à lire et à écrire ? ». Dans ce contexte, la doyenne du groupe a fait date en ramenant un livre d'apprentissage de lecture/écriture pour les enfants que tous les apprenants ont trouvé excellent, ce qui a placé la formatrice dans une situation insatisfaisante.

Sixième et septième rencontres : les 11 décembre 2012 et 26 février 2013

Phase de problémation (quels sont les problèmes ?)

Dans cette phase, le groupe a identifié :

- les acteurs de la situation représentée, c'est-à-dire les points de vue en présence ;
- et pour chacun de ces points de vue, les aspects dans lesquels les faits « pertinents » pouvaient être regroupés.

Les échanges ont mené à la construction du tableau suivant, reprenant les trois principaux points de vue en présence, ainsi que les différents aspects de la situation, identifiés par le chercheur collectif sur base de la représentation de la situation :

⁹ Le prénom est un pseudonyme, afin de préserver l'anonymat de la personne à l'origine du témoignage.

La formatrice	La doyenne	Le reste du groupe
ASPECT INSTITUTIONNEL		
<p>Lire et Écrire</p> <p>→ Education permanente (Fédération Wallonie-Bruxelles) et insertion socioprofessionnelle (Région wallonne)</p>	<p>Ecole</p> <p>→ Education (Fédération Wallonie-Bruxelles)</p>	<p>Ecole</p> <p>→ Education (Fédération Wallonie-Bruxelles)</p>
ASPECT PÉDAGOGIQUE		
<p>Elle se voit comme une formatrice par rapport aux apprenants.</p>	<p>La doyenne voit la formatrice comme un professeur et elle « l'oblige » à prendre une position d'autorité lorsqu'elle lui soumet un manuel scolaire que la formatrice ne souhaite pas utiliser dans le cadre de la formation</p>	<p>Le reste du groupe voit la formatrice comme un professeur</p>
ASPECT MÉTHODOLOGIQUE		
<p>La formatrice applique une méthode d'apprentissage hétéroclite pour adultes (combinaison de plusieurs méthodologies en fonction des caractéristiques, besoins et intérêts des apprenants)</p>	<p>La doyenne propose de se baser sur une méthode scolaire destinée à des enfants</p>	<p>Le reste du groupe adhère à la méthode scolaire pour enfants proposée par la doyenne</p>
ASPECT POLITIQUE		
<p>Dans le cadre de la formation, la formatrice vise à atteindre les buts de LEE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à lire et écrire <u>pour</u> ... - Permettre aux apprenants de devenir autonomes (niveau individuel) et de s'engager (niveau collectif) 	<p>La doyenne vise à réaliser des apprentissages linguistiques et à gagner en reconnaissance</p>	<p>Le reste du groupe vise à réaliser des apprentissages linguistiques et à gagner en reconnaissance</p>
ASPECT FINANCIER		
<p>La formatrice voit le coût élevé du livre comme un facteur potentiellement discriminant</p>	<p>La doyenne considère que le livre a un coût élevé</p>	<p>Le reste du groupe considère que le livre a un coût élevé</p>
ASPECT SOCIOLOGIQUE		
<p>Elle se voit comme une formatrice. Elle voit la doyenne comme une femme d'origine étrangère la plus âgée du groupe. Elle la voit comme quelqu'un qui a pu avoir un boulot, et une certaine reconnaissance sociale grâce à l'institution scolaire, dans laquelle elle a travaillé pendant 40 ans.</p> <p>Elle voit le groupe comme un groupe multiculturel, composé de parents et grands-parents</p>	<p>La doyenne semble assimiler la formatrice à un professeur - peut-être aussi à une personne d'origine étrangère (ce qui est le cas)</p>	<p>Le reste du groupe semble assimiler la formatrice à un professeur - peut-être aussi à une personne d'origine étrangère</p>

A partir de là, les participants ont dégagé les « contradictions dialectiques » entre les faits, à l'intérieur d'un aspect ou entre 2 aspects. Une contradiction dialectique a été retenue pour la suite du processus, formulée comme suit :

« Plus la formatrice encourage l'autonomie et l'engagement collectif des apprenants, plus elle induit dans le groupe l'envie de travailler selon une méthode scolaire ».

Les membres du chercheur collectif ont trouvé cette phase de l'Entraînement mental très éclairante parce qu'elle leur permet de mieux appréhender, comprendre, grâce à la notion de contradiction dialectique,

toute une série de problèmes, de questions qui se posent dans les pratiques professionnelles quotidiennes, mais également de manière générale, dans la vie de tous les jours.

Huitième et neuvième rencontres : les 23 avril et 28 mai 2013

Phase d'explication (quelles sont les causes et les conséquences ?)

Le groupe a cherché à expliquer les problèmes induits par la contradiction dialectique, en se basant d'une part sur les expériences, le vécu de chacun de ses membres, et d'autre part sur des références théoriques, en l'occurrence un cadre théorique de Marcel Lesne sur les modes d'apprentissage¹⁰.

Explication à partir de l'expérience

Dans un premier temps, les membres du chercheur collectif se sont donc répartis en sous-groupes, pour partager leurs propres expériences en vue de tenter de trouver des explications aux problèmes de la SCI. Les réflexions et conclusions des sous-groupes ont ensuite été rapportées et débattues par l'ensemble du chercheur collectif réuni. A partir de leur vécu, les membres de l'équipe se sont ainsi accordés pour faire le constat de diverses tensions pouvant expliquer le problème à l'origine de la SCI :

- tensions entre éducation permanente et insertion socioprofessionnelle ;
- tensions entre objectifs du formateur et objectifs des apprenants ;
- tensions entre les représentations qu'ont ces acteurs de ce qu'est / doit être l'apprentissage.

Ces tensions sont liées entre elles. Alors que Lire et Écrire revendique une approche de la formation selon une vision d'éducation permanente, qui vise les apprentissages dans le but et à travers la participation et l'émancipation des personnes, dans une perspective collective et s'inscrivant dans le long terme, le contexte socioéconomique et les politiques qui cadrent l'action d'alphabétisation en Wallonie sont, elles, prioritairement guidés par une logique d'intégration, d'adaptation au marché du travail qui relève davantage de l'individuel et d'une vision à court terme (objectif emploi).

Dans ce contexte, de nombreux apprenants sont sous pression pour faire preuve de résultats d'apprentissage rapidement, censés leur permettre de décrocher un emploi à court terme. Pour faire face à cette pression, on peut supposer que les apprenants sont demandeurs de méthodes de type scolaire, parce que c'est le modèle qu'ils connaissent le mieux, et qui est prioritairement reconnu par la société comme moyen de transfert de la connaissance. L'école est un référent prioritaire pour de nombreux apprenants qui cherchent de l'emploi, parce qu'ils constatent que ceux qui ont du travail sont majoritairement des personnes diplômées. Par ailleurs, les personnes diplômées qui n'ont pas d'emploi leur apparaissent mieux outillées pour en trouver un, tant en termes de savoirs et compétences que de confiance en soi.

Le chercheur collectif identifie par ailleurs une contradiction dialectique supplémentaire en lien avec la représentation qu'ont les apprenants d'eux-mêmes, constatant que plus ceux-ci souhaitent sortir de l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes, plus ils la renforcent. En effet, comme ils se considèrent négativement, ils se sentent incapables, incompetents pour sortir eux-mêmes de cette situation de « non-connaissance ». Ils semblent donc penser que l'apprentissage doit leur être apporté par le formateur, dans une logique descendante, qui assimile ce dernier à un enseignant, à celui qui détient le savoir à transmettre.

Face à ce point de vue, les formateurs ont une vision différente : ils souhaitent éviter les méthodes qui pourraient assimiler les apprenants à des enfants à l'école, par crainte qu'ils ne se sentent infantilisés, replongés dans un contexte dans lequel ils ont précédemment échoué, mais également par crainte de dévier vers des méthodes d'apprentissage qui ne favorisent pas l'émancipation. De plus, les formations qualifiantes, vers lesquelles de nombreux apprenants se tournent simultanément ou après la formation en alpha, se basent largement sur d'autres référents d'apprentissages que ceux qui sont utilisés à l'école. La formation en alpha vise donc à leur donner ces référents.

¹⁰ CEFOC, « A la mode de Marcel Lesne » (extrait en annexe 2)

Explication à partir de références théoriques

Le cadre théorique de Marcel Lesne est venu compléter la réflexion. Celui-ci fait la distinction entre 3 modes de travail pédagogique représentés par les figures du professeur, de l'animateur et du formateur. Le premier fonctionne selon un mode de travail pédagogique de type transmissif et normatif ; le second considère l'apprenant davantage dans un rôle actif, où il est incité à développer des compétences personnelles ; et le troisième envisage l'apprenant comme agent de socialisation qui, par l'acquisition de compétences de compréhension et d'analyse, peut développer une prise de distance critique lui permettant d'agir socialement. Dès lors, ce qui est central dans le processus de formation, c'est le savoir pour le professeur ; ce sont les personnes pour l'animateur ; et c'est l'implication dans la vie sociale pour le formateur. Selon le mode pédagogique adopté, la posture du formateur varie considérablement ainsi que les finalités de l'apprentissage, les méthodes utilisées, y compris en matière d'évaluation, et le rôle attribué à l'apprenant et son vécu.

Ce modèle d'analyse a éclairé la position de chacun – doyenne, groupe, formatrice – dans la situation étudiée. Il a permis d'identifier à quels référents ils se raccrochent et ce que cela implique sur les méthodes d'apprentissage qu'ils semblent privilégier. La confrontation à ce modèle a aussi permis de prendre conscience qu'on n'est jamais tout à fait calqué sur un mode pédagogique unique ; les frontières entre les trois modes sont perméables et on note la pertinence de puiser certains éléments de chacun d'eux, de ne pas être dans l'exclusivité d'une méthode. Les tensions, voire les contradictions qui apparaissent entre les différents modèles peuvent constituer des points d'appui, des moteurs pour avancer dans l'apprentissage, plutôt que des obstacles.

Le travail sur le cadre de Marcel Lesne a par ailleurs fait émerger la question de la prise de conscience par les apprenants que les apprentissages ne se réalisent pas uniquement dans les lieux et via les méthodes formelles d'enseignement, dont c'est l'objectif explicite premier ; ils se font aussi dans les échanges, dans la découverte, dans l'action... Cette réflexion a amené le chercheur collectif à considérer un autre cadre théorique, qui pourrait contribuer à une telle prise de conscience par les apprenants : le cadre utilisé par les organismes internationaux tels que l'UNESCO¹¹, l'Union européenne et l'OCDE¹², et qui classe les formes d'apprentissage en trois types : apprentissages formels, non formels et informels.

- Les apprentissages formels sont des apprentissages programmés. Ils se développent au sein d'institutions habilitées à délivrer des diplômes. Il s'agit principalement du système scolaire.
- Les apprentissages non formels se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées, sans visées certificatives. La formation professionnelle, la formation des adultes, la formation continue relèvent de l'éducation non formelle. Il s'agit par exemple des dispositifs de formation proposés par le monde associatif, mais aussi de la formation professionnelle non certifiante dont relèvent les CISP (centres d'insertion socioprofessionnelle).
- Les apprentissages informels se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les associations, dans les loisirs... Ces apprentissages naissent de la confrontation avec l'environnement. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non. C'est par exemple l'apprentissage par « imprégnation » comme l'apprentissage de la langue maternelle, la sensibilisation à la musique dans une famille de musiciens, l'apprentissage par observation et par « le faire » dans les débuts de la vie professionnelle.¹³

¹¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

¹² Organisation de Coopération et de Développement économiques.

¹³ Interfédré, Enquête sur les pratiques de formation dans le secteur des EFT/OISP, juin 2012 (extrait en annexe 3)

Dixième rencontre : le 25 juin 2013

Phase de recherche de solutions (quel projet d'actions possible ?)

A cette étape, le groupe a identifié des pistes de solutions par rapport à la problématique travaillée. Pour les structurer et mieux cerner le statut de ces différentes pistes, la typologie de la méthodologie du projet a été présentée et utilisée comme cadre. La mise en place d'un projet d'action nécessite en effet de préciser en quoi les solutions proposées s'inscrivent comme des objectifs ou buts dans le cadre d'un tel projet.

Ont ainsi été rappelés les différents éléments qui constituent le projet :

- Les finalités – ce sont les valeurs, la visée que l'on veut défendre, et qui donnent sens à nos buts, nos objectifs et nos actions ; elles sont d'ordre philosophique et éthique ;
- Les buts – ce sont les résultats à atteindre à moyen ou long terme, ils sont généralement d'ordre politique ;
- Les objectifs – ce sont les résultats à atteindre par un groupe ou une personne bien identifiés, à court terme (dans un délai défini) ; les objectifs s'accompagnent d'indicateurs d'évaluation qui permettent de vérifier concrètement s'ils sont atteints ; ils sont généralement d'ordre opérationnel ;
- Les moyens et méthodes sont des éléments concrets de mise en œuvre du projet, utilisés pour atteindre les objectifs et les buts.

Dans le cadre de cette recherche-action, les valeurs d'émancipation et de participation prônées dans la charte de Lire et Écrire, qui parle de buts, sont en fait des finalités vers lesquelles le chercheur collectif veut tendre.

Les pistes de solution évoquées sont quant à elles de l'ordre des buts, qui peuvent se décliner en objectifs. Ces pistes sont les suivantes :

- Plutôt que d'opposer de manière catégorique les modes de travail pédagogiques, il est intéressant de chercher à les articuler de manière à tirer les bénéfices de chaque type d'apprentissage dans une perspective de complémentarité. Similairement, il ne faut pas envisager les contenus « d'éducation permanente » indépendamment de l'apprentissage des savoirs de base, mais bien en articulation. Ces contenus ne doivent pas être abordés de manière cloisonnée, à des moments différents, mais bien comme un tout.

Ainsi, il apparaît riche de travailler à partir de tensions, de contradictions, celles-ci permettant le débat, l'échange de points de vue, et donc les apprentissages.

- Il est crucial de travailler sur la confiance des apprenants – une meilleure confiance en eux leur permettra d'oser rentrer dans des modes d'apprentissages qui sont autres que ceux qu'ils connaissent, et qui requièrent leur active participation.

Par exemple, certains apprenants semblent ressentir une honte de devoir se tourner vers un dictionnaire ou un autre outil linguistique pour chercher des choses qu'ils « devraient savoir », selon eux. Face à ce problème, l'usage de l'outil informatique, et en particulier Internet, peut constituer une solution, cet outil apparaissant comme une source d'information légitime, étant donné qu'aujourd'hui, tout le monde s'y réfère pour avoir accès à toutes sortes d'informations. Ainsi, on peut s'appuyer sur des éléments / outils qui sont sécurisants pour les apprenants parce qu'ils leur sont familiers, puis petit à petit s'en éloigner et aller vers des modes de travail moins connus.

- Les buts d'autonomie, d'émancipation, d'engagement social, d'apprentissage ne peuvent être atteints que si on a une idée claire de ce qu'on met derrière ces concepts – une réflexion sur les concepts qui sous-tendent nos objectifs, ainsi que sur les représentations des uns et des autres est donc nécessaire. Une réflexion sur le système scolaire pourrait y être jointe.

Évaluation de la formation à l'Entraînement mental

En juin 2013, avant de se lancer dans un projet d'action en lien avec la question de recherche, il a été décidé de faire une « pause » afin d'évaluer le chemin parcouru et les changements déjà réalisés.

L'évaluation de la formation à l'Entraînement mental a mis en évidence l'intérêt et l'enthousiasme suscités par cette démarche auprès des membres du chercheur collectif. Certaines phases ou certaines notions de l'Entraînement mental sont utilisées / appliquées dans le cadre des pratiques des travailleurs – notamment la distinction entre faits et opinions, mais aussi la notion de point de vue – mais de l'avis de la plupart des personnes, la démarche n'était toutefois pas complètement acquise au sens où personne ne se sentait capable de la mettre en œuvre de A à Z. Le souhait de retravailler certains aspects de l'Entraînement mental (notamment la SCI – situation concrète insatisfaisante) a donc été exprimé.

Cette évaluation succincte de la formation à l'Entraînement mental a été suivie, en novembre, d'une évaluation plus approfondie de l'impact du processus de recherche-action sur les pratiques professionnelles, en réaction au fait que les pistes de solution semblaient difficilement pouvoir déboucher sur un projet d'action. Strictement, selon la méthodologie de l'Entraînement mental, l'action prévue à la quatrième étape aurait du prendre la forme d'un ou plusieurs objectif(s) en vue de rendre la situation initiale moins insatisfaisante dans le court terme. L'Entraînement mental est en effet normalement représenté comme une boucle qui part d'une situation concrète insatisfaisante pour la rendre en fin de parcours moins insatisfaisante. Mais, en l'occurrence, l'Entraînement mental ne devait pas être l'aboutissement de la recherche, mais sa première étape. Le comité de pilotage a dès lors été contraint de trouver une articulation entre cette étape et la suite de la recherche-action.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la recherche-action vise à influencer les pratiques des personnes qui y participent. Dans le cadre de la recherche-action menée à Lire et Écrire CMB, des liens sont recherchés et construits en permanence entre la réflexion et le travail réalisés dans le cadre de la recherche-action, et l'ensemble des actions menées par la Régionale. Avant d'aller plus loin, il a semblé nécessaire d'évaluer si la recherche-action avait déjà produit des effets sur les pratiques professionnelles.

3. Évaluation intermédiaire de la recherche-action – impact de la démarche sur les pratiques professionnelles

En novembre 2013, au terme de la dernière phase de l'Entraînement mental liée à la recherche de solutions, il a donc été décidé de mener une évaluation intermédiaire de la recherche-action afin de justement mesurer son impact sur les pratiques des travailleurs. L'hypothèse sous-jacente étant que la recherche-action est un processus pouvant constituer une alternative aux formes classiques de formation continue, puisqu'elle permet de développer une série de compétences réflexives et analytiques et d'acquérir des savoirs, directement transférables dans la pratique professionnelle.

Une telle évaluation a donc été réalisée avec l'ensemble des membres de l'équipe de la Régionale présents au moment de la mener, c'est-à-dire 14 personnes. Parmi ces personnes, la directrice n'a toutefois participé qu'en tant qu'observatrice. Deux autres personnes, qui n'avaient pas participé à la recherche-action du fait qu'elles avaient commencé à travailler pour la Régionale depuis peu de temps, se sont également posées en observatrices.

3.1. Démarche de l'évaluation

L'animation de l'évaluation et la prise de notes ont été assurées par les deux travailleuses du pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie, avec l'appui de l'animateur en Entraînement mental. L'évaluation a duré deux heures et demie.

Dans un premier temps, l'objectif et la méthodologie de l'évaluation ont été présentés à l'équipe. En grand groupe, les personnes ont été invitées à répondre aux questions suivantes :

Qu'est-ce que la recherche-action change ou a changé dans votre vie professionnelle (du point de vue des actions, des interactions, du ressenti, ...) ? Y a-t-il des choses qui vous sont plus faciles à faire aujourd'hui qu'avant la recherche-action ? Faites-vous des choses nouvelles depuis que vous participez à la recherche-action ?

L'outil Motus, qui est une production de l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain ASBL, a été utilisé pour amener les personnes à répondre à ces questions. Cet outil avait déjà été utilisé dans une enquête sur l'impact de l'alphabétisation sur la vie des personnes, menée auprès d'apprenants en alphabétisation en 2010¹⁴. Il est donc connu des travailleurs.

Chacun a été invité à choisir au maximum 3 images représentant des changements dans sa vie professionnelle qu'il relie au fait d'avoir participé à la recherche-action. Chacun a ensuite présenté ses images au groupe en exprimant en quoi les images représentent ce qui a changé. La prise de parole s'est organisée comme suit :

- ➔ Un volontaire a pris la parole en premier pour expliquer l'une des images qu'il a choisies. Il l'a placée contre un côté d'une forme octogonale – le plateau de jeu – placée au milieu de la table.
- ➔ Des personnes qui souhaitent présenter des changements du même ordre / qui rejoignent le précédent, ont ensuite pris la parole à tour de rôle et posé leur image dans la lignée de l'image initialement présentée.
- ➔ Ensuite, une personne a présenté une image représentant un changement d'un autre ordre, en la plaçant contre un nouveau côté de l'octogone. A nouveau, d'autres personnes ont présenté des changements du même ordre.
- ➔ Et ainsi de suite, différents « ensembles » de changements ont été construits autour de l'octogone. De cette manière, on a obtenu une catégorisation des changements. Une fois toutes les images déposées et expliquées, les différentes catégories ainsi construites ont été nommées et une discussion a été menée autour des changements mentionnés et de questions telles que :

¹⁴ Anne Godenir, Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes, Lire et Écrire, décembre 2010

- Qu'est-ce qui frappe / étonne dans ce qui a été dit ? Qu'est-ce qui en ressort ?
- Y a-t-il des changements partagés par tous ?
- Y a-t-il des désaccords, des changements qui seraient vrais pour une ou plusieurs personne(s) et pas pour une (d')autre(s) ?

3.2. Résultats de l'évaluation

Des impacts en termes de changements des pratiques professionnelles

Quatre catégories de changements ont été identifiées par le groupe :

1. Des changements relevant d'une *modification de la perception*
2. Des changements relevant d'une *modification de la compréhension*, du fait de disposer de nouveaux outils d'analyse
3. Des changements au niveau collectif, relevant d'une *modification des interactions entre collègues*
4. Des changements relevant d'une *modification des actions*, en termes d'élan et d'équilibre

Les trois premières catégories de changements sont apparues globalement partagées par l'ensemble du groupe, tandis que la dernière a fait l'objet d'avis différents.



Catégorisation des changements identifiés à partir de Motus

Un changement supplémentaire a été mentionné, seul de sa catégorie; il fait référence à une modification de l'organisation de l'équipe en lien avec un changement de fonction. Cette réorganisation a été influencée en partie par le processus de recherche-action, dans le cadre duquel les réflexions et débats ont fait apparaître de nouveaux besoins en termes d'organisation du travail.

Modification de la perception

Dans cette catégorie, les changements font référence au fait que la recherche-action a permis de poser un regard différent sur les situations, dans le sens d'une plus grande ouverture et d'une plus grande prise de distance. On retrouve aussi ici la notion de se donner davantage le temps de prendre du recul pour considérer toutes les dimensions d'une situation.

Exemples de changements tels que formulés par les membres de l'équipe :

« La recherche-action permet un autre regard sur l'alpha. »

« Une autre manière d'écouter et d'entendre les choses. »

« Ca permet de prendre de la hauteur, de la distance, d'ouvrir le regard, de survoler les choses. »

« Ca aide à prendre du recul, pour observer, pour écouter. »

Modification de la compréhension

Cette catégorie rassemble les changements qui sont liés au fait de disposer de nouveaux outils d'analyse, de repères qui permettent de mieux analyser et faire face à des difficultés, des « situations-problèmes ». Ces outils sont les apports plus théoriques que la recherche-action a amenés : la méthodologie de l'Entraînement mental, les notions de faits / opinions / points de vue, le cadre d'analyse des modes de travail pédagogique de Marcel Lesne, la distinction entre apprentissages formels, non formels et informels.

En particulier, si les membres de l'équipe font le constat qu'il reste difficile d'appliquer la méthodologie de l'Entraînement mental de A à Z, par manque de temps, manque de réflexe, ou réticence à prendre l'initiative de le proposer aux collègues, plusieurs d'entre eux affirment néanmoins s'inspirer de certaines postures qui sont préconisées par cette démarche, et / ou les adopter.

Exemples de changements tels que formulés par les membres de l'équipe :

« Je me suis rendu compte que certains aspects de l'EM pouvaient être un guide, qui pouvait m'orienter. »

« Je ne le fais pas systématiquement, mais je me sers des documents, des notions apprises, comme bouées, dans peu importe quelle situation. C'est un repère pour prendre des décisions par rapport au travail. »

« Grâce à tous ces documents qu'on a reçus, on peut mieux composer son travail. Ce n'est pas une ligne de conduite qui est fixe mais on l'adapte en fonction des situations. »

« L'EM permet de faire les liens entre les situations. Cela renvoie au côté systémique des problèmes, qui s'inscrivent dans une multiplicité de situations, de facteurs et de points de vue. Ca permet d'en tenir compte. »

Modifications des interactions entre collègues

Les changements rassemblés dans cette catégorie concernent tous le collectif, les interactions entre collègues, la manière de travailler ensemble.

Comme illustré par la deuxième catégorie de changements, la recherche-action a apporté des nouveaux outils. Mais au-delà de cela, un changement important est que ces outils sont des référentiels communs pour l'ensemble de l'équipe, puisque tous ont participé à la recherche-action. Cela facilite le travail collectif parce que l'ensemble de l'équipe peut désormais s'appuyer sur des bases, des repères, des outils, qui sont partagés.

Ces référentiels communs permettent par ailleurs d'avoir une diversité de points de vue, ils n'exigent pas un point de vue unique. Le point de vue différent ne constitue plus une difficulté, une source de conflit, mais est plutôt une richesse pour avancer dans des projets collectifs où les différents points de vue sont articulés, intégrés. La coopération est ainsi facilitée. Cela est fortement lié à la logique dialectique qui est préconisée dans le cadre de l'Entraînement mental, qui s'oppose à une vision manichéenne des choses – on reconnaît que dans toute chose, il y a une dimension positive et une dimension négative.

Un autre apport de ces référentiels communs est qu'ils favorisent l'explicitation des points de vue, des objectifs, des actions. Les non-dits et suppositions implicites, souvent sources de malentendus et de blocages, sont ainsi évités.

Exemples de changements tels que formulés par les membres de l'équipe :

« Grâce à la recherche-action, on a la possibilité de retirer nos masques et de se dire les choses librement, puisque cela se fait dans le cadre d'une analyse, où on sollicite tous les points de vue. Le problème se règle ensemble et donc ça permet de faire tomber certains masques. »

« Dans le cadre d'un projet intitulé « agir collectivement », on est obligés de se parler, de tout se dire, de faire tomber les masques, de régler les problèmes tout de suite, sans tabou. »

« La réflexion menée dans le cadre de la recherche-action m'a aidée dans un contexte où une réflexion collective s'imposait. »

Modification des actions

Un autre type de changement fait référence à l'élan suscité pour certaines personnes par le travail réalisé dans le cadre de la recherche-action : toute la réflexion menée permet, pour certains membres de l'équipe, d'oser davantage tâtonner, se lancer dans de nouvelles pratiques, essayer de nouvelles choses, tout en gardant un équilibre, en sachant « retomber sur ses pattes ».

D'autres, par contre, évoquent l'idée d'un frein, tant il est difficile de mettre en œuvre dans la pratique les aspects travaillés durant la recherche-action. Une travailleuse rapporte ainsi que dans le cas d'une difficulté rencontrée récemment avec une collègue, personne n'a eu l'idée d'en faire une question d'entraînement mental alors que cela aurait sans doute été bénéfique. Elle fait le constat qu'on n'utilise pas la recherche-action pour s'en sortir en cas de grosses situations-problèmes. Cela questionne l'applicabilité de ces démarches dans la pratique quotidienne (manque de temps, difficulté de rassembler tout le monde autour de la table, nécessité que toutes les personnes impliquées adhèrent à la méthode et souhaitent l'utiliser, qui peut être à l'initiative d'une démarche collective ...).

Exemple de changements tels que formulés par les membres de l'équipe :

« Ca permet de se lancer et en même temps de garder l'équilibre. »

Exemple de frein :

« Honnêtement, dans ma pratique, je n'arrive pas à prendre suffisamment de temps d'arrêt pour appliquer ce qu'on a appris dans le cadre de la R-A, pour travailler avec d'autres dans l'urgence de ce qui est à faire. »

L'analyse des impacts selon la grille d'Ardoino

Au terme du processus de catégorisation des changements, il a été proposé aux membres du chercheur collectif de confronter les différentes catégories au cadre théorique que constitue la grille d'Ardoino, relative aux différents niveaux d'action¹⁵.

Cette grille distingue cinq niveaux de compréhension à partir desquels on peut analyser toute situation, par exemple pour en déterminer les causes ou définir des pistes d'action : les niveaux personnel, interpersonnel, groupal, organisationnel, et institutionnel. Un sixième niveau a été ajouté à cette grille par

¹⁵ Quivy.R.,Ruquoy D.,Van Campenhoudt L., « Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective », Publications des Facultés universitaires Saint-Louis. Bruxelles :1989. pp.88-94

Luc Van Campehoudt, sociologue belge : le niveau historicité et rapports de classe, qu'on nomme plus succinctement ici le niveau culturel / idéologique¹⁶.

L'analyse, sur base de cette grille, des catégories de changements induits par la recherche-action a ainsi mis en évidence que :

- le changement en lien avec la réorganisation de l'équipe se situe au niveau organisationnel dans la grille ;
- les changements liés à la modification de la perception et à la modification de la compréhension se situent au niveau personnel ; c'est également le cas des changements liés à la modification de l'action ;
- enfin, les changements liés à la modification des interactions collectives relèvent soit du niveau interpersonnel, soit du niveau groupal de la grille.

En conclusion, les changements identifiés relèvent avant tout du niveau personnel, et dans une moindre mesure des niveaux interpersonnel, groupal et organisationnel. Le niveau idéologique entre quant à lui en jeu lorsqu'il s'agit de guider notre travail, en identifiant nos finalités.

Des freins au transfert des acquis de la recherche-action

Si des changements ont donc bien été identifiés, plusieurs travailleurs considèrent toutefois qu'il est difficile de mettre en œuvre, dans leurs pratiques quotidiennes, les démarches de réflexion qui sont appliquées dans la recherche-action. Cela est au moins en partie dû à des concours de circonstances – tout le monde n'a pas eu l'opportunité de mettre des choses en place dans la continuité de la recherche-action¹⁷ –, mais le groupe a également identifié d'autres facteurs qui expliquent cet état de fait :

- *Le manque de temps :*

Notre mode de travail fait qu'on travaille très souvent « nez dans le guidon », dans l'urgence, alors que les démarches de recherche-action et d'Entraînement mental invitent justement à prendre le temps de l'analyse, du recul pour poser un regard analytique sur nos actions.

Ce constat a été complété par l'idée que l'intérêt de ces démarches ne se situe pas uniquement dans leur « application intégrale », mais bien aussi dans l'acquisition de certaines notions, certains réflexes, certaines postures qui, appliquées séparément, sont utiles dans le travail de tous les jours.

Par ailleurs, le constat de cet obstacle a confirmé l'intérêt de prendre le temps de sortir ponctuellement de cette dynamique d'urgence pour prendre du recul et réfléchir à nos actions, dans le cadre de moments explicitement consacrés à la mise en œuvre de démarches telles que l'Entraînement mental ou la recherche-action.

- *L'importance de l'émotionnel dans l'équipe :*

La place importante de l'émotionnel dans les interactions entre travailleurs constitue, aux yeux de l'équipe, un facteur de blocage pour mettre en place ces démarches, particulièrement quand il s'agit de traiter des difficultés au niveau de l'équipe. En lien avec ce constat, l'équipe considère que ces démarches ne sont pas faciles à mettre en œuvre sans intervenant extérieur neutre, qui n'est pas impliqué émotionnellement. Il y a une crainte généralisée de manquer de légitimité ou de recul pour proposer d'utiliser ces démarches pour régler des difficultés, problèmes.

¹⁶ Voir annexe 2, pour plus de détails sur les 5 niveaux de la grille d'Ardoino, et le 6^{ème} niveau proposé par Luc Van Campehoudt.

¹⁷ Certains travailleurs ont eu cette opportunité, par exemple dans le cadre du projet « agir collectivement ».

Ces réflexions ont été nuancées, considérant, à l'instar d'Antonio Damasio¹⁸, que l'émotion intervient automatiquement dans tout processus de décision et, plus largement, de réflexion ; si elle peut constituer un frein en certaines circonstances, elle a aussi l'avantage de susciter des réflexions et actions empreintes de sensibilité, d'empathie et donc d'humanité, dimensions essentielles dans le travail mené par Lire et Écrire. Il ne s'agit donc pas de balayer l'émotionnel, mais bien de l'articuler au mieux avec une réflexion rationnelle. Un tel équilibre peut se trouver notamment à travers un mode de pensée dialectique, tel que promu dans l'Entraînement mental.

4. Élargissement du cadre de la recherche-action suite à l'évaluation

L'analyse des résultats de l'évaluation a conduit le chercheur collectif, sur proposition du comité de pilotage de la recherche-action, à élargir le cadre de réflexion de la recherche. Il est en effet apparu que les tensions qui animent l'équipe de manière générale, et dans les réflexions qui sont menées dans le cadre du processus de recherche-action, sont le plus souvent liées aux difficultés d'articuler non seulement l'apprentissage des savoirs de base et les objectifs d'émancipation, mais également les questions d'adaptation / intégration liées notamment à la recherche d'emploi.

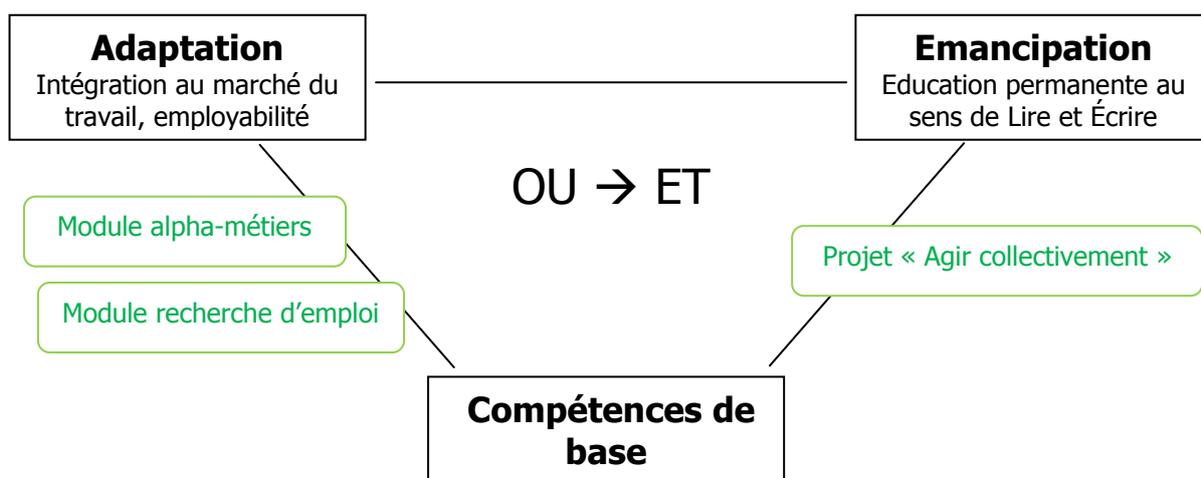
Dans les pratiques, et en grande partie sous l'influence du cloisonnement entre les politiques concernées¹⁹, les objectifs d'émancipation apparaissent en tension avec les objectifs d'intégration, on ne voit pas comment les concilier, les articuler, et cela génère des tensions entre les travailleurs, selon que leurs pratiques s'inscrivent dans les financements de l'Éducation permanente ou dans les financements liés à l'insertion socioprofessionnelle. Similairement, les objectifs liés à l'apprentissage des savoirs de base apparaissent parfois en tension avec les objectifs d'intégration, par exemple lorsque des apprenants doivent abandonner la formation parce qu'ils ont trouvé un emploi, alors qu'ils souhaiteraient la poursuivre pour continuer leurs apprentissages en matière de lecture et écriture.

Les membres du chercheur collectif constatent que les difficultés liées à ces tensions ne peuvent se résoudre par le simple rejet de l'un ou l'autre pôle. L'apprentissage des savoirs de base, les aspects d'adaptation au marché du travail et les finalités de l'éducation permanente doivent s'articuler, bien qu'ils soient en tension. On ne peut en effet considérer uniquement nos finalités, sans prendre en compte le contexte dans lequel les travailleurs et les publics évoluent. On ne peut promouvoir une réflexion critique sur une réalité sans avoir les moyens de développer une telle réflexion critique, ce qui implique notamment de s'inscrire dans la réalité en question pour mieux l'appréhender. Ces réflexions s'ancrent bien dans une logique de type dialectique qui privilégie le « ET » plutôt que le « OU ».

L'élargissement du cadre de réflexion et la conclusion de la nécessaire articulation des pôles en tension ont permis de concilier les différents axes de travail qui se retrouvent dans le dispositif pédagogique de la Régionale et donc de répondre à l'ensemble des préoccupations des membres de l'équipe, par rapport aux valeurs sous-tendant le travail de la Régionale. Ainsi élargi, on peut donc illustrer le cadre de réflexion selon une nouvelle grille de lecture, sur laquelle on peut positionner les pratiques des travailleurs de la Régionale :

¹⁸ Antonio Damasio est un professeur portugais de neurologie, neurosciences et psychologie. Ses travaux portent sur l'étude des bases neuronales de la cognition et du comportement, et notamment sur l'importance de l'implication des émotions dans les processus de prise de décision.

¹⁹ La législation est telle qu'il n'est pas possible de combiner des financements ISP (insertion socioprofessionnelle) et des financements EP (éducation permanente) pour développer une même action.



Ce nouveau cadre de réflexion a permis de questionner la manière de travailler de l'équipe, notamment en termes d'articulation entre les différents modules de formation et d'échanges entre les formateurs en vue d'articuler au mieux les différents pôles du cadre de réflexion. Ce cadre a par ailleurs été utilisé, en dehors de la recherche-action, comme grille d'analyse pour soutenir l'évaluation du nouveau dispositif pédagogique mis en place quelques semaines auparavant.

A partir de ce nouveau cadre, le chercheur collectif a conclu que l'éducation permanente et les objectifs d'émancipation sont transversaux à l'ensemble des actions et que chaque formateur articule probablement à sa façon ces dimensions pour concrétiser le « ET » du schéma. Toutefois, il n'existe pas d'échange concernant ces pratiques, ce qui peut engendrer des difficultés d'entente et de concertation entre les travailleurs car les échanges qui existent portent uniquement sur le discours, lequel divise. De ce constat a découlé un projet d'action concret en lien avec le questionnement de la recherche-action : l'échange de pratiques organisé.

5. Un projet d'action : l'échange de pratiques

Une dynamique d'échange de pratiques a donc été mise en place, à partir de février 2014, au sein de l'équipe de la Régionale. Il est en effet apparu qu'un processus qui peut a priori paraître évident à mettre en œuvre, est en réalité loin d'aller de soi pour différentes raisons, dont certaines déjà évoquées : le manque de temps pour se poser et prendre du recul sur nos pratiques, mais également le besoin d'un cadre, à construire, qui garantisse des échanges constructifs et dénués de jugement. Le dispositif d'échange de pratiques qui a été mis en place vise donc à répondre à principalement trois objectifs.

5.1. Objectifs

Le **premier objectif** consiste à ce que les membres de l'équipe mettent en lumière des pratiques existantes correspondant à des pistes qui sont déjà mises en œuvre pour répondre à la question de la recherche – comment articuler apprentissage des savoirs de base, émancipation et intégration en alphabétisation – et qu'ils échangent, partagent une réflexion collective au sujet de ces pratiques.

Un **second objectif** vise à l'appropriation par les membres de l'équipe des notions et concepts théoriques qui ont été présentés et/ou utilisés dans le cadre des premières étapes de la recherche-action, afin de mieux les maîtriser pour pouvoir les utiliser comme références dans le travail quotidien. C'est notamment le cas :

- des différentes notions de l'Entraînement mental (représentation, faits, opinions, contradiction dialectique, ...);
- d'un cadre théorique comme celui qui distingue les différents types d'apprentissages (formels, non formels, informels);
- des concepts liés à la pédagogie du projet : finalités, buts, objectifs, moyens et méthodes.

Le **troisième objectif** consiste en la mise en place, par le chercheur collectif, d'un échange de pratiques permettant de prolonger la dynamique instaurée dans le cadre de la recherche-action – dynamique qui permet une prise de recul sur les actions et sur des questions de fonds, dans un cadre garantissant des opportunités d'échanger entre collègues dans une atmosphère « bienveillante » et sécurisée. Les difficultés de mettre en place de tels échanges sont en effet apparues comme freins potentiels à l'articulation des différents dispositifs et actions de la Régionale, et donc à la collaboration entre collègues.

5.2. Cadre

Il est apparu important que l'animation des échanges soit prise en charge par une personne externe à l'équipe, et ce afin de garantir la liberté de paroles des participants. L'animateur en EM et les travailleuses du pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie sont donc en charge de cette animation, apportant respectivement un soutien méthodologique, notamment en lien avec la pédagogie du projet, et un point de vue global par rapport au Mouvement Lire et Écrire, et aux différentes politiques dans lesquelles s'inscrit son action.

Les balises suivantes²⁰ ont par ailleurs été posées, quant à la mise en œuvre de l'échange de pratiques, afin d'en garantir la « bienveillance » et l'intérêt des échanges en lien avec le questionnement de la recherche-action :

- a. On avance progressivement, au rythme où les échanges se font, sans pression.
- b. On a le droit de ne pas savoir, d'être incertain, de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions par rapport à une pratique qu'on présente.
- c. Les questions a priori « évidentes » peuvent aider à expliciter la pratique – il n'y a pas de bête question.

²⁰ Ces balises ont été en partie inspirées par des règles énoncées dans André DE PERETTI, Jean-André LEGRAND, Jean BONIFACE, « Techniques pour communiquer », Hachette Education, 1994, p.96

- d. L'objectif n'est pas de juger les pratiques présentées, mais de les creuser, pour mieux les comprendre, mieux les cerner. Il se peut qu'on soit irrité, auquel cas il est important de se « remettre en tranquillité » avant de recommencer à questionner les pratiques des autres.
- e. Les pratiques ne doivent pas être explorées à outrance, au point de dégager des éléments qui sont insignifiants.
- f. Les pratiques sont en lien avec les apprenants.
- g. Et leur présentation inclut des faits, mais aussi les intentions (conscientes ou inconscientes) qui sont derrière la mise en œuvre de ces pratiques, ainsi que le ressenti par rapport à ces pratiques.

La notion de « pratique » a par ailleurs été explicitée, et ce via la distinction faite entre apprentissages formels, non formels et informels²¹. Dans ces derniers, on distingue les apprentissages informels non intentionnels (accidentels ou fortuits) et les apprentissages informels explicites (où le travailleur a conscience d'apprendre même s'il reste concentré sur la tâche à accomplir). Dans ce cadre, l'échange de pratiques a été identifié comme faisant partie des apprentissages informels explicites. Et les pratiques à échanger peuvent faire référence à des apprentissages non-formels mais aussi informels. On a précisé que les différents types d'apprentissage ne devaient pas être hiérarchisés, tous ayant une valeur en soi, et que certains types d'apprentissages conviennent mieux à certaines personnes, précisions qui contribuent au respect de la balise de non jugement qui a été posée. Enfin, on a convenu que les pratiques échangées pouvaient avoir différentes formes : une activité spécifique, un projet plus global, une séquence de formation, ...

5.3. Évaluation – « On était un groupe et on est devenu une équipe »

L'échange de pratiques, initié au début de 2014, se poursuit aujourd'hui au sein de la Régionale. De brèves évaluations ont été menées au terme de chaque séance, comme ça a été le cas depuis le début de la recherche-action. Et les éléments d'évaluation récoltés auprès des membres de l'équipe ont été complétés par les observations du groupe de pilotage.

Ainsi, il y a consensus sur le fait que la dynamique de groupe au sein de l'équipe a connu une réelle évolution depuis le début de la recherche-action et de manière plus évidente encore depuis le début de l'échange de pratiques – une évolution que traduit bien le témoignage d'un travailleur : « *on était un groupe et on est devenu une équipe* ». Un climat « bienveillant » a en effet pu être mis en place, favorisant des échanges constructifs, des collaborations et la cohésion. Cette dynamique positive apparaît comme résultant notamment des impacts de la recherche-action, tels qu'on les avait identifiés dans le cadre de l'évaluation de la démarche, bien que d'autres facteurs, externes à la recherche-action y ont probablement contribué.

On note que le chemin parcouru dans le cadre de la recherche-action n'a pas permis d'apporter une solution univoque à la question initiale de la recherche-action (comment articuler l'apprentissage des savoirs de base, les finalités d'émancipation, et les aspects d'intégration ?) mais qu'elle a permis de préciser la compréhension de ces différents pôles et de ce qui les met en tension, et de développer des modes de travail pour chercher une manière d'aborder ces tensions, au quotidien, dans les pratiques professionnelles.

²¹ Voir p. 15 pour plus de détails sur ce cadre.

6. Les modalités et conditions de mise en place de la recherche-action

Avant de conclure, il est important de tirer quelques leçons de cette expérience de recherche-action, dans la perspective de mettre en œuvre d'autres expériences du même type, dans d'autres contextes. Les questions qui guident cette analyse spécifique sont les suivantes : quelles conditions particulières et modalités requiert une recherche-action ? Quel temps doit y être consacré ? Quels moyens sont nécessaires à la mise en place d'une telle démarche ? Sur base de l'expérience de la recherche-action menée à Lire et Écrire CMB, le comité de pilotage a pu dégager quelques éléments de réponses à ces questions.

6.1. La mobilisation de l'équipe

On l'a vu, une recherche-action ne peut être mise en place que si la question de recherche est partagée ; cette condition permet en effet de garantir l'engagement et la participation de toutes les personnes à la démarche. A Lire et Écrire CMB, la problématique de l'articulation des dimensions d'éducation permanente et de l'apprentissage des savoirs de base était régulièrement soulevée, notamment dans le cadre de réunions d'équipe. Toutefois, il manquait un cadre pour aborder concrètement cette question et tenter d'y trouver des réponses / solutions. La démarche de recherche-action a été proposée par la coordination wallonne aux directions des Régionales, et la direction de Lire et Écrire CMB a ensuite, dans le cadre d'une réunion d'équipe, proposé la démarche à l'équipe, qui a adhéré. La motivation de l'équipe tenait également de la proposition de démarrer le processus via l'Entraînement mental, méthodologie à laquelle l'ensemble des travailleurs souhaitaient se former.

La recherche-action a dans un premier temps réuni uniquement les travailleurs salariés de l'association, mais ceux-ci ont été rapidement rejoints par les travailleurs bénévoles, sur base d'une suggestion des personnes en charge de leur coordination. Plus tard, les bénévoles se sont retirés...

En lien avec ce point, on note que l'irrégularité de la présence des personnes est une difficulté puisque les personnes absentes à certaines étapes de la démarche ont des difficultés à « raccrocher » par la suite. Le suivi via les traces écrites telles que les comptes-rendus permettent de palier en partie cette difficulté. En sus, au début de chaque rencontre, il est nécessaire de rappeler rapidement le chemin parcouru pour permettre à chacun de « reprendre pied ».

6.2. Le groupe de pilotage

Dès le début de la recherche-action, un groupe de pilotage a été formé pour assurer l'organisation et le suivi du processus de recherche-action. En ont fait partie le pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie et l'animateur et praticien en Entraînement mental. Une personne-ressource de la Régionale en faisait également partie initialement, mais sa participation a cessé au moment de son départ en congé de maladie.

Dans le groupe de pilotage, on a défini clairement le rôle de chacun dans l'animation et le suivi de la démarche de recherche-action.

Le groupe de pilotage s'est réuni avant chaque rencontre du chercheur collectif, pour débriefer la rencontre précédente et préparer la rencontre suivante. La directrice de la Régionale y assistait et contribuait régulièrement à ces réunions en témoignant de l'impact, formel ou informel, des rencontres recherche-action dans les pratiques de travail quotidiennes ; elle a proposé par ailleurs des orientations pour la recherche-action, en fonction des priorités et activités de la Régionale, de manière à ancrer au mieux la démarche dans le travail global de l'équipe. Des trames d'animation très détaillées ont été ainsi conçues tout au long du processus.

6.3. L'animation des rencontres et le suivi

L'animation et l'évaluation des rencontres et du processus étaient assurées par l'animateur en Entraînement mental et le pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie. Ceux-ci ont proposé à l'équipe un certain nombre de règles à respecter pour garantir le bon déroulement et la participation libre de tous les membres du chercheur collectif. Ces règles sont notamment le fait d'adopter un mode de travail collectif (qui ne remet donc pas en cause les personnes individuellement) et la confidentialité des échanges.

Une grande partie des débats, lors des rencontres, eut lieu dans le cadre de sous-groupes, ce qui d'une part favorise l'expression de tous, et d'autre part permet une dynamique collective, puisque les points de vue sont exprimés au nom des sous-groupes et non à titre individuel.

Le pôle recherche et développement de Lire et Écrire en Wallonie a assuré les comptes-rendus des rencontres (distribués à l'ensemble des membres du chercheur collectif après chaque rencontre, notamment pour que les absents puissent être informés de l'avancement du processus) et la compilation des données concernant la recherche-action. Dans ce cadre, un journal de bord a été tenu, pour garder trace de l'évolution de la mise en œuvre de la démarche, principalement les éléments qui n'apparaissent pas dans les ordres du jour et les comptes-rendus de réunion. Ces « traces » sont des outils importants pour le suivi et l'évaluation de la démarche.

6.4. L'organisation pratique

Une personne de l'équipe a été désignée comme personne-ressource pour faire le lien, au niveau organisationnel, entre la Régionale et le groupe de pilotage de la recherche-action, mais également pour contacter les éventuelles personnes-ressources « externes », et solliciter leur contribution, en l'occurrence l'animateur en Entraînement mental. Pour l'intervention de ce dernier dans le cadre de la recherche-action, plusieurs demandes officielles ont été adressées à la province du Hainaut.

La personne-ressource de l'équipe s'est aussi chargée de l'organisation pratique des rencontres organisées dans le cadre de la recherche-action – réservation de salles, mise à disposition du matériel nécessaire, transmission des informations à l'équipe concernant les dates et lieux des rencontres, transmission des comptes-rendus, ...

6.5. Le temps

La recherche-action s'inscrit pleinement dans le contexte dans lequel elle est menée et peut donc s'étaler sur plusieurs années. En l'occurrence, elle a commencé au cours du premier semestre 2012 et se poursuit à travers l'échange de pratiques au sein de l'équipe. Il est donc nécessaire, lorsqu'on s'engage dans une recherche-action, d'être conscient et d'accepter de s'engager dans un processus régulier et de long terme. La durée totale dépend toutefois de plusieurs facteurs – le temps nécessaire à la mise en place du (des) projet(s) d'action, le nombre de pistes d'actions qui sont expérimentées, la fréquence des rencontres –, facteurs qui varient considérablement d'une recherche-action à l'autre.

Entre 2012 et 2014, le temps dédié à la recherche-action (y compris la mise en œuvre du projet d'échange de pratiques) a été le suivant :

- a. le groupe de pilotage et la directrice se sont réunis 13 fois (environ 2 heures de réunion à chaque fois, donc 26 heures au total) et ont maintenu des échanges réguliers par mails ;
- b. le chercheur collectif (groupe de pilotage + ensemble de l'équipe de la Régionale) s'est réuni 15 fois, lors de réunions d'équipe (environ 2h30 par rencontre, donc 45 heures au total, soit l'équivalent de 7 à 8 jours de formation étalés sur 3 années). Les rencontres ont eu lieu à intervalles plus ou moins réguliers (tous les 1 ou 2 mois), dans la mesure du possible.

On constate qu'un temps trop long entre les rencontres, parfois inévitable au vu des concours de circonstances, est toutefois problématique dans le sens où cela engendre des décrochages et un temps pour « se remettre dedans » parfois long.

6.6. Le matériel

Lors des rencontres, un minimum de matériel a été nécessaire pour les animations, principalement : des grandes feuilles, des marqueurs, du matériel pour afficher les réalisations.

Des documents-ressources ont également été utilisés et donc des copies distribuées aux membres du chercheur collectif (par exemple, des documents sur l'Entraînement mental, un document sur la théorie des apprentissages de Marcel Lesne, la grille d'Ardoino, ou encore un document de l'Interfédé sur la distinction entre apprentissages formels, informels et non formels).

Conclusion : une démarche qui impacte les pratiques professionnelles et fait évoluer la réflexion sur nos finalités

L'évaluation continue de la recherche-action menée à Lire et Écrire CMB a amené des éléments de réflexion sur deux plans : d'une part en lien avec l'intérêt de la démarche en tant que telle, quant à son influence sur l'évolution des pratiques professionnelles ; d'autre part en lien avec la question de recherche qui a guidé le travail.

Evolution des pratiques professionnelles

L'évaluation a démontré que les impacts de la recherche-action dans l'espace professionnel sont multiples : ils se traduisent par des changements au niveau de la perception, de la compréhension, des interactions entre collègues et de la manière d'agir. Ces changements sont liés aux apports théoriques utilisés dans le cadre de la recherche-action, ainsi qu'à la dynamique spécifique de travail qui est favorisée dans le cadre d'une telle démarche. Les impacts constatés nous amènent à envisager la démarche comme une alternative aux formes traditionnelles de formation continue des travailleurs.

En termes d'acquis de compétences et de savoirs, la démarche semble par ailleurs présenter un intérêt spécifique : celui de faciliter le transfert de ces acquis dans les pratiques professionnelles quotidiennes, en raison de l'ancrage important de la recherche-action dans ces pratiques. Le fait de mener la démarche de manière tout à fait intégrée et en articulation avec le travail global de l'association permet de faire plus facilement des liens entre les compétences et savoirs acquis, et les actions menées au jour le jour, dans le cadre des interactions entre collègues, mais aussi avec les apprenants et les partenaires.

Le processus de recherche-action en tant que tel apparaît donc comme bénéfique à divers égards. S'y engager est toutefois loin d'être anodin. Cela suppose de réunir une série de conditions pour sa bonne mise en œuvre – temps, adhésion et mobilisation unanimes, ... – et d'être prêt à se lancer dans une démarche qui n'est pas strictement balisée, où il faut tâtonner, tester, faire des pas en arrière et se confronter à une diversité de points de vue et de ressentis qu'il convient d'articuler au mieux, tout en garantissant une certaine objectivité dans l'analyse et la recherche de solutions. S'y engager signifie faire confiance et s'appuyer avant tout sur les ressources et la capacité d'adaptation des personnes qui sont parties prenantes de la « situation-problème », et compter sur la dynamique collective pour faire émerger des solutions et des actions qui tendent vers une amélioration de la situation. Enfin, l'engagement dans une recherche-action suppose de prendre acte de la dimension émotionnelle qui intervient forcément dans le processus d'analyse et de prise de décisions. L'émotion induite par les échanges sur des questions qui touchent de près l'identité professionnelle des travailleurs, ainsi que leurs valeurs personnelles, peut constituer une difficulté, mais elle représente surtout un moteur sans lequel une association telle que Lire et Écrire ne pourrait mener à bien ses missions, fondamentalement guidées par des préoccupations humaines.

Articulation entre les finalités d'émancipation et les aspects d'intégration

La recherche-action menée à Lire et Écrire CMB a par ailleurs permis de faire évoluer la réflexion sur l'articulation entre émancipation et intégration, tout en consolidant les positions qui fondent le mouvement.

Ainsi, la réflexion a permis de mettre en lumière le fait que les diverses politiques qui cadrent l'action d'alphabétisation semblent aujourd'hui guidées par deux logiques principales, qu'elles présentent comme étant en opposition : la logique d'émancipation, d'une part, et la logique d'intégration au sens d'adaptation au marché du travail, d'autre part. La dimension adaptation au marché du travail, telle que mise en place aujourd'hui par le pouvoir politique, relève a priori davantage de l'individuel et d'une vision à court terme (objectif emploi), tandis que la dimension d'émancipation / éducation permanente se situe plus au niveau collectif, dans une perspective de long terme.

Dans la pratique, parce qu'elles sont mises en opposition au niveau politique, il devient difficile d'articuler les deux dimensions, on a tendance à les appliquer distinctement : tantôt on fait de l'éducation permanente, tantôt on fait de l'insertion socioprofessionnelle. Le cloisonnement est clairement induit par la législation : il n'est pas possible de combiner des financements de l'insertion socioprofessionnelle et des financements de l'éducation permanente pour développer une même action. C'est l'un OU l'autre.

Or, les deux logiques ne sont pas contradictoires. Au contraire, comme l'indique l'un des fondements de la pensée des mouvements ouvriers qui sont à la base de Lire et Écrire, le droit au travail est fondateur de l'émancipation. Et ce droit au travail ne s'entend pas uniquement dans sa dimension individuelle, avec le renforcement de l'employabilité des personnes, mais aussi dans sa dimension collective, avec la modification des structures de travail pour permettre à tous d'accéder à l'emploi. Ainsi, il apparaît nécessaire d'articuler les dimensions d'éducation permanente et d'adaptation aussi bien dans le travail de sensibilisation et de développement partenarial, que dans l'accueil et l'orientation des personnes et dans la formation. Il s'agit de composer avec l'un ET l'autre, selon une logique dialectique.

L'échange de pratiques mené dans le cadre de la recherche-action à Lire et Écrire CMB a démontré que des pistes existent et sont mises en œuvre sur le terrain pour permettre cette articulation entre deux pôles en tension. Mais cela reste difficile, notamment parce que l'organisation actuelle des politiques qui financent l'alphabétisation ne favorise pas une telle articulation. Au vu de ces réflexions, une piste consiste à plaider pour le développement d'une vision et d'une stratégie politiques pour l'action d'alphabétisation et pour la prise en compte des personnes en situation d'illettrisme, qui intégreraient cette dimension dialectique entre éducation permanente et adaptation au marché du travail / insertion socioprofessionnelle, tant dans les textes décrets des différentes lignes politiques que dans les textes fondamentaux de Lire et Écrire.

Annexe 1 : les 3 modes de travail pédagogique selon Marcel Lesne

Extrait du document « A la mode de Marcel Lesne » :

	MPT 1 L'entonnoir 	MPT 2 L'aquarium 	MPT 3 L'hélicoptère 
Finalités : chaque MTP a une finalité sociale utile, qui prise pour elle-même, traduit aussi un projet de société	Reproduction du système des rapports sociaux et économiques existants.	Adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants.	Production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.
Effets sociaux	Reproduction sociale : Transmettre l'héritage culturel passé et présent, y compris l'héritage de l'action militante.	Adaptation sociale : Préparer les individus à s'adapter aux exigences nouvelles de la société par un travail sur les personnes : apprendre à apprendre.	Production sociale : Développer chez les personnes, à partir de leurs positions sociales, les capacités de modifier, transformer, les situations sociales dans lesquelles elles sont impliquées.
Ce qui est central dans le processus de formation :	Transmission de modèles de pensée → le SAVOIR (il ne s'agit pas seulement de transmettre des contenus mais aussi des manières de penser ces contenus)	Acquérir des capacités d'apprendre → les PERSONNES	L'insertion sociale des personnes en formation → AGIR SOCIALEMENT
Place du "vécu des gens"	Utilitaire : le « vécu des personnes » sert à illustrer ou à introduire le savoir.	« Le vécu », c'est ce qui se passe ici entre nous.	L'insertion des participants (« le vécu des gens ») est centrale dans le processus de formation.
Modèle de formateur	Le professeur : lieu du savoir et du pouvoir.	L'animateur : régule la dynamique du groupe.	Le formateur : possède des bases théoriques pour alimenter l'analyse et co-construire du savoir avec le groupe.

Rapport au savoir	Le savoir est NEUTRE et DETENU PAR LE FORMATEUR .	Le savoir est DANS LE GROUPE . Le savoir des sciences humaines est quasi mis de côté.	Le savoir sert à s'approprier le réel en appliquant sur la réalité un objet construit par la pratique scientifique (par exemple, les sciences sociales). ARTICULATION ENTRE PRATIQUE ET THEORIE dans un objectif de prise de distance.
Rapport au pouvoir	Le pouvoir est dans les mains du FORMATEUR et il l'assume.	Désir imaginaire de rapports égalitaires. COGESTION ou AUTOGESTION du groupe	Action commune d'appropriation du réel. EXERCICE DEMOCRATIQUE DU POUVOIR . Le formateur assume sa part de pouvoir.
Méthodes pédagogiques	Méthodes traditionnelles (conférence, formation descendante) mais aussi méthodes participatives et actives.	Méthodes participatives et actives : dynamique de groupes, techniques de communication, de créativité, interventions psychosociales, ...	Au point de départ de tout processus pédagogique, il y a un questionnement personnel rattaché à la vie des participants sur lequel se fonde la démarche de formation. Les méthodes utilisées sont en règle générale participatives et actives dans lesquelles s'insèrent des moments d'apports théoriques.
Evaluation	La sanction vient du FORMATEUR → adéquation par rapport à un modèle.	La sanction vient du GROUPE → auto-évaluation	La sanction vient de L'OEUVRE → évaluation des effets dans les activités quotidiennes

Annexe 2 : La grille des niveaux d'action selon Ardoino

Le tableau qui suit présente les 5 niveaux d'action de la grille d'Ardoino et le 6ème niveau ajouté par Luc Van Campenhout

Situer les causes et les niveaux d'action				
Niveau	Cause : où est le problème ?	Enjeu	Sur quoi porte l'analyse ?	Où se situe le changement ?
Personnel	Chez la personne.	Bien-être	Sur la situation de la personne, à partir de ses caractéristiques physiques, psychologiques des individus : comportement, caractère, aptitudes, etc. <i>Ex. : il boit, elle est déprimée, etc.</i>	Au niveau personnel. <i>Ex. Suivi individuel.</i>
Interpersonnel	Dans les systèmes de relation entre les personnes.	Affectivité	Sur les relations entre les personnes : les phénomènes socio-affectifs ou relationnels tels que : attraction, rejet, rivalité, ignorance, etc. <i>Ex. : ils sont ne rivalités.</i>	Dans la relation entre individus. <i>Ex. Assertivité.</i>
Groupal	Dans la dynamique de groupe, en réunion, en équipe.	Reconnaissance	Sur la dynamique de groupe, le leadership, les conflits de pouvoir ...	Dans la communication entre les individus, la dynamique de groupe. <i>Ex. : Dynamique de groupe</i>
Organisationnel (le centre de formation)	Dans l'organisation des institutions, la définition des missions, des rôles et des fonctions, les processus de prise de décisions, l'affectation des ressources...	Normes Structure de l'organisation	L'analyse porte sur : - Les statuts et les rôles de chacun - les règles qui régissent leurs relations, l'organigramme - les interactions entre les acteurs <i>Ex. : chacun trouve sa place dans l'équipe</i>	Le changement est à chercher dans la mise en œuvre de règles, de législation, etc. adéquates. <i>Ex. : La procédure d'évaluation des stagiaires</i>
Institutionnel (le niveau politique)	Dans les décisions politiques qui sont prises, dans les décrets, les arrêtés d'application ...	Décisions politiques	L'analyse porte sur les orientations et choix politiques. <i>Ex. : chaque stagiaire reçoit 1€/heure via le Forem</i>	Le changement se situe dans l'action politique : revendications, pressions, ... <i>Ex. : le nouveau décret OISP</i>
Culturel/ Idéologique	Prend sa source dans un choix d'orientation politique, idéologique, dans un projet de société.	Les valeurs, les orientations sociales, idéologiques	L'analyse porte sur les fondements des actions menées, les causes idéologiques des situations constatées, etc. <i>Ex. : en stage ISP, le stagiaire est à la fois dans une démarche pédagogique, économique et sociale.</i>	Le changement se situe dans le développement d'un projet de société, dans la traduction de valeurs dans un projet et dans des orientations sociales. <i>Ex. : La visée pédagogique OISP</i>

Annexe 3 : apprentissages formels, non formels et informels

Extrait de Interfédé (Commission pédagogique), « Enquêtes sur les pratiques de formation dans le secteur des EFT/OISP », juin 2012, pp. 5-6

IV. RÉFÉRENTS THÉORIQUES POUR L'ANALYSE

1. Distinction apprentissage formel, non-formel et informel

Les organismes internationaux (UNESCO, CEE, OCDE) ont pour pratique de classer les formes d'apprentissage en trois types : les apprentissages formels, les apprentissages non formels et les apprentissages informels⁵.

Cette distinction est utilisée par le SPF Economie dans l'enquête qu'il mène tous les 5 ans auprès de la population belge sur les formations et la formation permanente.

Les apprentissages formels sont des apprentissages programmés. Ils se développent au sein d'institutions habilitées à délivrer des diplômes. Il s'agit principalement du système scolaire.

FOPES, FOPA, Master en ingénierie sociale... Promotion sociale (Certificat d'apprentissage professionnel, Graduat en insertion socioprofessionnelle...).

Les apprentissages non formels se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées, sans visées certificatives. La formation professionnelle, la formation des adultes, la formation continue relèvent de l'éducation non formelle. Il s'agit par exemple des dispositifs de formation proposés par le monde associatif, mais aussi de la formation professionnelle non certifiante dont relèvent les EFT et les OISP. Le programme de formation de l'Interfédé entre dans cette catégorie.

⁵ BEZILLE H., 2008, De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Education « tout au long de la vie » in L. Colin et J.L. Le Grand (Coords), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthopos.

Les institutions de formation comme le CESEP, l'Université de Paix, le CFIP, la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, les Rencontre pédagogique d'été (CGé), le CUNIC... et autres « universités » d'été.

Le catalogue Formapef⁶ et le programme de formation de l'Interfédé.

Les apprentissages informels se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les associations, dans les loisirs... Ces apprentissages naissent de la confrontation avec l'environnement. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non. C'est par exemple l'apprentissage par « imprégnation » comme l'apprentissage de la langue maternelle, la sensibilisation à la musique dans une famille de musiciens, l'apprentissage par observation et par « le faire » dans les débuts de la vie professionnelle.

« Mise au vert ». Temps d'arrêt, prise de recul, formation collectives, interrogation sur le sens du projet... Temps d'apprentissage informel dans l'échange et la confrontation, dans la réflexion collective. Pendant cette période, d'autres travailleurs affinent leurs outils pédagogiques, seuls ou en équipe. Apprentissages informels encore dans la construction collective d'outils. Savoirs partagés. Ces apprentissages informels se déploieront toute l'année, dans le travail entre pairs, avec les stagiaires, dans l'action, dans la production, dans les réunions d'équipes... finalement dans les multiples activités de la vie.

Dans l'apprentissage informel, on apprend du simple fait qu'on agit. « Quoi que ! » diront certains. Tout le monde n'est pas ouvert de la même manière au potentiel formatif d'une situation. « Selon P. Jarvis⁷, les situations d'apprentissages sont dotées d'un potentiel d'apprentissage mais cela ne signifie pas que tous les individus en profitent de la même façon. Il construit ainsi une échelle dont le premier niveau est négatif, par absence de prise en considération voire rejet de tout apprentissage, le deuxième renvoyant à l'amélioration des habiletés (skills) et le dernier débouchant sur une véritable réflexivité. »⁸

Ces conceptions permettent de distinguer deux pôles dans l'apprentissage informel : l'**apprentissage non-intentionnel** (accidentel, incident ou fortuit) et l'**apprentissage explicite** « ou le travailleur a bien conscience d'apprendre même s'il est resté concentré sur la tâche à accomplir »⁹. L'apprentissage explicite suppose une conscience de ce qui est appris à travers des dispositifs tels qu'échanges de pratiques, supervisions, tutorat, confrontations en équipe, travail collectif...

A. Tough considère qu'il faut distinguer « l'apprentissage informel comme espace et comme structure de l'apprentissage informel comme processus qui peut se dérouler dans tous les lieux, y compris dans les lieux d'apprentissages formels »¹⁰.

⁶ Le catalogue Formapef est une sélection annuelle de 280 formations proposées par les Fonds sectoriels de 4 sous-Commissions paritaires, dont les sous-Commissions paritaires 329.02 et 329.03 dont relève le secteur des EFT et des OISP. www.apefasbl.org

⁷ Jarvis P., *Adult Learning in the Social Context*, London : Croom Helms.

⁸ Brougère G, Bezille, Note de synthèse « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » in *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-février-mars 2007, p.136.

⁹ Brougère G, Bezille H, idem.

¹⁰ Brougère G, Les jeux du formel et de l'informel, in *Revue Française de pédagogie*, n°160, juillet-aout-septembre 2005, p.6.