

Quand la recherche vient éclairer la pratique des formateurs en alpha

La rencontre de deux mondes qui s'intéressent l'un à l'autre



Chaque année, Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme s'associe à deux chercheurs au sein de l'Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes de l'Université de Liège pour organiser une formation à l'attention des formateurs en alphabétisation.

Si Daniel Faulx et Cédric Danse ne sont pas spécialistes de l'apprentissage de la langue, ils ont par contre développé une réflexion importante sur le métier de formateur d'adultes. Quels sont leurs apports à la pratique des formateurs en alpha ? Quel est l'intérêt d'un tel partenariat ?

Pour en savoir plus, nous avons rencontré Daniel Faulx et Frédérique Bihet, coordinatrice pédagogique en charge de ce projet à la régionale.

Entretien avec Frédérique BIHET et Daniel FAULX

Quel était le point de départ de votre partenariat ? Quelle était la demande de Lire et Écrire¹ ?

Frédérique : Deux choses ont mené à la demande de partenariat avec Daniel. D'une part, une frilosité de la part des formateurs par rapport au système d'évaluation mis en place par les pouvoirs publics, avec tout ce que ça amène comme questions : qu'évalue-t-on ?, comment évalue-t-on ?, etc. D'autre part, la volonté de professionnalisation du secteur qui est chère à notre mouvement. Plutôt que de continuer à « ronronner » avec les outils qu'on connaissait, on a trouvé intéressant de s'ouvrir à des personnes extérieures qui avaient mené des recherches dans le champ de la formation, dans l'idée de voir ce qu'elles proposent et ce que ça peut apporter à notre pratique.

Daniel : Chaque année, depuis quatre ans, plusieurs formations sont organisées à l'attention des formateurs en alpha. Par ailleurs, notre partenariat s'est étendu puisque nous avons des échanges réguliers sur divers sujets qui touchent à l'alpha en dehors de la formation. Nous avons aussi des collaborations dans le cadre de stages ou de mémoires d'étudiants de notre faculté. Et il pourrait encore y avoir d'autres types de projets dans le futur.

Frédérique : La formation donnée par Daniel n'est pas uniquement à destination des formateurs de Lire et Écrire, elle s'adresse aussi aux associations du réseau d'alphabétisation liégeois. Au fil des années, toute l'équipe de notre régionale l'a suivie. C'était le souhait de Hugues Henry, notre directeur. Selon lui, cette formation constitue une base méthodologique pour les formateurs qui n'ont pas de bagage pédagogique au départ et un enrichissement pour les autres. Dès la première édition, nous avons l'intention de mettre en place des ateliers collectifs pour assurer un suivi à la formation, ce qui a effectivement été réalisé.

¹ À partir d'ici et dans la suite de l'article, quand Frédérique et Daniel évoquent Lire et Écrire, c'est de la régionale de Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme qu'il s'agit.

Quels étaient les objectifs et le contenu de cette formation ? Quels sont les apports théoriques proposés par Daniel ?

Daniel : Pour ma part, j'interviens surtout sur l'aspect « en tant que formateur, comment tenir compte du fait que le public est adulte ? ». Qu'est-ce que cela implique en termes d'attitude, de préparation, de relation, de dispositif, de manière de motiver, de créer du sens ? La toute première journée organisée ensemble, on l'avait appelée *Vers un langage commun*. Un des objectifs, c'est effectivement de développer un langage commun. J'ai la conviction que mettre des mots et des concepts sur ce qu'on fait nous permet de le faire mieux.

La formation est centrée sur le développement du formateur et structurée autour d'un cadre théorique que j'ai publié l'année dernière avec Cédric Danse² : le modèle des six déterminants de l'action pédagogique. Nous avons identifié six paramètres que tout formateur met en place dans le cadre de son action pédagogique, de façon délibérée ou non.

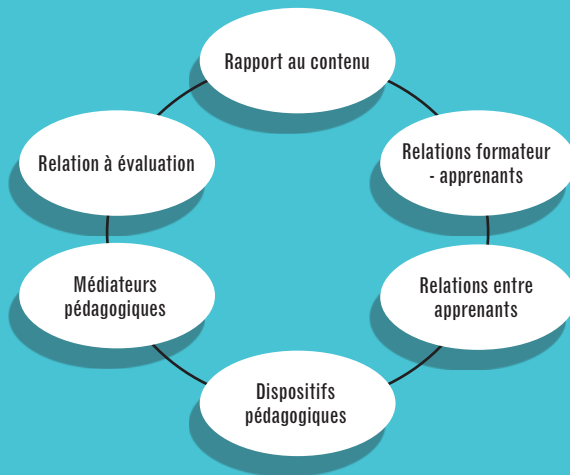


Figure 1 : Les six déterminants de l'action pédagogique

² DANSE C., FAULX D., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, De Boeck Supérieur, 2015.

Tout formateur met en place ces six déterminants. Voici un exemple simple pour l'illustrer : imaginons que je joue avec mon fils au ballon dans le jardin. Quand je lui explique les règles du jeu, je mets en place une relation au contenu pour essayer de le motiver. Il y a également une relation « formateur-apprenant » entre nous. Et celle-ci peut prendre différentes formes : connivence, défi, soutien, support, autorité... On peut aussi déjà anticiper la relation entre apprenants, parce que même si mon fils est seul à apprendre à ce moment précis, on peut prévoir qu'en d'autres circonstances, il devra jouer à ce jeu en groupe. Je mets par ailleurs en place un dispositif : si nous sommes dans le jardin et que l'explication prend dix minutes, ce n'est pas la même chose que si nous sommes à table pendant un repas et que nous prenons plus de temps. J'utilise également des médiateurs, c'est-à-dire des supports : dans l'exemple qui nous occupe, j'utiliserai des balises (des cônes, des traces au sol...). Et enfin, il y a un rapport à l'évaluation : l'enfant va faire des essais, pour marquer un goal par exemple, il va probablement manifester qu'il comprend ou qu'il ne comprend pas, et moi je vais lui renvoyer différentes formes de feedbacks ou d'évaluations formelles ou informelles.³

Quelle que soit l'action pédagogique que je propose, je mets en place les six déterminants. Nous avons également identifié quatre types d'effets produits par cette action.

Pouvez-vous expliquer de quels effets il s'agit ?

Daniel : Avant d'expliquer les gammes d'effets, précisons que tout choix du formateur, petit ou grand, produira des effets. Autrement dit, qu'elle soit intentionnelle ou spontanée, chaque option que je prends en tant que formateur a des impacts qu'il faut tenter de mesurer. Nous classons ces effets en quatre catégories :

- des effets didactiques : parmi ceux-ci, on trouve aussi bien les effets vertueux que les blocages et les incompréhensions. L'activité que je propose permet-elle ou non d'apprendre ? Est-ce qu'on comprend mieux si j'utilise un

³ Pour une présentation des six déterminants de l'action pédagogique avec des adultes, voir : **Exposé de Daniel Faulx** (résumé par Marie-Noëlle LOVENFOSSE), Institut de Promotion sociale Saint-Laurent, Rentrée académique, 5 octobre 2010 (en ligne : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FEProSoC/101005_Rentree_academique_2010.pdf).

support visuel ? Les apprenants ont-ils mieux appris dans une salle avec des chaises disposées en rond plutôt qu'en carré ?

– des effets motivationnels : les choix que je fais en tant que formateur ont-ils tendance à soutenir la motivation, l'engagement, l'envie d'apprendre ? Ou, au contraire, est-ce qu'ils tendent à susciter le découragement ou des comportements dits « de substitution » tels que le détournement d'attention ou la perturbation ?

– des effets sociorelationnels : mes choix vont induire une certaine dynamique sociale, plus ou moins conviviale, compétitive, coopérative... Selon nous, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise dynamique, il faut plutôt estimer si les effets produits restent en lien avec les objectifs visés.

– des effets identitaires : tout choix pédagogique a un impact sur l'image que les gens se font d'eux-mêmes, du formateur, de la formation, de la société en général. Pour prendre un exemple, j'ai travaillé avec des formateurs d'une IPPJ⁴ qui m'ont raconté cette anecdote : « On donne cours à des ados, mais on doit leur apprendre à lire et à écrire avec des manuels scolaires destinés à des enfants de 1^{re} et 2^e primaires. » Sur le plan didactique, ces supports sont tout à fait adaptés au niveau de français des apprenants mais les images et les exemples qu'ils proposent sont hyperinfantilisants. Ils ne prennent pas en compte la dimension identitaire, donc ces manuels sont rejetés par les apprenants.

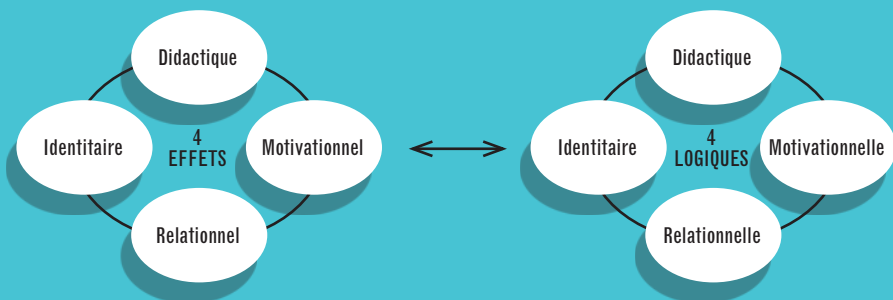


Figure 2 : Les effets d'une formation et les logiques du formateur

4 Institution publique de protection de la jeunesse.

Les formateurs devront donc élaborer une réflexion sur la question des effets recherchés et des moyens de les atteindre, en procédant aux choix les plus judicieux possibles. Ainsi, un choix sera judicieux s'il permet l'apprentissage visé et suscite les dynamiques d'apprentissage souhaitées, s'il suscite l'engagement et la motivation, s'il génère les dynamiques identitaires voulues, et s'il crée des dynamiques relationnelles entre participants qui soutiennent le processus de formation.

Si l'une des quatre logiques est négligée, elle va tirer toutes les autres vers le bas. En tant que formateur, quand on sent que ça « bloque » dans un déterminant, on doit aller voir ce qu'on peut faire dans les cinq autres. Par exemple, si la relation ne se passe pas bien entre les participants, on peut d'abord essayer de travailler sur cet aspect. Mais finalement, c'est peut-être en modifiant les objets pédagogiques qu'on va pouvoir agir sur la relation problématique.

Le modèle théorique qu'on a élaboré permet aux formateurs à la fois de se « regarder » et de se développer. On s'adresse à des gens qui sont déjà en activité, donc il sert autant à confirmer des pratiques, à les renforcer qu'à en créer de nouvelles.

Vous insistez sur l'importance du sens et de la motivation pour les adultes en apprentissage. À Lire et Écrire, nous constatons que les formations d'adultes subissent de plus en plus les impacts des politiques d'activation. Comment encourager la motivation des personnes en formation alors que, parfois, on évolue plutôt dans le registre de la contrainte ? Auriez-vous des clés pour les formateurs qui sont embarqués, bien malgré eux, dans cette logique ?

Daniel : Sur un sujet aussi vaste et transversal que la motivation, ce sont les six déterminants qui doivent être mis à l'œuvre. Il faut chercher des pistes de réponses dans chaque paramètre. En alphabétisation, on s'adresse à des adultes qui peuvent avoir des parcours douloureux, et on travaille sur la question de la langue, qui n'est pas une question simple en termes d'identité.

Au niveau de la relation au contenu par exemple, un point très important pour le formateur, c'est « l'accrochage » aux projets des personnes. Il faut aider les apprenants à identifier les raisons qui les amènent en formation.

Il ne s'agit pas de nier les contraintes qu'ils subissent, on va les reconnaître, et on va aussi essayer de voir quel projet peut être mobilisé dans cet univers d'obligations. Pour exprimer les choses autrement : la vie humaine est faite de points desquels on veut s'écarter et de points qu'on veut atteindre, c'est-à-dire des points d'insatisfaction et des points d'espoir. Il faudrait que les apprenants puissent situer leur formation quelque part dans cet espace, comme un instrument qui leur permet d'un peu s'éloigner de certains points d'insatisfaction ou d'un peu se rapprocher de certains points d'espoir. Une fois que les personnes commencent à exprimer leurs projets, on peut travailler avec elles sur la manière de les formuler, de les affiner, de les développer. Certains apprenants sont très « long termistes » et auront comme but d'être « mieux insérés dans la société ». Le rôle du formateur sera alors d'essayer de les rapprocher un peu du court terme. D'autres vont exprimer des projets très concrets, très immédiats : « Moi, ce que j'espère, c'est de pouvoir faire mes courses en français demain. » Dans ces cas-là, le formateur va inviter les apprenants à se projeter un peu au-delà du très court terme.

Frédérique : Plutôt que de parler de projets de la personne, je parlerais de « besoins », en partant du principe que la vie est en dehors du local de formation. Au plus on sortira de l'association, au plus les personnes seront confrontées à leurs besoins, au plus leur désir d'apprendre sera favorisé. Je viens encore de travailler récemment avec des apprenants sur « comment je peux laisser un message à Lire et Écrire si je suis malade ». Un exemple de projet à un peu plus long terme qui pourrait être travaillé serait : comment je vais préparer mon prochain rendez-vous chez l'assistante sociale du CPAS. Toutes ces questions se posent en dehors du local de cours. La formation est toujours confrontée aux situations de la vie, les deux aspects sont enchâssés.

Daniel, dans le livre que vous avez récemment publié, vous rappelez que le temps de l'apprentissage peut être long⁵. C'est un enjeu pour notre secteur de faire reconnaître cette réalité. Il ne s'agit pas d'attendre d'un adulte en

⁵ « Il faut mentionner que des exercices anodins en apparence peuvent, comme dans toute situation d'apprentissage d'ailleurs, générer des états émotionnels et cognitifs ou des processus sociaux qui nécessitent une prise en charge adéquate par l'animateur. Certains apprentissages supposent en effet (...) un temps de la clinique relativement long. » (extrait de : DANSE C., FAULX D., op. cit., p. 259).

alphabétisation qu'il acquière toutes les compétences dont il a besoin en deux ans. Que pouvez-vous dire là-dessus ?

Daniel : Effectivement, il y a des temps incompressibles, il y a des choses qu'on ne peut pas accélérer. Une personne qui apprend à lire et à écrire en français doit aussi gérer ses identités, son insécurité, divers enjeux cognitifs. Quand j'apprends quelque chose à quelqu'un, je l'invite à un changement au-delà de cet apprentissage. Du point de vue de l'apprenant, je suis « moi », puis je suis « moi avec la connaissance d'un truc en plus » et, avec cette connaissance en plus, mon « moi » change. En tant que formateur, je n'accompagne pas seulement l'apprentissage du français, j'accompagne la mutation de la personne. On ne peut pas changer d'identité en quatre heures de cours. Donc, il faut se battre pour que le temps de la formation ne soit pas limité et rende les changements possibles, comme le changement d'identité par exemple.

Ceci dit, si le temps est une réalité objective, il est aussi une donnée subjective qui peut se moduler. Des stratégies existent pour accélérer le temps du vécu de la formation, pour faire plus de choses en « gaspillant » moins d'énergie. Mais on ne peut pas faire de miracle non plus. Par exemple, quand des participants veulent que « ça avance » et qu'en même temps, ils n'arrivent pas à progresser aussi vite qu'ils le souhaitent, une stratégie qui peut être mise en œuvre au niveau du temps, c'est l'« overlearning », c'est-à-dire l'enseignement « en spirale ». C'est une technique que les formateurs connaissent bien de manière empirique. Concrètement, ça consiste à aborder plusieurs fois la même chose de manière différente. Par exemple, si l'objectif c'est d'apprendre la conjugaison des verbes au présent, on va faire des activités différentes pour s'exercer : une chanson, une présentation, un dialogue, etc. Les apprenants vont avoir le sentiment d'avancer alors qu'en fait, ils revoient chaque fois le même contenu linguistique.

Dans votre ouvrage, vous dites qu'au niveau relationnel, les apprenants ont une double demande à l'égard du formateur : qu'il se positionne à la fois comme « pair » et comme « expert ». Que voulez-vous dire par là ?

Daniel : En tant que formateur, il faut être à la fois « pair » et « expert ». Être « pair », c'est reconnaître que les apprenants sont des adultes comme

moi avec leur vécu, leurs connaissances, leurs expériences. Il y a une forte attente de parité chez les apprenants : ils attendent que leurs savoirs soient reconnus, mobilisés, puis utilisés par le formateur. Ils ont aussi une forte attente d'expertise à l'égard du formateur qui doit leur apporter les savoirs qui leur manquent. La double demande est là, c'est tout un équilibre à trouver. Parfois, certains formateurs n'occupent pas suffisamment la posture de l'« expert ». Ils vont dire au groupe : « Vous avez tout en vous, je ne suis qu'un catalyseur. » À un moment, les apprenants peuvent finir par dire : « Faites votre job, vous êtes quand même formateur ! ».

Considérez-vous que les apprenants puissent également être reconnus comme « experts » dans certains domaines ?

Daniel : Bien sûr, il y a des sources d'expertise différentes. En tant que formateur à Lire et Écrire, je peux avoir une source d'expertise, et donc assumer une position experte dans le domaine de la connaissance du français par exemple. Tout en reconnaissant à l'autre l'expertise pour ce qui concerne l'expérience d'un terrain particulier ou les stratégies de débrouillardise. Ça va construire une relation.

Frédérique : Bon nombre de mes collègues qui ont suivi la formation se sont reconnus dans cette définition du formateur « pair-expert ». Ils occupent intuitivement ce double rôle depuis longtemps et la formation a amené une validation de leur pratique.

Justement... Frédérique, quelles ont été les retombées de la formation pour les membres de ton équipe ?

Frédérique : Tout ce qui a été vu pendant la formation a été pris au départ comme de la « nourriture » à mettre à l'épreuve du terrain. Un an ou deux ans après, il en ressort que cette démarche nous a apporté des outils d'analyse et d'évaluation. J'en vois les effets autant dans nos réunions pédagogiques que dans les évaluations des formateurs ou dans nos rapports « Éducation permanente ». Quand un des effets escomptés n'est pas atteint par une action qu'on a réalisée, automatiquement ça rejailit dans l'analyse. Au sein de l'équipe, on a aussi développé un vocabulaire et des concepts communs.

Quel est l'intérêt d'un tel partenariat selon vous ?

Frédérique : La preuve de la richesse de ce partenariat, c'est la demande, tant de la part de l'équipe de Lire et Écrire Liège que des autres associations liégeoises, de poursuivre avec des suivis pour approfondir certains points de la formation. « On a mis la théorie en pratique. Maintenant, on aimerait bien creuser. » Et comme je viens de le dire, ce qui attire le plus mon attention, c'est cette capacité d'analyse qui s'affine au niveau du travail pédagogique.

Daniel : Nous sommes convaincus de la plus-value de notre collaboration. Elle permet la rencontre de deux mondes qui s'intéressent l'un à l'autre. On n'est pas dans la vision caricaturale selon laquelle, à Lire et Écrire, on « pratique » et, à l'université, on « réfléchit ». On échange nos savoirs. J'amène des concepts liés au métier de formateur d'adultes que j'expérimente ailleurs que dans le domaine de l'alpha. Et les formateurs alpha m'amènent des exemples tirés de leur expérience, ainsi que des réflexions qu'ils ont théorisées de manière intuitive au départ de leur pratique. C'est très riche, ça nous amène tous à réfléchir sur ce que nous faisons.

Entretien avec Frédérique BIHET

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

et Daniel FAULX

Unité d'Apprentissage et de Formation des Adultes, Université de Liège

Propos recueillis et rapportés par Els DE CLERCQ

Lire et Écrire Bruxelles