

Comment on apprend : une source de conflits ?

Avec trois formatrices de Lire et Écrire, nous avons arpenté les tiraillements, colères, frustrations, interrogations qu'elles et leurs groupes d'apprenants rencontrent. Elles ont raconté à quelques dizaines de kilomètres les unes des autres, à Tournai, Namur et La Louvière¹, les états conflictuels traversés dans le quotidien des formations. Pourquoi des adultes participent-ils à des formations en alphabétisation ? Comment apprend-on à lire et à écrire ? Qu'est-ce que cela implique ? Quels sont les enjeux en présence ? À travers leurs récits, cet article propose de traquer les fausses évidences pour entrer au cœur des tensions du métier d'alphabétiseur et du rôle qu'il exerce : celui d'acteur de changement, d'assistant social ou d'(anti ?)maitre d'école...

Aurélie AUDEMAR

Sur base d'entretiens avec Marilyn DEMETS, Marie-Julie LEBON
et Stéphanie URBAIN

¹ À La Louvière, Anthony Tantimonaco, nouvellement arrivé dans l'équipe de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, a également assisté à l'échange.

Comme tout le monde le sait, les formatrices² sont les garantes de « comment on apprend » dans une perspective de changement social, n'est-ce pas ? Facile à écrire ! Cependant, en miroir du monde qui l'entoure, la formation n'est pas un long fleuve tranquille ; beaucoup le savent bien. Il peut arriver que des apprenants disent ne pas comprendre ou être en désaccord avec ce qu'il se passe en formation et que, régulièrement, des conflits apparaissent, déstabilisant formatrices comme apprenants...

Mais de quels conflits parle-t-on ? Quelles fausses évidences sont à déconstruire ?

À partir d'interviews et d'échanges avec trois formatrices, j'ai tenté, dans cet article, de faire se rencontrer et se répondre leurs réflexions critiques et leurs récits tirés de leurs pratiques.

Pourquoi des adultes participent-ils à des formations en alphabétisation ?

Conflit n°1 : l'adulte qui désire apprendre et l'être administré Apprendre à lire et à écrire sous ordonnance

« Une personne change de groupe et se retrouve dans le mien. Elle me demande ce qu'elle doit faire de son ancienne farde. Comme elle change de groupe et de formateur, elle propose de s'en débarrasser. Je lui réponds que non, qu'elle contient sans doute des choses utiles pour la suite, qu'il faudra y faire un tri pour déterminer ce qu'elle va en garder. Pour ce faire, je lui demande ce qu'elle a appris et quelles sont les traces écrites qu'elle veut garder. Elle me répond : 'J'ai rien appris.' Je m'étonne, je lui demande pourquoi. Et elle m'explique alors que ça ne fait que 3 heures qu'elle est dans mon groupe, que l'ancien formateur ne fonctionnait pas comme moi et, quand je lui demande ce qu'elle désire apprendre, elle me répond qu'elle vient surtout pour passer le temps et se protéger pour ne pas perdre ses allocations et que jusqu'à maintenant, elle n'a pas été très présente... »

² Le parti pris dans cet article est d'utiliser le genre féminin pour décrire la fonction de formateur/trice parce qu'ici ce sont des femmes qui parlent de leur travail et qu'aujourd'hui ce sont majoritairement des femmes qui exercent cette profession. Ayant été bercée par l'adage « c'est le masculin qui l'emporte », c'est un plaisir que de lui faire un pied de nez.

La formatrice qui raconte ce moment de formation est perplexe et se demande, dans ce groupe à entrées et sorties permanentes, si ce serait l'œuvre du hasard si, tout à coup, elle arrivait à intéresser cette personne qui n'a aucune demande d'apprentissages pour le moment. Comment trouver ce qui va l'accrocher, lui donner envie ?

En écho à ce récit, une autre formatrice répond que sachant qu'aujourd'hui, dans une société de contrôle où chacun est mis dans une case (« au CPAS », « au chômage »...), il est rare que quelqu'un en difficulté de lecture et écriture vienne de lui-même en formation. Cependant la question à se poser communément est : tant qu'à être là ensemble, comment faire pour que la formation soit la plus profitable pour tous, pour les apprenants et pour les formateurs ? Car, pour cette formatrice, le métier ne prend son sens qu'à partir du moment où elle sent qu'elle apporte quelque chose, de l'ordre du lien social et des apprentissages. Son travail consiste en premier lieu à rechercher avec les personnes ce que la formation peut leur apporter. Il s'agit de la lecture et de l'écriture bien sûr, mais aussi de bien d'autres choses, de tout ce qui se cache derrière la difficulté à lire et à écrire, qui est bien souvent la partie visible de l'iceberg. L'enjeu principal va donc être de créer un déclic, de rendre curieux, et de faire découvrir le plaisir d'apprendre. Que la personne qui vient pour avoir plus de lien social ou par obligation administrative puisse trouver un intérêt aux apprentissages.

La formatrice observe que si certains s'attachent plus aux relations avec les autres et disent que, depuis qu'ils sont en formation, ils savent pourquoi ils se lèvent le matin, à un moment donné, ils commencent à mettre du sens aux apprentissages, prendre un certain plaisir à apprendre, à participer. Elle constate par exemple que « *quand on les emmène vers un nouvel univers, que l'on travaille à partir de films, de livres, de sorties culturelles..., les apprenants disent qu'ils ne le feraient pas seuls, mais constatent la richesse d'y aller ensemble, d'en discuter et se surprennent eux-mêmes d'avoir des choses à dire.* » C'est l'inscription de ces activités dans un long processus qui rend cet intérêt possible : en amont, pendant et après la visite d'une exposition, par exemple, en apportant les outils et les conditions pour susciter la parole et ainsi favoriser les apprentissages, que ce soient ceux des langages fondamentaux (l'oral, l'écrit ou encore les mathématiques), mais aussi en développant la confiance en soi, le travail collectif, la réflexivité, la pensée critique, des savoirs dans divers domaines.

Cette formatrice relativise cependant son propos en soulignant le fait « *qu'on ne peut pas faire de miracle* », certaines personnes sont « *en blocage total pour différentes raisons* ». Elles se sentent vraiment obligées et déclarent : « *Je n'ai rien à faire là.* » La formatrice constate qu'en général, ce sont des personnes très irrégulières, et qui vont provoquer ce qu'elles craignent en mettant en place des attitudes qui vont les conforter dans leur représentation de « *je n'ai pas ma place ici, je n'en ai rien à foutre* ».

Toute formatrice a déjà été confrontée à cette problématique et ce n'est confortable pour personne : l'apprenant en question, le groupe, la formatrice. Parfois les situations sont bien plus complexes, « *ce n'est pas toujours aussi clair et caricatural* ». Il arrive que des gens soient mal orientés et n'aient pas pu ou su se positionner face à un représentant d'une institution. La formatrice qui s'exprime ici interroge : qu'est-ce que cela implique de se donner le droit de remettre en question une prescription de formation ? a-t-on le droit de refuser ce qui est imposé par un travailleur d'une administration et qui semble dire que la seule possibilité, à ce moment-là pour la personne, est de suivre une formation en alphabétisation de 15 heures par semaine ? Face à cette injonction, répondre « non, ce n'est pas le moment » demande de pouvoir prendre position, oser s'affirmer face à l'autorité institutionnelle, savoir quels risques on encourt et décider si on est prêt à prendre ces risques, seul ou accompagné.

La formatrice donne l'exemple d'une personne arrivée en cours d'année en formation avec de gros soucis personnels, une grande détresse sociale et un problème de dépendance à l'alcool, sans réelles difficultés de lecture et d'écriture, mais contrainte par le FOREm à suivre une formation en alphabétisation. Elle semblait avoir trouvé, malgré tout, du sens aux apprentissages les quelques premières fois où elle est venue en formation. Pourtant elle s'est ensuite absentée pendant une longue période. Puis elle est revenue. À son retour, angoissée et en colère, presque agressive, elle a pris la parole, pour déclarer : « *J'ai jamais voulu venir ici.* » Les absences se sont enchaînées et les rares retours en formation étaient de plus en plus difficiles.

La formatrice explique que les difficultés de la vie privée avaient pris le dessus chez cette personne. Malgré un long travail mené, aussi avec l'agent de guidance de la régionale, pour tenter de la mettre dans des conditions plus

favorables pour apprendre, malgré l'énergie que tous ont déployée, Lire et Écrire a fini par mettre fin à son contrat de formation. La formatrice se demande alors : pourquoi obliger des personnes à aller en formation lorsqu'elles ne sont pas, à ce moment-là, en capacité de la suivre ? cette personne a-t-elle été mal écoutée, mal guidée, mal orientée ? Elle constate une tendance de la part des institutions à rapidement mettre une étiquette « formation en alphabétisation » aux personnes en détresse sociale. Or les difficultés de cette personne n'étaient pas la lecture et l'écriture. Et si cette personne allait bien, elle serait restée dans le groupe, mais déjà avant cela, elle n'aurait pas été orientée vers Lire et Écrire...

C'est ce qu'on comprend quand les formatrices disent que « le public change »...

C'est quoi apprendre à lire et à écrire ?

Conflit n°2 : le réciteur et le lecteur

Réciter les lettres de l'alphabet et apprendre à lire

« Elle commence à reconnaître les mots mais dans sa représentation, on commence par apprendre à lire les lettres », déclare une formatrice qui constate que quand une personne demande à apprendre à lire, c'est souvent pour elle apprendre à lire les lettres. Alors que faire pour déconstruire cette vision de l'apprentissage de la lecture ? Car c'est à partir des 26 lettres de l'alphabet que l'on construit les mots, les phrases, les textes, oui, mais reconnaître et réciter par cœur ces 26 lettres, est-ce bien lire ?

Voici comment s'y prend une formatrice pour questionner les représentations de la lecture : « J'écris au tableau un mot qu'ils connaissent très bien et je leur demande de le lire. Ils répondent qu'ils ne savent pas lire. Je leur demande alors de lire les lettres. Ils essaient et se rendent compte des limites de la lecture des lettres parce qu'ils n'arrivent pas à lire le mot. Quand je leur lis le mot en question, c'est à ce moment-là qu'ils commencent à percevoir que réciter les lettres de l'alphabet, connaître quelques syllabes, ça ne suffira pas pour lire. Ça ne convainc pas forcément tout de suite mais ça fait son chemin. C'est une première approche pour dépasser la représentation de l'apprentissage par cœur des lettres comme aide à la lecture. »

En entendant ce récit, une autre formatrice pointe un des fondements de l’alphabétisation populaire : des pratiques pédagogiques, un apprentissage de la lecture qui s’appuient sur des choix sous-tendus par les finalités et valeurs de changement social, d’émancipation, d’accès aux droits, tout en soulignant l’importance de partir des représentations de la lecture des personnes, d’accueillir ce avec quoi les participants viennent, condition pour qu’ils se sentent en confiance, qu’ils se sentent écoutés. Elle fait la distinction entre décider à la place de la personne de ce qui est bon pour elle et décider, de par son statut de formatrice, quelle est l’approche d’alphabétisation avec laquelle on va travailler : « *On sait pourquoi on veut les mener vers ces approches, parce que c’est aussi notre travail de casser les représentations scolaires. C’est la déconstruction de quelque chose qui a été peu ou mal appris puisqu’ils ont été peu ou pas scolarisés. Pour un public belgo-belge, l’apprentissage ne s’est pas bien passé, sinon ils ne seraient pas là. En même temps, ils viennent avec ces représentations tirées de leurs expériences de l’école car ils ont le sentiment, à la fois de devoir réussir à être enfin le bon élève qu’ils n’ont pas été, et à la fois de devoir reprendre les apprentissages là où ils les ont laissés. À nous de leur faire comprendre que s’ils n’ont pas appris, ils n’étaient peut-être pas en capacité d’apprendre à ce moment-là parce que leur vécu était difficile, que ce n’est pas juste qu’ils n’aient pas été suffisamment accompagnés et mis au fond de la classe, que peut-être aussi l’approche ne leur convenait pas et que, nous, notre travail n’est pas de refaire la même chose que l’école. Aussi qu’ici, ils vivent dans un autre cadre, il y a plus de bienveillance, les groupes sont plus petits, les autres adultes ont aussi eu des difficultés, le rapport à la lecture et à l’écriture va se construire en lien avec leur vécu d’adulte.* »

Conflit n°3 : le maître et l’animateur socioculturel, ou l’élève et le citoyen émancipé

Des feuilles d’exercices et des projets collectifs

Printemps de l’alpha 2017 : après un long processus de création avec leurs formatrices³, et avant la présentation de leur production en public, un groupe d’apprenants se prépare à cette présentation, à expliquer comment il

³ Projet de création de structurantes flottantes, « L’Afrique doit sortir la tête de l’eau », à partir d’un travail sur la poésie, d’ateliers d’écritures, d’un questionnement sur les Afriques, thème du Printemps de l’alpha 2017.

a travaillé et ce que ça lui a apporté. Après tous ces mois de travail, la réponse du groupe à la question « qu'est-ce que le projet vous a apporté ? » est : « Rien, on a bricolé » et « Maintenant qu'on a fini le bricolage, on peut commencer à travailler ! ». Choc, colère, étonnement des deux formatrices qui n'avaient rien vu venir et affirment que pourtant elles ont travaillé l'oral, la lecture, l'écriture...

Face à cette triste constatation d'une impression de néant émanant du groupe d'apprenants, les formatrices décident de mettre en place, en urgence, une évaluation en utilisant l'outil « la Roue », devenue pour cette évaluation, roue de secours. Ce que l'on appelle « la Roue », du fait de sa forme initiale, est un outil d'analyse, créé par Lire et Écrire, en lien avec son cadre de référence pédagogique qui peut être utilisé en début, au cours ou en fin de projet⁴. Elle permet d'appréhender l'ensemble des enjeux, des compétences, des savoirs nécessaires à un projet. Les différents items à partir desquels elle est construite donnent aux formateurs et aux apprenants la vision de ce qu'ils doivent faire pour mener à bien le projet, c'est-à-dire les différentes tâches et actions, en quoi le projet les porte à s'autoriser, à se situer, à réfléchir, à construire ensemble, à mieux comprendre le monde ainsi qu'à y agir, en quoi il implique la pratique des langages fondamentaux (écrit, oral, maths, technologique, artistique) et en quoi il fait appel à des savoirs et des informations. La formatrice raconte : « On a dû faire un pas de côté. On a dit au groupe : 'On va prendre le temps de réfléchir le projet, de se situer, de voir ce qu'on a osé, ce qu'on a lu, écrit, dit, ce qu'on a appris pendant tout ce travail de création.' On a fait appel à la mémoire collective et on a noté, item par item repris de 'la Roue', leurs réponses. C'est alors qu'ils ont vu tout ce qu'on a fait, tout ce qu'ils ont appris. »

La formatrice constate amèrement : « On a l'impression qu'il leur faut des feuilles d'exercices, des interros, des dictées ; si on n'a pas de support papier, si on n'a pas un langage scolaire, ils n'ont pas l'impression d'apprendre. Mais on a un plan d'attaque pour l'année prochaine : on partira de ce qui ne va pas ; on repartira de nos erreurs et on prendra 'la Roue' comme un moteur plutôt

⁴ Voir : Catherine STERCQ, *Pour articuler finalités, buts et acquisition savoirs de base. La grande roue de Lire et Écrire*, in *Journal de l'alpha*, n°202, 3^e trimestre 2016, pp. 44-56 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja202).

que comme roue de secours pour articuler, dès le départ, l'apprentissage des langages fondamentaux avec les projets. » Prendre la roue comme moteur, c'est envisager l'évaluation comme indispensable et cela dès le début de la formation. Évaluer un projet consiste à poser un diagnostic sur l'état du projet, à organiser des temps d'arrêt, des étapes réflexives dans la perspective de le faire évoluer et de le rendre plus pertinent. Aussi, pour l'évaluer, il faut pouvoir comparer la situation de départ avec la situation d'arrivée. Le plan d'attaque, pour l'année prochaine, c'est qu'avec « la Roue » pour moteur, l'évaluation fera partie du processus de formation et démarrera dès le début du projet.

En m'entendant rapporter ce cheminement, une formatrice d'une autre régionale se rappelle. Un des apprenants de son groupe, qu'elle décrit composé de gens ouverts, engagés dans la formation, lui a annoncé, à un mois de la fin de l'année, à une période où elle sentait un essoufflement dans la dynamique de groupe : « *Tu sais, on en a discuté à la pause, nous ce qu'on voudrait, c'est plus lire et plus écrire.* » « *Comme s'il avait une grande révélation à me faire* », relève la formatrice. Et elle ajoute : « *Soit tu ris, soit tu pleures, tu ne sais pas bien parce qu'on ne fait que ça, lire et écrire ! De multiples manières, mais quand est-ce qu'on ne lit pas et quand est-ce qu'on n'écrit pas ?* » Elle fait part de son désarroi face à la demande du groupe et explique que le groupe venait de terminer la lecture d'un roman de *La Traversée*⁵ où elle lisait à voix haute pour le groupe avec des temps d'exploitation des contenus sous forme de lectures partagées, d'ateliers d'écriture... Elle raconte que certains participants vont à la librairie du quartier commander des livres de *La Traversée*, qu'ils en parlent entre eux, se les prêtent, les lisent en dehors de la formation. Elle a alors interrogé le groupe sur le pourquoi de cette demande et ce qu'ils proposaient mais exprime la difficulté qu'elle a eue à faire émerger des propositions. Les apprenants attendaient que ce soit elle, la formatrice, qui fasse des propositions : « *Je tente d'être au plus proche de ce qui les intéresse mais je*

5 À l'initiative de Lire et Écrire Luxembourg, des écrivains belges ont accepté d'écrire des romans pour tous, avec une attention particulière pour les adultes débutants en lecture. Rassemblés dans la collection *La Traversée*, ces romans sont publiés par les éditions Weyrich depuis 2012. Voir : www.lire-et-ecrire.be/latraversee

ne veux pas penser pour eux. J'ai essayé de leur faire partager mes questionnements, de comprendre ce qu'ils mettaient derrière 'plus lire et plus écrire' mais je n'ai pas réussi à savoir. »

L'apprentissage n'est pas linéaire, il ne suit pas une courbe ascendante et régulière. Et comme l'exemple de la production pour le Printemps de l'alpha, la formatrice met ici en corrélation l'adhésion à sa méthode, et le fait, pour les apprenants, de pouvoir, dans ce processus long et engageant, identifier ce qu'ils ont appris, de pouvoir visualiser, nommer leurs acquis, repérer ce qui les aide ou les freine dans leurs apprentissages : « *Dans les périodes où les progrès sont visibles, notamment en début de formation, les personnes se sentent valorisées, déculpabilisées de ce qu'elles ne savent pas et les savoirs apparaissent. Puis, au fil de la formation, de la construction des apprentissages, les périodes où les progrès ne sont pas ceux souhaités réveillent des angoisses chez les apprenants, ils perdent confiance en eux et en la méthode et l'expriment par les 'je devrais plus écrire', 'les méthodes ne sont pas bonnes'. Alors les représentations passées, inspirées des méthodes scolaires reviennent.* » Comme des bouées de secours...

Comme le précédent, ce récit souligne l'importance, le caractère indispensable de l'évaluation formative, celle qui traverse la formation et aide à apprendre. L'évaluation prend du temps, mais elle est ce temps nécessaire aux apprenants pour analyser ce qu'ils apprennent, ce qu'ils veulent apprendre, comment ils apprennent et ainsi avoir prise sur leurs apprentissages. Le temps... Mais de quel temps s'agit-il ?

Apprendre à lire et à écrire, ça prend du temps

Conflit n°4 : la richesse des savoirs construits collectivement et la solitude de la détresse quotidienne

Entre idéal pédagogique et urgences sociales

C'est à partir de projets construits collectivement que l'on apprend à écouter, parler, lire, écrire, que l'on comprend mieux le monde, que l'on construit des savoirs avec d'autres, que l'on peut agir sur sa vie, la société, changer. Cela demande du temps, un engagement des participants dans un processus de

longue durée impliquant des moments de découvertes, d'analyse, de productions collectives et individuelles, mais aussi des temps de structuration et de systématisation des apprentissages.

Une formatrice relate ce que vit une apprenante de son groupe, jusqu'ici subordonnée à son mari et régulièrement absente à la formation : « *Mon mari s'est retrouvé exclu du chômage, du CPAS ; à la maison, il ne se lève pas pour prendre sa tasse de café, il faut que je lui apporte ; il ne fait rien. Je me suis retrouvée sans mutuelle, parce qu'il n'a pas fait le changement de statut. Suite à un accident de voiture, j'ai des difficultés à me déplacer parce que j'ai mal au pied. Je n'ai pas pu me faire soigner par un kiné parce que j'étais sans mutuelle. Je ne peux pas non plus prétendre à un remboursement de l'assurance parce que je ne sais pas lire un constat et que de toute façon, je ne savais même pas qu'il fallait faire un constat...* » « *Le problème, poursuit la formatrice, n'est pas que les personnes n'apprennent pas ou n'ont pas appris des choses en formation et qu'elles ne sont pas contentes de les apprendre. Le problème c'est quand une personne vient avec une demande vitale d'apprendre à lire parce qu'elle se trouve dans une situation d'extrême urgence et qu'elle ne lit toujours pas alors qu'elle est depuis un certain temps inscrite en formation. Elle est contente de venir, de faire ce qu'on fait, par exemple les projets collectifs et créatifs pour le Printemps de l'alpha, mais dans l'immédiat, son souci c'est de pouvoir se soigner, alors qu'elle ne le peut pas à cause de ses problèmes de mutuelle. Comme elle ne se soigne pas, elle n'est pas très présente : depuis le début d'année, avec les projets en cours et à cause de ses absences, on n'a eu que deux occasions de travailler sur l'apprentissage de la lecture. Elle a toujours participé quand elle était là, elle a toujours été contente quand elle était là mais pour elle, elle ne sait toujours pas lire. Dans le travail que l'on a mené, il y a toujours un manque, ce n'est pas encore assez. Elle me dit : 'C'est bien ce qu'on fait mais mon courrier, je ne peux toujours pas le lire.'* »

La formatrice poursuit encore : « *On a tous des choses à dire, des causes pour lesquelles se battre mais à un moment, il nous faut des outils pour les exprimer, et les outils, ça s'apprend et ça demande du temps. C'est ce que je déplore, ce peu de temps ; 10 heures par semaine dans un groupe multiniveau, c'est trop peu pour travailler sur les aspects techniques de l'apprentissage. Les participants ne disent pas 'on ne fait rien', ils voient toujours les apprentissages possibles*

et j'organise le travail de sorte que chacun puisse apprendre quelque chose à son niveau. Là où se trouve la tension qui pourrait devenir conflit, c'est le manque de temps quand on s'engage dans des projets, quant à la place laissée aux apprentissages techniques parce qu'il faut pouvoir s'arrêter, être à côté de chacun, répéter, lui permettre de s'entraîner pour qu'il puisse apprendre et ce temps-là, moi, pour le moment, je ne l'ai pas. »

« En tant que formatrice, on entend, on comprend ce besoin urgent d'apprendre, mais la réponse ne peut pas être aussi rapide, on ne sait pas répondre à cette demande d'apprendre à lire si vite, dit en écho une autre formatrice. On sait que l'apprentissage de la lecture prend du temps quand on voit le temps consacré à l'école pour cet apprentissage. » Et elle constate : *« Apprendre, ce n'est pas que du plaisir, c'est difficile. Les participants ont tendance à chercher des recettes miracles pour que ça aille plus vite, surtout quand ils sont englués dans des situations personnelles difficiles »,* alors qu'elle les encourage à essayer, à chercher par eux-mêmes. *« Vous êtes votre premier outil »,* leur dit-elle.

Mais au-delà de la question de l'engagement de soi sur un plus long terme, une demande urgente oblige aussi à questionner ce que la personne met derrière les urgences : s'agit-il de tout savoir ? de tout lire ? ou de construire des modèles qui vont servir l'autonomie, des outils qui vont aider, en tenant compte de la particularité de chaque situation ? Face, par exemple, à la demande récurrente de « connaître la conjugaison », la formatrice demande aux apprenants si leur but est de devenir « les champions du monde de la conjugaison, de connaître par cœur tous les verbes à tous les temps », ou plutôt de réfléchir à ce dont ils ont besoin dont le fait de savoir utiliser un outil de conjugaison, voir comment il est organisé... Parmi les outils d'autonomie cités, la formatrice insiste sur le fait d'apprendre à organiser ses documents, ses fardes, à identifier ce qu'on garde, ce qui va servir après la formation : comment je les organise ? comment j'en prends soin ? comment je retrouve les documents quand j'en ai besoin ? On en revient donc à la question du début. Rappelez-vous : la farde. Et la formatrice ajoute : *« La jeter à la poubelle ? Non, bien sûr que non ! Et je suis contente de voir que dans les groupes, les participants vont retrouver des documents des années précédentes qui servent dans les apprentissages d'aujourd'hui. »* Organiser, trier, classer

ses feuilles, c'est être acteur de sa formation et dépasser l'image du consommateur de formation : une grosse farde pleine de feuilles dans laquelle on ne s'y retrouve pas ne veut surtout pas dire qu'on a bien travaillé. Pas plus que la farde qu'on jette à la poubelle dès qu'on change de groupe ou qu'on quitte la formation.

Cette formatrice souligne aussi qu'au-delà de ce qu'implique apprendre à lire et à écrire en termes de temps et d'approches, les mouvements perpétuels dans les groupes – dus aux absences régulières des participants en lien avec leurs nombreuses difficultés sociales mais aussi à l'organisation des formations en entrées et sorties permanentes – ne facilitent pas le processus de construction collective des savoirs. D'autant plus que les infrastructures dans lesquelles les apprenants sont accueillis ne sont pas toujours en adéquation avec les valeurs que nous défendons. Ce ne sont pas vraiment des lieux de vie, mais plutôt des lieux de passage, des salles de formation peu conviviales qui ne permettent pas toujours de travailler en sous-groupes. Ce ne sont pas des lieux que les apprenants peuvent « habiter », avec par exemple la possibilité de mettre en place une cuisine collective, pratique pourtant courante en éducation populaire.

Un dernier conflit en conclusion

Conflit n°5 : l'acteur et l'objet

Acteurs de changement dans une société du spectacle

« Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images. »

Guy Debord⁶

Une formatrice remarque que les participants ont du plaisir à venir, à être là, ensemble, à apprendre et que bien souvent ils sont à la fois motivés, curieux, angoissés et exigeants. Elle relève cependant que nous vivons dans une société hiérarchisée, une société de normes et de contrôles, où la plupart du temps, il nous est demandé d'obéir aux « supérieurs », de ne surtout pas mettre

⁶ Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, Buchet/Chastel, 1967, p. 54 (réédité par Gallimard en 1992).

de sens aux choses ni de remettre en question les relations de pouvoir. Les apprenants, confrontés en permanence à ces normes et contrôles, rabaisés régulièrement au statut d'exécutants, se retrouvent en formation où, subitement, nous essayons qu'ils passent du statut d'objets à celui d'acteurs dans un collectif. Alors qu'on les envoyait s'alphabétiser pour mieux prendre acte d'écrits fonctionnels, nous leur demandons de travailler ensemble, de mettre du sens à ce qu'ils font, de remettre la société en question, d'envisager les écrits comme des outils de pensée ou de plaisir. C'est ainsi que, dans ces espaces-temps réduits que sont les heures de formation, formateurs et apprenants sont embarqués dans une culture à contrecourant de celle dans laquelle nous baignons souvent le reste du temps, situation, comme l'on s'en doute, qui engendre de nombreux conflits...

Aurélié AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec :

Marilyn DEMETS de Lire et Écrire Wallonie picarde

Marie-Julie LEBON de Lire et Écrire Namur

Stéphanie URBAIN de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage