



PB-PP  
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL DE L'ALPHA N°209

# L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, UNE RÉALITÉ INCONTOURNABLE



2<sup>e</sup> TRIMESTRE 2018

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES



# L'hétérogénéité, une réalité incontournable

Comment la valoriser ?



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

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

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

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

**RÉDACTION** Lire et Écrire Communauté française asbl  
Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01  
[journal.alpha@lire-et-ecrire.be](mailto:journal.alpha@lire-et-ecrire.be) - [www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha](http://www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha)

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** Sylvie-Anne GOFFINET

**COMITÉ DE RÉDACTION** Aurélie AUDEMAR, Daniel FLINKER, Guillaume PETIT

**COMITÉ DE LECTURE** Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

**ÉDITRICE RESPONSABLE** Sylvie PINCHART

**ABONNEMENTS** Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

**COMMANDE AU NUMÉRO** Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

**DÉPÔT LÉGAL** : D/2018/10901/02

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

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

# Sommaire

## *ÉDITO*

### **L'hétérogénéité, un atout pour l'alphabétisation populaire** 7

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Écrire Communauté française

### **L'hétérogénéité, entre richesse et complexité** 11

Entretien avec Benoît LEMAIRE, coordinateur de projets

Lire et Écrire Luxembourg

Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS

Lire et Écrire Communauté française

### **L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ? À quelles conditions ?** 19

Maria-Alice MÉDIONI

Centre de langues de l'Université Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

### **Le groupe multiniveau ou le partage de l'apprentissage** 30

Martine FILLION

Atelier des lettres (Montréal, Québec)

### **Homogénéité en façade, hétérogénéité à tous les étages** 45

Rencontre avec Véronique BONNER, coordinatrice de centre,

Pascaline GAKARA, Graciose NZITONDA et Sylvie WAUTHIER, formatrices

Centre alpha Molenbeek Colonne, Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Écrire Communauté française

### **Homogénéité ?** 60

#### *Oui, s'il s'agit de s'accorder dans la diversité, de transcender les différences*

Charlotte FAURE, animatrice

Par Chemins

### **Faire le pari de l'hétérogénéité, le plus possible** 70

Pascale LASSABLIÈRE

Ateliers Mots'Art

**Équipes de travailleurs en alpha, singularités et œuvre collective** 82

Aurélié AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec :

Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique et méthodologique

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Marjorie DOZOT et Delphine VERSWEYVELD, coordinatrices pédagogiques

Lire et Écrire Namur

**Sélection bibliographique** 96

Aline JACQUES

Centre de documentation du Collectif Alpha

PROCHAIN NUMÉRO

**La participation**

Devenir « nous, acteurs »

## ÉDITO

# L'hétérogénéité, un atout pour l'alphabétisation populaire

Pour un observateur extérieur, le secteur de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise très certainement par sa grande hétérogénéité : soutien de l'alphabétisation au travers de plus de douze politiques publiques différentes<sup>1</sup>, multiplicité des opérateurs d'alphabétisation – dans leur taille, leurs missions, leur niveau de professionnalisation,... Une diversité de métiers aussi : autour des missions de formation, de sensibilisation, d'accompagnement psychosocial et/ou socio-professionnel, de recherche,... Et, pour un même métier de formateur-riche en alphabétisation, une multitude de parcours et des pratiques différentes. Le plus étonnant est que, dans cette multiplicité, les acteurs semblent se considérer comme attachés à « un » secteur de l'alphabétisation et porter une identité professionnelle forte et spécifique<sup>2</sup>.

Diversité, multiplicité et hétérogénéité ne sont certainement pas synonymes, et on pourrait même dire que ce qui semble « homogénéiser » le secteur de l'alpha est entre autres une diversité assumée et revendiquée. Celle-ci a pour fonction première de rendre le plus effectif possible l'accès de toutes et tous à l'alphabétisation. Dit autrement : de porter et de défendre un modèle d'action qui multiplie et diversifie les dispositifs, en tant que réponse la plus pertinente à la diversité des apprenant-e-s, de leurs bagages, de leurs parcours, de leurs besoins, désirs et projets.

---

<sup>1</sup> Voir : Comité de pilotage permanent sur l'alphabétisation des adultes (Fédération Wallonie-Bruxelles), *État des lieux de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Septième exercice - Données 2011-2012-2013*, Chapitre 5 : *Politiques publiques, budgets et leur évolution*, pp. 104-175 ([www.alpha-fle.be/index.php?id=1057](http://www.alpha-fle.be/index.php?id=1057)).

<sup>2</sup> Voir : Perrine VANMEERBEEK et Catherine FALLON (Université de Liège - Spiral), *Élaboration d'un référentiel, d'outils et d'indicateurs d'évaluation en alphabétisation des adultes. Rapport final de recherche*, Observatoire des Politiques culturelles (Fédération Wallonie-Bruxelles), janvier 2018 (<https://orbi.uliege.be/handle/2268/220782>).

Face à l'hétérogénéité des politiques, des équipes, des apprenants et des pratiques pédagogiques, les discussions sont nombreuses sur ce qui devrait ou non être fait pour une plus grande homogénéité du secteur. Les débats sont parfois enflammés et portent sur des enjeux multiples et interreliés : un cadre législatif renforcé de coordination des politiques publiques, une certification de la profession de formateur en alphabétisation, un accès effectif à la formation qualifiante ainsi qu'aux dispositifs de validation des compétences et des acquis de l'expérience pour les personnes en situation d'illettrisme,...

Au niveau pédagogique, une préoccupation récurrente porte sur la constitution des groupes de formation par niveaux de compétences homogènes, plutôt que sur d'autres critères tels que les motifs d'entrée en formation, la localisation, la disponibilité horaire, etc. Pour d'aucuns, l'homogénéité des niveaux est source de plus d'efficacité dans les apprentissages ; pour d'autres, cette volonté d'homogénéité est source d'exclusion et reproduit les relégations et ségrégations scolaires ; pour d'autres encore, l'homogénéité est un mythe.

« *Si la classe homogène permet au maître d'enseigner, elle ne permet guère à l'élève d'apprendre. Pour apprendre, il faut être confronté, autour d'actions communes, à des stratégies et des savoirs différents des siens* », écrivait Jean Foucambert dès 1986<sup>3</sup>.

En accord avec ce parti pris, dans ce *Journal de l'alpha*, nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques qui se rattachent positivement, volontairement et explicitement à l'hétérogénéité des groupes en alphabétisation. En effet, si l'homogénéité nous paraît illusoire et peu propice aux apprentissages, et à contrecourant des enjeux de l'alphabétisation populaire<sup>4</sup>, il nous paraît tout aussi évident que répondre au quotidien à l'hétérogénéité n'est pas toujours simple. Le métier de formateur-riche « *est un métier d'équilibriste, de funambule, il faut sans cesse se déplacer sur un fil qui bouge* », témoigne Benoît Lemaire, coordinateur de projets dans une régionale de Lire et Écrire où non

---

<sup>3</sup> Jean FOUCAMBERT, *L'école de Jules Ferry. Un mythe qui a la vie dure*, Retz, 1986 (ouvrage présenté par Monique MORET, in *Les Actes de Lecture*, n°122, juin 2013, pp. 25-29, [www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL122/AL122\\_p25.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL122/AL122_p25.pdf)).

<sup>4</sup> Voir la charte de Lire et Écrire, p. 5 : [www.lire-et-ecrire.be/Charte](http://www.lire-et-ecrire.be/Charte)



seulement l'hétérogénéité des groupes s'impose du fait de la faible densité de la population, mais où elle est aussi un choix à contrecourant des tendances des politiques actuelles qui poussent à la catégorisation des publics. Il ne suffit pas pour autant de faire travailler ensemble des personnes ayant des niveaux différents comme le souligne Maria-Alice Médioni : pour que l'hétérogénéité puisse être une ressource qui favorise l'apprentissage, notamment chez les apprenants les plus fragiles, « *un certain nombre de conditions, voire de précautions, sans lesquelles cette conviction pourrait s'avérer totalement contreproductive* » seront nécessaires.

Les différentes contributions de ce numéro ont par ailleurs en commun de montrer que ces questions ne se travaillent pas dans le seul espace de formation. Elles s'inscrivent nécessairement dans des options pédagogiques portées par l'ensemble de l'association, nécessitent des moyens humains et organisationnels ; elles mobilisent différentes compétences et métiers dans les équipes et auprès des apprenant-e-s.

De manière complémentaire à notre Cadre de référence qui propose des balises pour penser l'alphabétisation populaire et concrétiser sa mise en œuvre<sup>5</sup>, ce *Journal de l'alpha* a pour « ambition » de contribuer à alimenter les réflexions et les pratiques au sein des équipes et des associations.

**Sylvie PINCHART**

directrice

Lire et Écrire Communauté française

---

<sup>5</sup> Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017 ([www.lire-et-ecrire.be/Balises](http://www.lire-et-ecrire.be/Balises)).



Nicolas Sawicki – licence CC BY 2.0 ↑

↓ La FoeZ' – licence CC BY-NC-ND 2.0



**« L'hétérogénéité constitue  
un bon terreau pour  
l'échange des savoirs. »**

Benoît Lemaire

# L'hétérogénéité, entre richesse et complexité

Du fait de la configuration territoriale propre à la province de Luxembourg, Lire et Écrire y est inévitablement confrontée à une forte mixité au sein des groupes de formation. La diversité de niveaux, de statuts, de projets, de cultures est une réalité qui constitue la principale difficulté dans le travail des formateurs au quotidien. Mais, loin d'être une fatalité à laquelle elle accepterait de se plier, l'hétérogénéité est prise en compte par la régionale et fait même l'objet d'un choix organisationnel et pédagogique conscient de sa part, à contrecourant parfois des tendances des politiques actuelles qui poussent à la catégorisation des publics. Cette prise en compte est, en définitive, dans une province comme le Luxembourg, le garant d'une alphabétisation réellement pour tous.

Entretien avec Benoît LEMAIRE

## Pourquoi contribuer à un numéro du *Journal de l'alpha* sur l'hétérogénéité des publics ?

**A** Lire et Écrire Luxembourg, nous sommes confrontés au quotidien à une grande diversité des publics. Pour comprendre le pourquoi de cette mixité, il faut avant tout revenir à la question du territoire. Le Luxembourg est une province à la fois étendue et relativement peu peuplée : la densité de population y est d'environ 60 habitants par km<sup>2</sup>, six fois moins que la moyenne belge ! De plus, ce territoire est mal desservi par les transports en commun. Enfin, comme dans le reste du pays, il y a des personnes belges, étrangères ou d'origine étrangère, en difficulté de maîtrise de la langue française qui y vivent.

Face à cette configuration, Lire et Écrire Luxembourg a fait le choix, dès le départ, d'une forte décentralisation de son dispositif de formation. La volonté ainsi affirmée est que l'alphabétisation soit accessible à toutes les personnes qui le souhaitent. Et ce n'est possible en province de Luxembourg qu'à condition d'aller vers les personnes. On ne pourrait pas imaginer que notre offre de formation soit centralisée dans nos locaux de Libramont, car toute une partie du public n'y aurait alors pas accès. Avec les moyens financiers et humains dont nous disposons et en tenant compte de l'offre de formation proposée par deux autres associations présentes dans la province, nous organisons des dispositifs de formation dans onze communes luxembourgeoises. Avec pratiquement pour unique distinction, des groupes d'alpha « oral » et d'alpha « écrit », on retrouve donc inévitablement, dans la majorité des groupes, des personnes qui ont des profils, des histoires et des niveaux très différents.

Cette situation particulière fait de l'hétérogénéité une question récurrente dans notre régionale, question qui a fait l'objet d'une réflexion collective dans le cadre de la préparation de cette interview.

## **Outre les différences de niveaux, la décentralisation entraîne-t-elle d'autres types de mixité ?**

L'hétérogénéité qu'on rencontre dans les groupes est vraiment de différents types. Elle concerne non seulement les niveaux de connaissances et de compétences linguistiques, mais également les diversités d'origine, de langue

maternelle, de culture, de religion. Cette mixité multiforme est positive en elle-même. Elle permet des rencontres interculturelles au quotidien, de faire en quelque sorte tous les jours un peu le tour du monde, et de voir que, malgré nos différences, on peut vivre ensemble et être bien ensemble. Cette expérience positive se démarque clairement de certains discours ambiants.

On constate aussi une hétérogénéité des statuts, avec des gens qui viennent dans le cadre d'un projet d'insertion socioprofessionnelle, d'autres qui viennent pour des projets d'insertion sociale, pour pouvoir lire le journal, se débrouiller dans les démarches administratives, accompagner leurs enfants dans leur scolarité, etc. Et puis, certaines personnes ont un projet très clair, d'autres pas ; les motivations sont diverses et évolutives ; certaines viennent en formation pour trouver du lien social, avec une motivation moins directement liée aux apprentissages linguistiques ou mathématiques.

Nous sommes bien sûr également en présence d'une mixité de genre, avec environ, bon an mal an, 60% de femmes et 40% d'hommes.

Enfin, avec notre fonctionnement à entrées permanentes, on trouve aussi dans les groupes des apprenants qui sont là depuis un certain temps et d'autres qui viennent d'arriver, ce qui pose parfois question au formateur, en particulier dans les groupes oraux. Lorsque l'on travaille depuis plusieurs mois avec un groupe, les apprenants ont appris à se présenter, à dialoguer dans diverses situations. Quand un nouvel apprenant intègre le groupe sans aucune maîtrise de la langue, il faut pouvoir l'inclure dans le dispositif.

### **Quel est l'impact sur le travail des formateurs ?**

De l'avis général des formateurs, cette grande diversité rend leur travail compliqué. Un formateur a souvent affaire à un groupe comportant à la fois des gens en tout début d'apprentissage et des personnes bien avancées dans leur parcours d'alphabétisation. Cela peut être source de stress et entraîner un sentiment de frustration, l'impression de ne pas pouvoir tout gérer : il y a une volonté d'accompagner chacun là où il est, à son rythme, mais les demandes sont multiples et les niveaux très différents. Il y a parfois aussi un sentiment de stagnation, une impression que certains ne progressent pas. Réciproquement, les apprenants renvoient parfois qu'ils ont l'impression qu'on ne s'occupe pas suffisamment d'eux.

Certains formateurs disent aussi ressentir de la fatigue et du découragement, notamment en raison d'un travail de préparation très exigeant, puisqu'il faut pouvoir proposer des démarches pédagogiques adaptées aux uns et aux autres.

Pendant, cette grande hétérogénéité comporte également d'importants avantages. Encouragées par les formateurs, la coopération, la solidarité et l'entraide se mettent en place de façon assez naturelle et spontanée quand les gens se côtoient et que chacun constate que l'autre éprouve lui aussi certaines difficultés.

### **Pourrait-on résumer les choses en disant que l'hétérogénéité de niveaux est problématique, tandis que la diversité culturelle serait un avantage ?**

Ce serait un peu simpliste. L'hétérogénéité culturelle est parfois complexe à gérer, et la diversité de niveaux peut devenir une ressource lorsqu'on demande au plus avancé d'accompagner un débutant, ce qui lui permet de valoriser ses savoirs tout en réduisant les écarts au sein du groupe.

Il faut aussi souligner que cela oblige le formateur à se remettre en question en permanence. Il ne peut pas se reposer sur ses acquis et doit toujours composer : il ne sait pas nécessairement qui sera présent, et devra donc faire preuve de souplesse. Un apprenant nous disait un jour à quel point il était admiratif de la patience des formateurs. C'est un métier d'équilibriste, de funambule, il faut sans cesse se déplacer sur un fil qui bouge.

### **Existe-t-il des méthodes particulièrement appropriées pour cet exercice d'équilibre ?**

L'hétérogénéité constitue « un bon terreau pour l'échange des savoirs ». C'est cette idée qui est centrale sur le plan pédagogique. À Lire et Écrire, on défend la socioconstruction des savoirs, et nous avons précisément des groupes qui mettent en présence un ensemble de savoirs très variés. Le travail du formateur est de les valoriser pour en faire un savoir nouveau, collectif. Il convient de s'appuyer sur les savoirs en présence pour voir ce qui peut se dégager comme savoir commun à construire ensemble.

Concrètement, une des façons de gérer l'hétérogénéité dans un groupe est de se mettre en projet. On va alors pouvoir confier des rôles et des tâches, organiser le groupe en donnant une place à chacun, qui sera liée à son niveau, son

projet, ses envies, ses motivations, son statut... C'est une manière de composer qui permet de donner du sens aux différences.

Le fait de centrer le dispositif autour d'un projet peut, dans certains cas, également contribuer à réduire la diversité parce qu'on s'adresse à un public qui « sait pourquoi il vient », comme dans le projet *Des mots et des briques*, qui s'adresse à des personnes qui désirent suivre une formation qualifiante pour devenir maçon<sup>1</sup>. Toutes les personnes qui s'engagent dans ce dispositif partagent le même projet. Pour autant, cela ne signifie pas que le public y soit uniforme ; on va retrouver dans un tel groupe des gens qui ont encore de grandes difficultés d'expression ou de compréhension orale en français, et d'autres qui ont plus de difficultés en lecture ou en mathématiques. Malgré cela, l'objectif commun instaure une unité de sens et de projet porteuse pour les personnes. Dans des groupes plus « classiques », il y a également toute une série de projets qui sont mis en place, à l'occasion par exemple du Printemps de l'alpha<sup>2</sup>. On travaille alors autour d'une thématique commune, et le fait que tous se penchent sur le même projet permet de gérer la diversité, même si tous ne font pas exactement la même chose au même moment. Chacun a une place, un rôle, collabore, échange, ce qui permet que ses richesses et son travail soient reconnus.

Les pratiques ludiques constituent un autre ressort pédagogique qui permet de gérer l'hétérogénéité. Elles ont des effets à la fois en termes d'apprentissage et de dynamique de groupe, et on sait combien, en alphabétisation, la dynamique de groupe est importante, puisqu'on y utilise des pédagogies collectives, collaboratives. Tout ce qui permet d'entretenir la cohésion du groupe, la sécurité dans le groupe est donc le bienvenu ; c'est notamment le cas des approches ludiques.

Nous mettons par ailleurs un certain nombre de choses en place au niveau organisationnel. Nous avons notamment recours à des formateurs bénévoles qui coaniment avec le formateur principal. Lorsque c'est nécessaire,

---

<sup>1</sup> Voir : Aurélie AUDEMAR, « Des mots et des briques ». Un projet pilote de formation concomitante, Article issu d'entretiens avec les apprenants et les partenaires du projet (FOREm-Formation, Lire et Écrire Luxembourg, La Trêve-AID et CEPST), in *Journal de l'alpha*, n°206, 3<sup>e</sup> trimestre 2017, pp. 81-94.

<sup>2</sup> Voir par exemple les réalisations présentées par les groupes participants au Printemps de l'alpha 2017 : [www.lire-et-ecrire.be/400-fois-merci](http://www.lire-et-ecrire.be/400-fois-merci)

le bénévole travaille pendant un moment avec une partie du groupe sur une question particulière, pendant que l'autre formateur travaille avec les autres apprenants. Cela permet de réduire en partie les difficultés dues à la diversité et de mieux cibler le travail sur les apprentissages.

Nous avons également recours, toujours en termes d'organisation, à un aménagement des horaires en fonction des statuts des personnes. Certaines ont un statut relevant de l'insertion socioprofessionnelle, et leur projet est d'aller vers l'emploi ou la formation qualifiante. Elles sont en général demandeuses d'un dispositif assez intensif, de deux à trois jours de formation par semaine. Les apprenants en insertion sociale ne sont pas nécessairement demandeurs d'autant d'heures de formation. On essaye alors d'aménager des horaires qui tiennent compte de ces différences : par exemple, certains jours seront consacrés exclusivement au travail avec les publics de l'insertion socioprofessionnelle, qui seront rejoints un jour par semaine par les autres apprenants. Bien sûr, ce type de dispositif différencié est source de simplification au sens où l'on réduit l'hétérogénéité à certains moments, mais également de complexité, avec une fois encore l'exigence, pour les formateurs, d'une préparation très différenciée.

Il n'y a donc pas vraiment de réponse simple, directe pour réduire les complexités liées à la diversité, si ce n'est la coanimation salarié-bénévole. Les autres pistes d'action tendent plutôt à exploiter l'hétérogénéité pour la rendre moins problématique, voire source d'avantages, comme c'est le cas pour la pédagogie par projet.

### **Lire et Écrire Luxembourg souhaiterait-elle une moindre hétérogénéité ?**

Nous ne souhaitons pas réduire l'hétérogénéité au point de ne retrouver en formation que des apprenants qui se situent tous dans une même logique. Les politiques actuelles ont plutôt tendance à nous pousser vers ce type de configuration, à catégoriser. Mais nous pensons qu'il est important d'y résister, car la mixité permet des rencontres fructueuses – par exemple entre des apprenants qui travaillent, et d'autres qui suivent la formation dans une perspective de (re)mise à l'emploi, et qui bénéficient alors de l'apport et de l'expérience des premiers. La richesse que permet ce type de mixité serait perdue si on séparait les personnes.



L'hétérogénéité est donc loin d'être uniquement une fatalité qu'il nous faut gérer. Elle est également une option institutionnelle. Il s'agit à la fois de répondre à un principe de réalité, et de défendre la conviction que la mixité des publics a un sens dans une société et qu'elle est porteuse de richesses, de rencontres, qu'elle a une fonction de ciment social. Dans les faits, l'hétérogénéité reste garante du droit à l'alpha pour tous, particulièrement dans les zones les plus rurales où les antennes de formation ne peuvent se maintenir que grâce à des financements mixtes qui permettent d'accueillir tous les publics, quels que soient leurs projets et statuts.

Pour l'institution, ce choix doit être assumé au niveau financier et administratif, ce qui n'est pas simple dans le contexte actuel. On est en effet de plus en plus confrontés à des politiques qui déterminent des publics cibles, avec des appels à projets qui visent tantôt des personnes d'origine étrangère, tantôt des personnes en insertion socioprofessionnelle, tantôt encore spécifiquement des travailleurs... Au niveau des statuts administratifs du personnel, certains contrats APE<sup>3</sup> par exemple amènent une partie d'entre nous à devoir travailler spécifiquement avec certains publics. Tout cela complique la donne en matière d'organisation et de répartition de notre offre de formation qui, comme on l'a dit, doit tenir compte de la forte mixité des publics. Il nous faut de plus en plus composer avec l'ensemble de ces dimensions lorsque nous concevons et mettons en place un projet.

**Entretien avec Benoît LEMAIRE, coordinateur de projets**

Lire et Écrire Luxembourg

**Propos recueillis et rapportés par Antoine DARATOS**

Lire et Écrire Communauté française

---

<sup>3</sup> En Wallonie, les APE (Aides à la Promotion de l'Emploi) sont des subsides à l'emploi octroyés aux employeurs du secteur non marchand ainsi qu'aux pouvoirs publics.



Plouescat Tourisme – licence CC BY-NC-ND 2.0 ↑

↓ Wilfredorrrh – licence CC BY-NC-ND 2.0



**« L'enseignant ou le formateur crée obligatoirement de l'hétérogénéité dans le groupe en introduisant une nouvelle tâche ou un nouveau problème à résoudre. »**

**Maria-Alice Médioni**

# L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ? À quelles conditions ?

Le débat à propos des effets de l'hétérogénéité sur la qualité des apprentissages n'est pas prêt de s'éteindre : il résume des enjeux d'importance sur les plans didactique, éthique et politique. Sur le plan didactique, la question renvoie aux choix opérés par l'enseignant ou le formateur : quels contenus et quelles modalités de travail privilégier ? Sur le plan éthique, il s'agit de ne laisser personne de côté, de n'abandonner aucun apprenant. Sur le plan politique, on parlera de lutte contre les inégalités, contre le fatalisme, contre l'idéologie élitiste et individualiste.

L'article que je propose se centrera sur comment on se représente la question de l'hétérogénéité et les conditions qui permettent à l'hétérogénéité de jouer son rôle de levier pour l'apprentissage.

Par Maria-Alice MÉDIONI

Face aux ressentis et croyances qui présentent l'hétérogénéité comme un obstacle à éliminer, de nombreux travaux tendent à démontrer que la recherche de l'homogénéité est un leurre, « *une course perdue d'avance* », « *un rêve absurde et dangereux* »<sup>1</sup>, et ne permet pas d'augmenter l'efficacité dans l'apprentissage. Bien au contraire, on connaît maintenant les effets négatifs des groupes de niveau ou des dispositifs de soutien : non seulement ces dispositifs produisent des effets de stigmatisation et d'assignation, mais il s'avère que le temps d'enseignement et la qualité des situations d'apprentissage sont plus faibles dans les classes regroupant des élèves en difficulté.

Pour autant, ce n'est pas en confrontant des apprenants « hétérogènes » à une même tâche qu'on résout d'emblée le problème : on connaît les effets de domination et de soumission qu'une telle situation peut générer. Mais auparavant, précisons ce qu'on entend par hétérogénéité et à quelles conditions elle peut se révéler bénéfique pour l'apprentissage.

## Hétérogénéité : de quoi parle-t-on et comment en parle-t-on ?

Les mots ne sont jamais neutres et sont le plus souvent porteurs d'idéologie. Ainsi, parler de « diversité » ou de « pluralité » apparaît comme positif, les deux termes étant plutôt porteurs de richesse, tandis que parler d'« hétérogénéité » s'avère plutôt négatif, dans la mesure où ce mot évoque immédiatement l'idée d'obstacle, de difficulté, voire d'inégalité. Il en va de même, rappellent Joël Lebeaume et Maryline Coquidé avec « *'différencier' ou 'varier' [qui] semblent positifs, au contraire de 'ségréguer' ou 'discriminer', sauf à les valoriser en les rendant positifs* »<sup>2</sup>.

Dans tout groupe d'apprenants, la diversité est la règle. À la diversité des origines, des pratiques culturelles (ce qu'on mange, comment on s'habille,

1 CHARMEUX Eveline, *L'homogénéité du groupe classe : un rêve absurde et dangereux*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°454, juin 2007, [www.cahiers-pedagogiques.com/L-homogeneite-du-groupe-classe-un-reve-absurde-et-dangereux](http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-homogeneite-du-groupe-classe-un-reve-absurde-et-dangereux)

2 LEBEAUME Joël et COQUIDÉ Maryline, *Hétérogénéité-différenciation : recherches et questions*, in *ASTER*, INRP, n°35, 2002, [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8796/ASTER\\_2002\\_35\\_3.pdf](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8796/ASTER_2002_35_3.pdf)

comment on parle, comment on s'amuse,...), des croyances, etc. s'ajoute la diversité en termes de parcours scolaire, de comportements cognitifs, de rapports au savoir des apprenants, dont il faut forcément tenir compte. Si les apprenants, par leur diversité, constituent nécessairement un groupe hétérogène, il n'en est pas moins vrai que les pratiques pédagogiques ou les méthodes auxquelles ils peuvent avoir été confrontés jusque-là sont tout autant marquées par l'hétérogénéité et constituent pour chacun d'entre eux une référence d'importance qui peut favoriser ou gêner les apprentissages visés par l'enseignant ou le formateur. Force est de constater que l'on parle davantage de la difficulté générée par l'hétérogénéité des apprenants que de celle que les pratiques des enseignants ou des formateurs peuvent produire.

Rappelons également que l'enseignant ou le formateur crée obligatoirement de l'hétérogénéité dans le groupe en introduisant une nouvelle tâche ou un nouveau problème à résoudre. S'il manque de vigilance ou de formation en ce qui concerne les pratiques qui peuvent privilégier un certain type d'apprenant au détriment des autres et creuser des écarts, il risque d'aggraver encore davantage une situation qui d'hétérogène deviendrait inégalitaire. C'est ce qu'on peut reprocher à une conception de la pédagogie différenciée vue comme « pragmatique », selon Jean-Pierre Astolfi, soit une pédagogie qui « *s'adapte avec réalisme, sinon résignation, aux 'possibilités' variables des élèves, telles qu'elles se présentent. Les uns risquent alors de faire de la poterie quand d'autres travailleront la proportionnalité...* ». À cette conception relevant d'une mode pédagogique, Astolfi oppose la « *différenciation pédagogique [qui] suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources. (...) posture ambitieuse [qui] s'efforcera au contraire de chercher une voie de la réussite pour chacun, afin de permettre l'atteinte par tous des objectifs visés.* » Cette attitude relève de l'éthique et repose sur le postulat d'éducabilité, le « Tous capables ! », l'objectif n'étant pas de « *rendre compte de la réalité, mais de la transformer* »<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> ASTOLFI Jean-Pierre, *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation 1*, in *Modulo*, n°9, 1998.

## À quelles conditions l'hétérogénéité peut-elle être un atout pour l'apprentissage ?

L'hétérogénéité peut être vue comme une ressource dont l'enseignant ou le formateur va tirer parti pour favoriser l'apprentissage, notamment chez les apprenants les plus fragiles. Mais cela nécessite un certain nombre de conditions, voire de précautions, sans lesquelles cette conviction pourrait s'avérer totalement contre-productive.

### Avant tout renoncer au spontanéisme

Une certaine doxa<sup>4</sup> construite à partir des pédagogies actives, voire du constructivisme, porte à croire qu'il suffirait de mettre des apprenants à travailler ensemble sur une tâche pour que, la richesse des différences aidant, le travail d'apprentissage puisse avoir lieu. C'est méconnaître les effets de domination et de soumission qu'entraîne une telle situation : les plus outillés ou plus à l'aise trouveront plus rapide et efficace d'expliquer aux moins outillés ou plus timorés ce qu'il faut faire et comment il faut le faire ; les moins sûrs d'eux trouveront légitime de se plier aux recommandations et solutions suggérées par ceux qu'ils reconnaissent comme supérieurs en savoirs. Cela ne fera que renforcer les différences, créer des hiérarchies, creuser les écarts et susciter la violence<sup>5</sup>.

### Connaître les effets du traitement différencié des apprenants

L'enseignant ou le formateur n'est pas toujours conscient du fait qu'il introduit des différences notables dans la façon de s'adresser à un apprenant ou de le solliciter, selon l'idée qu'il se fait de cet apprenant et de son niveau. Et particulièrement lorsqu'il veut « gagner » en temps et en efficacité. Un certain nombre de travaux, dont ceux de Sabine Kahn et de Stéphane Bonnéry, ont alerté sur la « *fabrication active* » de différenciation clandestine [qui] consiste en interventions différenciées de l'enseignant auprès de [ses] élèves » : « Les

---

4 Ensemble d'opinions, de présupposés communément admis.

5 Voir : MÉDIONI Maria-Alice, Faire du conflit un levier pour l'apprentissage, in *Journal de l'alpha*, n°208, 1<sup>er</sup> trimestre 2018, pp. 64-71.

*élèves considérés comme les plus fragiles sont particulièrement sollicités en début de séquence didactique (...). En revanche, au moment de la 'mise en commun', les 'bons' élèves sont presque systématiquement interrogés par l'enseignant quand il s'agit de faire avancer la séquence didactique (...). »<sup>6</sup>*

On remarque, en effet, que c'est la restitution à l'identique qui est majoritairement demandée aux élèves considérés comme « faibles », façon de s'assurer qu'« au moins, ils ont retenu ça ! », quand la synthèse, qui demande une activité intellectuelle plus complexe, est confiée à d'autres, jugés comme plus capables. Ce qui contribue à créer davantage d'hétérogénéité et à renforcer les inégalités.

## Penser les regroupements et les tâches

La question des regroupements est toujours délicate. Dans la mesure où il est très difficile d'identifier le niveau des élèves, il vaut mieux éviter de procéder à des regroupements préalables<sup>7</sup> ou trop stables, ce qui figerait chacun dans un rôle et pourrait s'avérer contre-productif par la suite. Les regroupements par affinités représentent également un écueil, comme nous allons le voir.

Alain Baudrit signale, dans un article sur l'apprentissage coopératif et l'entraide à l'école, une dérive qui, me semble-t-il, ne concerne pas que les situations d'enseignement en contexte scolaire. Il explique que les groupes hétérogènes travaillent, dans une conception coopérative, sur le mode de l'interdépendance : « *Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent.* » L'écueil est dans les habitudes qui se créent dans ce mode de fonctionnement et qui entraînent de la dépendance, si on laisse s'installer les groupes d'affinités : « *Lorsque les mêmes élèves (qui plus est des amis) travaillent longtemps ensemble et se montrent efficaces dans l'activité collective, des habitudes et des automatismes apparaissent au niveau du*

---

<sup>6</sup> KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 78. Voir aussi : BONNÉRY Stéphane, *Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage*, in *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-juin 2009, pp. 13-23, <https://rfp.revues.org/1246>

<sup>7</sup> C'est-à-dire avant même de voir comment les apprenants s'y prennent concrètement, ou sur base d'un dossier ou d'un test.

*travail à plusieurs. Ce faisant, ils deviennent progressivement dépendants les uns des autres. Alors que peuvent-ils bien faire quand ils se retrouvent seuls face à une activité scolaire hors de leur portée ? Ils ne peuvent plus interagir avec leurs partenaires, ils ne peuvent plus bénéficier de leur aide. C'est là qu'un sentiment d'abandon ou de frustration peut s'installer. »<sup>8</sup>*

L'enseignant ou le formateur a tout intérêt à être vigilant sur ce point et à varier les formes de regroupement, sans violence, mais en pratiquant le tirage au sort ou en profitant des particularités de la tâche<sup>9</sup> pour brasser les groupes et éviter ce travers.

Rappelons également que le travail en groupe ne se justifie que parce que la tâche requise ne peut pas être faite par un apprenant seul. Sans cela, à quoi bon regrouper les élèves dans une modalité de travail coûteuse en temps et en énergie ? La tâche proposée aux apprenants doit être un problème qui, pour être résolu, nécessite des apports différents et un débat avec soi et avec les autres<sup>10</sup>. Ainsi, par exemple, s'il s'agit de faire un inventaire, des avantages et inconvénients d'un objet ou d'une décision, la mise en commun des propositions permettra de parvenir à un résultat plus riche ; s'il s'agit de faire la liste, au terme d'une séance de travail, des questions que l'on voudrait poser à une personnalité, ou que l'on se pose à propos d'un film, le travail en groupe permettra d'aboutir à une production plus aboutie, sur le plan de la diversité des questions comme sur le plan des formulations (la récurrence obligeant à choisir les formulations les plus pertinentes).

## Reconnaître le déjà-là

Puisque hétérogénéité il y a, donnons-là à voir tout de suite comme une ressource sur laquelle prendre appui pour aller plus loin. C'est la fonction de

---

<sup>8</sup> BAUDRIT Alain, *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, in *Revue française de pédagogie*, n°153, octobre-novembre-décembre 2005, pp. 121-149, [www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_153\\_1\\_3400.pdf](http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400.pdf)

<sup>9</sup> Les apprenants qui ont choisi le même thème, le même destinataire à une lettre, le même tableau à défendre devant un jury, etc. seront amenés à se regrouper pour travailler ensemble.

<sup>10</sup> Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Faire du conflit un levier pour l'apprentissage*, op. cit. ; MÉDIONI Maria-Alice, *Le travail de groupe. Spécificités et exigences*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°424, mai 2004, pp. 24-26 (en ligne : [http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article\\_files/Travail%20de%20groupe%20.pdf](http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/Travail%20de%20groupe%20.pdf)).



la phase où l'on fait un état des lieux dans le groupe, où l'on fait émerger les représentations. Non seulement cela permet aux apprenants de constater qu'ils savent toujours quelque chose sur ce que l'on (se) propose de travailler, mais cela met au jour l'état initial des connaissances sur lesquelles on pourra revenir à la fin de la séance de travail, pour en reconnaître la solidité, ou pour les modifier, les complexifier.

C'est ainsi, par exemple, que la fresque effervescente permet de (re)mobiliser le vocabulaire nécessaire en vue d'une production ultérieure et la recherche d'idées individuelles et collectives, ou que le jeu de rôle aide à la prise de conscience des représentations initiales. Souvent pourtant, cet état des lieux peut s'avérer décevant, soit parce que les apprenants ne savent pas ou ne peuvent pas mobiliser rapidement leurs connaissances, soit parce qu'ils n'ont pas encore les moyens de le dire dans la langue d'apprentissage. Il convient alors de leur présenter une ressource en termes de liste de propositions, par exemple, dans laquelle ils pourront puiser selon qu'ils sont plus ou moins en accord avec elles, ou qu'ils pourront compléter, parce qu'une proposition peut en entraîner une autre. Ce type de ressource a l'avantage de permettre la reconnaissance des savoirs et leur remobilisation, mais aussi de fournir les moyens linguistiques pour le faire<sup>11</sup>.

### Faire vivre les outils de régulation

Une des grandes différences entre apprenants, c'est la capacité de certains à mobiliser et remobiliser rapidement quand d'autres peinent à le faire. Cette capacité construite constitue un facteur de différenciation important creusant les écarts. Les listes de vérification me semblent être un des outils indispensables pour pallier cet inconvénient. Ces listes énumèrent les éléments dont il faut tenir compte dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet. On peut « cocher » les différents éléments pour être sûr qu'on en a tenu compte, qu'on n'a rien oublié. Ce sont également des listes d'auto-contrôle ou de réusite. Elles peuvent concerner le produit (le résultat) mais aussi le processus.

---

<sup>11</sup> Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 2016, pp. 99-116 (La (re)mobilisation).

Elles peuvent être proposées par l'enseignant ou le formateur dans un premier temps, puis construites ensemble avec les apprenants avant qu'ils ne se lancent dans la tâche – les apprenants s'étonnent toujours de constater que, seuls, ils ne parviennent jamais à une liste aussi complète que lorsqu'ils la construisent ensemble –, pour finalement être élaborées par chacun avant toute entreprise.

Un autre outil d'importance est peut être la pause méthodologique, non pas simplement reléguée à la place du bilan final, mais intégrée à la situation d'apprentissage : il s'agit d'aménager un moment de suspension de l'activité, de réflexion, pour faire le point, voir où on en est, se représenter la tâche, raccrocher ceux qui auraient tendance à perdre pied. C'est une phase de structuration de l'apprentissage qui permet de remettre tout le monde en capacité pour poursuivre<sup>12</sup>.

### Être ressource pour les autres

Il serait stupide de ne pas profiter de la diversité des apprenants pour créer de l'entraide au sein du groupe. Mais le risque est grand de transformer ceux qui en savent un peu plus en répétiteurs ou en enseignants bis pour les moins outillés, et de tomber ainsi dans le piège de la domination et de la soumission évoqué plus haut.

Une piste de travail qui me semble féconde pour l'avoir mise en œuvre à diverses reprises, c'est de proposer à un apprenant d'être personne-ressource sur une tâche en particulier, afin d'aider le groupe à avancer lors, par exemple, de l'élaboration d'une conversation<sup>13</sup>. Pour éviter les deux pièges énoncés précédemment, j'introduis des contraintes :

---

<sup>12</sup> On trouvera d'autres outils de régulation et d'autorégulation dans : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, op. cit.

<sup>13</sup> On trouvera une mise en œuvre de cette modalité de travail dans : MÉDIONI Maria-Alice, *Le Réceptionniste ou comment se fissent les fils de l'agir ensemble*, in *Dialogue*, GFEN, n°129-130, août 2008, pp. 62-66 (en ligne : [http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux\\_files/receptionniste\\_actes\\_aide.pdf](http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/receptionniste_actes_aide.pdf)). Repris et développé dans : MÉDIONI Maria-Alice, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique sociale, 2011, pp. 104-118.

- « *Tu es personne ressource pour ton groupe. Tu vas jouer un double rôle : tu observes le travail du groupe et tu notes comment le groupe s'y prend pour élaborer la conversation ;*
- *tu intervies comme joker :*
  - *le groupe peut te demander trois choses,*
  - *tu peux faire trois interventions pour attirer l'attention du groupe sur quelque chose qui te paraît ne pas convenir. »*

La situation offre ainsi à la personne-ressource la possibilité d'intervenir quand elle le pense nécessaire, grâce à son « expertise » mais sans être trop intrusive, et le groupe peut choisir ou pas de faire appel à elle, ce qui contribue également à la régulation de l'activité. L'essentiel, c'est que la personne « qui sait » se freine de façon à ne pas court-circuiter le travail de recherche et de compréhension des autres, et que les autres, avant tout, remobilisent au maximum ce qu'ils savent et trouvent des stratégies alternatives. Bien entendu, il faudra être vigilant et faire en sorte que le rôle de personne-ressource soit tenu par tous les apprenants successivement : il peut être confié à un apprenant un peu plus avancé ou à un apprenant muni de documents qui lui permettent de tenir cette place et d'aider à l'avancée du travail. Ce dernier, doté d'une forte responsabilité, va se rendre davantage attentif à la tâche en cours, au débat qu'elle provoque, pour pouvoir intervenir le cas échéant. Pour les autres, il est détenteur d'un savoir qu'ils sont obligés de prendre en compte.

Les apprenants peuvent également intervenir comme personnes-ressources en résumant, à tour de rôle pour les absents, ce qui a été fait à la séance précédente. Ce qui permettra d'éviter que les retards causés par l'absence n'introduisent une hétérogénéité gênante pour la suite du travail. Au début, cette aide peut être préparée en petits groupes, puis davantage « improvisée » lorsque les apprenants auront gagné en confiance. Si nécessaire, on peut même demander aux absents de réaliser une partie de la tâche de la séance qu'ils ont manquée.

## Conclusion

L'action de l'enseignant ou du formateur peut contribuer à accroître ou diminuer l'hétérogénéité initiale du groupe. Cela suppose le renoncement à des naïvetés dangereuses et un outillage en termes de savoirs didactiques et pédagogiques en la matière. Ces principes et ces préoccupations ne pourront cependant être effectifs et partagés que s'il y a une réelle mise en place d'une évaluation formative permettant une régulation continue des apprentissages et une intervention de chacun pour prévenir et éviter les échecs, et l'accroissement des inégalités au sein du groupe.

**Maria-Alice MÉDIONI**

Centre de langues, Université Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)



Hugo Duran – licence CC BY NC 2.0 †

↓ bradleyjohnson – licence CC BY 2.0



« Dorénavant nous allons privilégier l'approche multiniveau, au cœur de laquelle l'hétérogénéité trouverait enfin sa place, et surtout serait vue comme un atout qui viendrait soutenir l'apprentissage. »

Martine Fillion

# Le groupe multiniveau ou le partage de l'apprentissage

Il y a près de 10 ans, à l'Atelier des lettres (Montréal), membre du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), nous avons effectué un virage important en abandonnant les groupes de niveau au profit de l'approche multiniveau où l'accent est mis sur la collaboration et la médiation par les pairs. Bien qu'il pose des défis particuliers, ce type de fonctionnement nous semblait parfaitement adhérer à la pratique participative de l'alphabétisation populaire : que les participantes et participants prennent une place active au sein du groupe et aient prise sur leurs apprentissages.

L'article explicitera ce qui a motivé ce passage et montrera concrètement comment, avec un public très hétérogène, il est possible de travailler en groupes multiniveaux en se basant sur les savoirs, les compétences de chacun et en mettant l'entraide au cœur du processus.

Par Martine FILLION

Tout comme la majorité des organismes en milieu urbain, durant de nombreuses années, l'Atelier des lettres avait l'habitude de regrouper les participantes et participants selon leur niveau de compétences en lecture et écriture : débutant, intermédiaire ou fonctionnel. Cette façon de faire avait clairement ses limites et suscitait régulièrement son lot d'insatisfactions ou de tiraillements. Il n'était pas rare que l'on entende en réunion d'équipe : « *cette personne n'est pas au bon niveau* », « *un tel ne suit pas* », « *celle-là est beaucoup trop forte pour le groupe* ». Il arrivait aussi qu'un participant sorte d'un atelier en clamant haut et fort : « *je ne suis pas à ma place* ». Visiblement, la recherche du groupe homogène était une quête permanente.

La question de l'homogénéité se retrouvait donc régulièrement au cœur des discussions et réflexions d'équipe. D'une part, cette distinction par niveaux de connaissances donnait l'impression de reproduire le mode d'organisation scolaire, ce qui n'était pas sans soulever un certain malaise. D'autre part, nous nous questionnions sur le message envoyé à un adulte qui demeurait des années durant dans le groupe « débutant » parce qu'il progressait très lentement en lecture ou en écriture, alors qu'il avait fait des avancées incroyables au plan des différents savoir-faire et savoir-être. Que nous le voulions ou non, sans être jamais nommés de la sorte, bien malheureusement, les participantes et participants eux-mêmes s'accolaient les étiquettes de « bons » ou « pas bons ». Nous avions l'impression de contribuer à renforcer un sentiment d'incompétence chez certains, ce qui est quand même paradoxal quand le travail est articulé autour du développement de la confiance en soi.

## Disparité, dissemblance et diversité

Les adultes qui frappent à notre porte sont natifs du Québec ou d'ailleurs, ne proviennent pas nécessairement des mêmes milieux, ont des trajectoires variées, ont des acquis scolaires hétérogènes, des compétences, des réalités et des expériences de vie diversifiées. À cela, nous ajoutons des modes d'apprentissage multiples et des buts personnels variés. Vu sous cette perspective, le bagage et les aspirations propres à l'un peuvent être très éloignés de ceux de la personne assise à ses côtés. Comment mesurer le niveau de

connaissances ? Comment hiérarchiser ces connaissances et compétences ? Comment parler de réelle homogénéité ? Même si nous traçons le contour le plus clair possible d'un niveau, les gens qui s'y retrouvent possèdent d'autres caractéristiques qui les différencient (en termes d'âge, d'origine, d'expérience scolaire, de stigmatisation sociale, etc.) et, surtout, ont terminé leur parcours scolaire avec des acquis fort disparates. Nous saisissons vite que les dénominateurs communs se limitent finalement à la pauvreté, l'expérience de l'échec scolaire et le désir global de mieux lire, écrire et compter pour améliorer ses conditions de vie.

## Travailler ensemble pour réussir ensemble

Il y a une dizaine d'années, un contexte budgétaire particulièrement difficile a entraîné une restructuration de notre organisme. De cette situation a émergé l'idée de travailler différemment, notamment d'opter pour l'approche multiniveau, une décision prise par les membres du groupe qui ne voulaient pas réduire leurs heures de fréquentation. Personne, ni dans l'équipe des formatrices ni parmi les participantes et participants, ne détenait une expérience en la matière. Il a donc été entendu que nous allions travailler « ensemble » à intégrer cette approche, cette nouvelle façon de faire. Comme nous prônons, en alphabétisation populaire, une approche participative et un apprentissage de l'écrit qui soit d'abord et avant tout un outil d'expression sociale et de prise de parole, dans le but de développer du pouvoir sur sa vie et son milieu, que nous partageons le pouvoir à travers différents lieux de participation, que nous considérons le groupe comme une collectivité plutôt qu'une classe, finalement que nous préconisons l'idée d'une autre éducation avec comme principal objectif l'émancipation de l'individu plutôt que les acquis reliés au code écrit, il était cohérent d'aller de l'avant avec une telle approche inclusive.

Derrière nous le regroupement par niveaux ; dorénavant nous allions privilégier l'approche collective, au cœur de laquelle l'hétérogénéité trouverait enfin sa place, et surtout serait vue comme un atout qui viendrait soutenir l'apprentissage. Bien que cette décision ait été prise collectivement, la première condition à la réussite de cet important virage était que toutes et tous



(autant l'équipe des formatrices que les adultes en démarche d'alphabétisation) soient d'entrée de jeu ouverts à intégrer d'autres façons de travailler et de voir l'apprentissage, puis mettent tout en œuvre pour que ce passage soit un succès.

Redessiner le cadre opérationnel était un beau défi. Il a fallu se pencher sur les conditions de réussite d'une telle initiative et mettre sur pied une stratégie d'action et ce, dans une perspective d'ouverture d'esprit. Nous avons non seulement tiré profit du bagage de chaque personne, mais aussi revu le rôle de « formatrice », puisque le partage de l'espace d'enseignement se fait également à ce niveau, en misant sur la collaboration et la médiation par les pairs.

Comment arriver à assoir Djenad, une dame berbère de 82 ans qui n'a jamais mis les pieds dans une école, qui ne connaît aucune lettre de l'alphabet, mariée à 14 ans, qui a élevé une famille à bout de bras, aux côtés d'Ann-Marie, une jeune fille de 23 ans qui a fait son parcours scolaire obligatoire dans des classes à cheminement particulier, a été trimbalée entre la maison et les centres de jeunesse, qui lit à peu près tout mais qui écrit au son et qui porte une pseudoétiquette de déficience légère ? Pour qu'une rencontre pédagogique se produise entre ces deux femmes, il est essentiel qu'elles prennent distance par rapport à l'enseignement tel qu'elles l'ont vécu, ou à l'image qu'elles en ont, afin qu'elles s'ouvrent à d'autres façons d'aborder l'apprentissage et qu'elles voient le rôle actif qu'elles peuvent y jouer. C'est ainsi qu'Ann-Marie sera notamment appelée à soutenir Djenad dans le décodage de mots simples, alors que Djenad la guidera à son tour lors de la cuisine collective.

## L'entraide, un incontournable

D'entrée de jeu, la formatrice s'assure de cibler des forces chez chaque membre du groupe. Après discussion et réflexion collectives, les participantes et participants choisissent une ou des responsabilités liées à l'organisation, à la gestion des ateliers et, voire même, à l'animation. Pour ce faire, elle instaure un climat de confiance et d'entraide au sein du groupe. Un des éléments qui a été facilitant est que nous utilisons la pédagogie par projet.

Avoir un objectif commun permet plus aisément de déplacer la focale qui est trop souvent axée sur les acquis liés au code écrit. L'ensemble des activités convergent alors vers le but collectif et chacun joue un rôle spécifique. Dans un projet mobilisateur et valorisant, toutes et tous sentent qu'ils ont du pouvoir, ils sont ensemble dans une aventure qu'ils articulent et diffusent. Et c'est justement cet aspect de diffusion qui stimule leur créativité et les motive à décupler leurs efforts.<sup>1</sup>

Parallèlement, tout ce qui est relié à la lecture et l'écriture est un outil pour mener à bien un projet collectif, les acquis se font par la bande. Il s'agit donc, pour la formatrice, de fournir un cadre où les apprentissages pourront se faire et également veiller à ce que tous y trouvent leur compte. Les participantes et participants collaborent facilement, ils aiment jouer le rôle de « spécialistes ». Toutefois, il importe que les pairs aidants fassent également des apprentissages. C'est ainsi que la responsabilité de la progression des personnes qui ont un niveau avancé relève ultimement de la formatrice.

Les membres du groupe veulent aider, ils sont très volontaires, mais encore faut-il savoir comment « aider ». C'est l'occasion de mener ensemble une réflexion sur les qualités, attitudes et techniques propres au coaching. Une prise de conscience est nécessaire afin de bien saisir qu'ils ne sont pas là pour faire « comme à l'école » – la tentation de reproduire ce qu'ils connaissent ou ont vécu est naturelle –, mais bien pour montrer, guider, soutenir et ce, avec une attitude encourageante. Ils doivent aussi comprendre que « faire à la place de l'autre » n'est utile à personne. Il y a des trucs et techniques essentiels que la formatrice doit partager avec les participantes et participants afin de les « aider à aider ». La compréhension du « travail d'équipe » est ici essentielle, mais il ne faut pas oublier que certaines personnes, particulièrement celles qui ont passé une grande partie de leur parcours scolaire dans le corridor, n'ont probablement pas appris comment faire.

---

<sup>1</sup> Projets d'exposition, de rédaction d'un livre, de documentaire, de poésie, etc. (voir : <http://atelierdeslettres.alphabetisation.ca/activites/realisations>).

## Un impact considérable

L'avantage qui ressort très clairement de l'approche multiniveau est le développement d'une dynamique de groupe très forte. Du fait de travailler en étroite collaboration les uns avec les autres, une grande complicité se manifeste rapidement. Les membres du groupe constatent qu'en mettant bout à bout la somme de leurs connaissances et compétences, ils ont finalement une assez bonne maîtrise de la langue et peuvent faire beaucoup par eux-mêmes. Comme ils jouent tour à tour le rôle de coach ou de « spécialiste », avec le temps, ils en viennent à s'interpeler entre eux lorsqu'ils ont des questions, plutôt que de se tourner vers la formatrice. Ils deviennent de plus en plus autonomes, ils prennent plus d'initiatives et sont davantage actifs en atelier. Ils se constituent en solide communauté de savoirs sur laquelle repose la réussite du groupe au complet. Du fait d'avoir à expliquer des notions, ils les maîtrisent de mieux en mieux. Nous voyons nettement les progrès qu'ils font. Ils élargissent leur champ d'expertise et de compétences. Nous percevons un impact direct sur leur capacité à s'exprimer, voire à prendre la parole en public. Ils sentent qu'ils ont prise sur la vie au sein de l'organisme et ce, à plusieurs niveaux. Tout s'enchaîne, nous sommes alors témoin de belles prises de risque. En bout de piste, ils développent un grand sentiment de fierté et de compétence et surtout, ils sont très forts « ensemble », ce qui contribue directement à combattre le préjugé, trop souvent profondément ancré, qu'ils ne sont pas capables. Bien au contraire, ils développent confiance et leadership.

## Les principaux défis

Il est clair que lorsque nous faisons le passage au groupe multiniveau, nous devons travailler intensivement à déconstruire notre façon de faire. Au fil des ans, nous développons des automatismes de gestion d'atelier. Il nous est facile d'orienter, d'organiser, voire de contrôler l'environnement d'apprentissage. On parle ici de réflexes mêmes. Il n'est ensuite pas toujours simple de troquer notre vision de l'enseignement contre une vision d'accompagnement ou de facilitation et de s'appuyer systématiquement sur le groupe. Cela

s'apparente parfois à avancer dans le brouillard et peut générer un sentiment d'insécurité chez les formatrices.

Certes, les choses ne seront pas nécessairement faites à notre façon mais il faut faire confiance. Graduellement, nous serons de moins en moins la référence, celles qui maîtrisent et qui transmettent l'ensemble des connaissances. Lorsque des questions surgissent, plutôt que d'y répondre d'emblée, il est intéressant de passer d'abord le relais aux membres du groupe et de les guider dans leur réflexion. Force est de constater que rares sont les questions qui resteront sans réponse. Ensemble, ils trouvent. Le grand défi est donc d'apprendre à lâcher prise, à nous laisser guider par les participantes et les participants plutôt que le contraire. En procédant ainsi, nous remettons le pouvoir entre leurs mains. Il faut leur faire confiance, nul doute qu'ils atteindront des résultats et surtout, ils nous guideront sur des sentiers que nous n'aurions pas nécessairement empruntés.

Un jour, Réjean s'offre pour guider Jacques. Bien que plus avancé que ce dernier, Réjean éprouve d'importantes difficultés en lecture. Ils travaillent très fort. C'est ardu. Quand un bénévole arrive, j'offre qu'il les rejoigne pour leur donner un coup de main. Ils refusent net : « *on n'a pas besoin de lui, on est capables tout seuls* ». Bien que ce soit laborieux, ils travaillent sérieusement et réussissent à décoder une partie du texte. C'est un grand moment !

L'insécurité peut aussi être vécue par certains. Ce modèle de fonctionnement qui ne leur est pas familier peut comporter des zones grises. Mais c'est en allant de succès en succès que le flou se dissipe et qu'ils vont adopter graduellement une attitude plus confiante et, ultimement, oser.

Une autre difficulté est la gestion des besoins individuels. Il faut s'assurer qu'ils peuvent s'inscrire quelque part dans la démarche collective. S'ils sont très pointus, il se peut qu'ils soient difficiles à concilier avec le projet collectif. Les nouvelles personnes qui s'intègrent au groupe auront besoin d'un peu de temps pour s'ajuster et voir si elles peuvent fonctionner à l'intérieur du cadre que nous proposons. L'expérience nous démontre toutefois que très peu d'entre elles décident de quitter l'organisme après un temps d'essai. Il y a clairement un effet d'entraînement de la part du groupe qui joue un rôle

de premier plan dans l'intégration des nouveaux. Bien sûr, lors de l'entrevue d'accueil, nous portons une attention particulière à bien expliquer notre fonctionnement aux personnes intéressées. C'est d'autant plus important qu'il y aura de grands écarts de niveaux et de rythmes au sein du groupe. Mais, en bout de piste, tout le monde en ressort gagnant.

Ainsi, une personne de niveau avancé qui n'est pas bien préparée à cette réalité pourrait trouver confrontant de se retrouver assise à la même table qu'un participant qui apprend à décoder : elle pourrait craindre d'être identifiée à une personne de faible niveau, ressentir de la frustration face à une personne moins avancée, etc. Les deux subiraient une pression génératrice d'un réel inconfort. Dans le cas contraire, lorsque nous intégrons une personne très faiblement alphabétisée, l'attention particulière (aide et encouragements) dont elle fait l'objet de la part du groupe lui permet de se sentir rapidement à sa place. Comme les compétences de tout un chacun sont mises à profit, la personne comprend facilement les exigences du fonctionnement en groupes multiniveaux et surtout qu'il n'y a pas de « meilleur » car le meilleur, c'est « le groupe ». Toutes et tous vont apprendre dans l'action en développant de nouvelles stratégies et comportements à l'égard des savoirs et ce, hors de tout contexte qui pourrait rappeler des mauvais souvenirs ou traumatismes scolaires.

## Et concrètement, comment faisons-nous ?

Dans le fonctionnement multiniveau, l'enseignement sous forme magistrale se fait plus rare. Nous travaillons soit en grand groupe, mais aussi en sous-groupes, ou encore en binômes (un participant avec la formatrice ou avec un participant plus avancé). Nous créons par exemple un sous-groupe ponctuel lorsqu'un besoin particulier, qu'il soit notionnel ou organisationnel, apparaît.

Afin que tous développent un rôle au sein de l'organisme, il nous paraît important de dresser une liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser pour ensuite déterminer qui, au sein du groupe, les possèdent. Avec ces personnes, nous nous entendons pour qu'elles assument la responsabilité de partager les stratégies d'acquisition qu'elles ont mises en œuvre avec les autres membres du groupe. Il va sans dire qu'il n'y a pas de hiérarchisation

au niveau des responsabilités, qu'elles soient liées à l'organisation ou aux apprentissages plus formels au plan de l'écriture et de la lecture.

### Organisation matérielle

Voici une liste non exhaustive de tâches, non reliées aux apprentissages dits scolaires, qui impliquent les participantes et participants dans des responsabilités organisationnelles importantes pour l'ensemble du groupe :

- Posséder la clé de l'organisme pour ouvrir le local les matins d'atelier.
- Prendre les présences et procéder aux statistiques de fréquentation en fins de mois et à la fin de l'année.
- Accueillir les nouvelles et nouveaux.
- Présenter le fonctionnement de l'organisme aux nouvelles personnes qui passent la porte : participantes et participants, bénévoles, stagiaires, etc.
- Organiser la fête mensuelle (gâteau, cartes de souhaits pour les anniversaires du mois).
- Apporter les journaux locaux (gratuits) pour la période d'accueil avant chaque atelier.
- Aller chercher ou poster le courrier.
- Faire des achats.
- Préparer le café du matin.
- Entretien des espaces communs.

Se sentant responsabilisés, une très grande fierté se fait rapidement sentir. Toutes et tous savent qu'ils sont réellement utiles au bon fonctionnement de l'organisme en effectuant des tâches qui étaient auparavant généralement exécutées par les formatrices. Ils sont conscients qu'en prenant en charge ces responsabilités, ils les dégagent et jouent un rôle important. Il en ressort un fort sentiment d'appartenance et de confiance. « *On prend soin de l'Atelier des lettres* », nous a dit Jacques lors d'un bilan de fin d'année. Ce « prendre soin » est encore plus éloquent quand on sait que Jacques est un orphelin issu d'une période très sombre des orphelinats au Québec, et par conséquent, qu'il fait partie des laissés-pour-compte, victimes de sévices physiques et psychologiques. On comprend donc pourquoi cet aspect de « prendre soin » revêt une si grande importance à ses yeux.

Nous (les formatrices) avons eu des réserves à intégrer des tâches d'entretien aux responsabilités mais ce sont les participantes et participants eux-mêmes qui ont insisté pour le faire. C'est Jislène qui nous a dit un jour : *« je ne sais pas comment remplir une demande de subvention ; par contre, je suis capable d'organiser la cuisine et ça me rend fière de le faire pour le groupe »*. C'est suite à cette réflexion que des responsabilités liées à l'entretien, que les personnes ont elles-mêmes déterminées, ont été ajoutées à la liste.

## Lecture

### Le décodage

Pour les gens moins à l'aise avec le décodage, la lecture est travaillée en binômes qui pratiquent la lecture de mots significatifs contenant des sons spécifiques vus dans un premier temps en grand groupe. Les équipes peuvent être formées de participantes et participants de même niveau, ceux-ci tentant de décoder ensemble les mots. Elles peuvent être également constituées d'une personne avancée en lecture et d'une autre débutante. Dans ce cas, la plus avancée fait pratiquer la lecture des mots à sa ou son collègue en s'attardant sur les syllabes, les sons, les graphies.

### La lecture publique de textes

Un autre temps fort de lecture est la lecture publique de témoignages, de textes (ou d'extraits de textes), de créations poétiques de leur cru, soit devant le groupe soit devant un groupe d'auditrices et d'auditeurs lors d'événements publics, à la bibliothèque municipale, pour les résidents d'un HLM du quartier... Pour ces lectures publiques, ce sont les plus avancés du groupe qui sont en charge d'entraîner les équipes. Ensemble, nous réfléchissons sur les techniques de prise de parole en public. Ils s'entraînent avec un de leurs pairs, puis viennent lire devant le groupe, celui-ci évalue la performance et fait des recommandations, ils repartent en binômes s'entraîner en appliquant les conseils qu'on vient de leur donner et reviennent pour présenter à nouveau. D'autres commentaires sont émis jusqu'à ce que le groupe estime que la lecture est satisfaisante. Il est impressionnant de voir combien toutes et tous s'encouragent mutuellement et arrivent à se doter de bonnes stratégies de travail.

## Écriture

### Le calepin du matin

Tous les matins, les participantes et participants écrivent un bref message qu'ils adressent au groupe dans un calepin. Chaque personne est tenue de le faire, même celles qui ne sont pas à l'aise avec l'écrit, tout comme les formatrices. Toutes et tous ont une pensée, une impression, un bonjour à livrer au groupe. Ils écrivent leur message qu'ils liront ensuite à tour de rôle. Les personnes plus rapides peuvent, quand elles ont terminé, aller aider celles qui éprouvent plus de difficultés. Avec le temps, il n'est pas rare de les voir s'interpeler les uns les autres quand ils butent sur l'écriture d'un mot.

### La dictée interactive

Une activité prisée par les adultes est la dictée, mais pas la dictée comme on la connaît en classe, donnée par l'enseignante à tout le groupe. Il s'agit ici d'une dictée interactive que les membres du groupe se donnent entre eux. Le groupe est subdivisé en deux ou trois sous-groupes. Pour les moins avancés, la dictée sera une dictée d'épellation : la personne responsable, le coach, donne la dictée en épelant des mots, les autres les écrivent et les lisent par la suite. S'ils hésitent sur une lettre qu'ils ont oubliée, le coach pourra les renvoyer vers l'alphabet affiché au mur : elle se trouve entre telle et telle lettre. Il importe que les participantes et participants fassent le plus d'efforts possibles pour trouver la bonne lettre, ils éprouveront alors un sentiment de fierté. Dans les sous-groupes plus avancés, le coach donne en dictée de courtes phrases comportant les mots qui ont été dictés en épellation au premier groupe. Au cours de la dictée, nous les encourageons fortement à se consulter les uns les autres lorsqu'ils hésitent. Il arrive assez souvent qu'un coach, enclin à l'entraide et soucieux de voir tout le monde réussir, donne ultimement la réponse à un collègue qui n'arrive pas à trouver la bonne orthographe d'un mot. Après la dictée, un retour en grand groupe est effectué. Nous en profitons pour nous attarder sur l'orthographe des mots et les règles qui étaient d'application dans les courtes phrases. L'important ici réside, en grande partie, dans le développement du travail d'équipe, dans la conscience et le respect du rythme de chacun, dans les questionnements et les stratégies



qui surgissent durant l'activité, et l'entraide qui en découle, beaucoup plus que dans le fait d'avoir « la bonne réponse ». Et nous considérons que c'est très bien ainsi.

Les coachs qui donnent la dictée doivent bien connaître les stratégies pour le faire. En général, ils vont rapidement se rendre compte de l'importance de certaines techniques : circuler autour du sous-groupe afin de s'assurer que tous suivent, prononcer clairement et lentement, découper les mots en syllabes, répéter les mots et les phrases jusqu'à ce que tout le monde ait terminé (tous n'ont pas le même rythme). Au préalable, la réflexion peut être menée avec le groupe sur la procédure à suivre pour donner la dictée à des pairs.

### **L'équipe de correction**

Les membres du groupe sont souvent appelés à produire des témoignages. Nous donnons la responsabilité de la correction de ces témoignages à une équipe de correction constituée des personnes un peu plus à l'aise avec l'écrit. Cette équipe est formée d'une personne responsable du dictionnaire, d'une autre du Bescherelle des verbes et d'une autre des fiches grammaticales, trois outils auxquels elles auront initialement été familiarisées. Elles s'y référeront au besoin, si elles ne s'entendent pas sur la correction d'un mot. Très souvent, elles arrivent néanmoins à corriger une grande partie du texte sans avoir même à se référer aux outils. Lorsqu'elles effectuent une correction et qu'une règle est appliquée, il leur est demandé de l'expliquer. Quand elles ont terminé la correction, l'équipe de correction soumet le texte à la formatrice qui les guide si des erreurs subsistent, en pointant dans la marge la phrase où il y a une erreur. Ainsi, elles sont obligées de se questionner afin de trouver les erreurs restantes. Ce travail les force à revoir l'ensemble des règles, à se les expliquer, ce qui fait que par la suite, elles seront en mesure de les expliquer aux autres membres du groupe. Cette activité est génératrice d'un très grand sentiment de fierté car les personnes voient jusqu'à quel point elles détiennent un bon nombre de connaissances orthographiques et grammaticales. De plus, il est essentiel de leur expliquer que ce processus de correction est chose courante dans l'univers de l'écrit, et que c'est même une profession indispensable puisque très peu de personnes maîtrisent à 100% la langue écrite.

### **Les règles de grammaire**

Lorsque nous sommes en situation d'écriture collective, nous rencontrons différentes règles de base sur lesquelles nous nous attardons. Chacune des règles est expliquée et notée sur un carton qui est donné à une personne du groupe qui se porte volontaire et qui en devient responsable. C'est ainsi que lorsque nous rencontrons à nouveau une de ces règles dans un processus d'écriture subséquent, la personne qui en est responsable est interpellée pour l'expliquer aux autres. En fin d'année, toutes et tous, même les nouveaux scripteurs, détiendront au moins une règle. Cette prise en charge suscite beaucoup d'intérêt.

### **L'informatique comme support**

Dans notre pratique, nous avons recours à l'informatique à différents moments :

- L'activité de dictée de type épellation peut se faire également à l'ordinateur. Une personne à l'aise avec l'informatique peut être jumelée à une autre qui débute et lui donner la dictée des mots à écrire, ou des lettres des mots si on est en présence d'une débutante ou d'un débutant. À travers cette activité, elle ou il sera initié au fonctionnement de l'ordinateur.
- Quand l'équipe de correction a terminé de corriger un témoignage, nous pouvons demander à une personne à l'aise avec l'informatique de le taper et de le mettre en forme. Encore une fois, le jumelage en binôme est une bonne stratégie. Dans ce contexte, la formatrice s'assure de nourrir les personnes les plus avancées afin qu'il y ait apprentissage pour tous.
- Nous avons dans notre structure des moments « vie de groupe » qui sont des réunions sur différents enjeux qui touchent l'organisme. Pour le compte-rendu, nous demandons à un des membres du groupe de prendre note sur un portable de certains éléments importants de la réunion, la formatrice le guidant dans la réalisation de cette tâche. Ce travail de secrétariat est aussi très valorisant pour celle ou celui qui en a la responsabilité.

## Apprendre dans l'action

La réflexion et la mise en œuvre d'un fonctionnement en groupes multiniveaux ont permis à l'Atelier des lettres d'évoluer avec cette approche. Il va sans dire qu'il y a eu un grand nombre de discussions avec le groupe afin de s'ajuster au fur et à mesure du processus. Il fallait s'assurer de présenter de façon adéquate les nouvelles stratégies de travail afin que toutes et tous puissent s'engager le mieux possible. Tout au long du processus, nous avons effectué des correctifs et constaté que nous prenions tranquillement un rythme de croisière. Plus le temps passait, plus nous nous sentions à l'aise. Ce fut exigeant mais un des indicateurs de réussite est qu'au fil des ans, toutes les personnes qui se sont intégrées au groupe graduellement – c'est-à-dire presque tous les membres actuels vu qu'ils ne sont plus aujourd'hui que quelques-uns de la cohorte de départ – ont parfaitement adhéré à ce mode de fonctionnement... et ce, dès leur arrivée. C'est pourquoi, suite à ces presque 10 ans d'expérience et de mise en pratique, nous pensons que nous sommes sur la bonne voie.

Paulo Freire ne nous invitait-il pas à inventer et expérimenter de nouveaux rapports entre « éducateurs » et « élèves » ? « *C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève ni d'élève de l'éducateur, mais un 'éducateur-élève' avec un 'élève-éducateur'. Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur.* »<sup>2</sup>

Pour ce faire, nul doute que le groupe multiniveau est une belle opportunité à saisir pour cette expérimentation. Nul doute aussi que ce n'est qu'ensemble, en rassemblant et mettant les savoirs et savoir-faire de chacun au service de tous, que nous pouvons y arriver !

Martine FILLION

Atelier des lettres (Montréal, Québec)

---

<sup>2</sup> Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, 1977, p. 62.



Peter Forret - licence CC BY-NC 2.0 ↑

↓ eltpics - licence CC BY-NC 2.0



**« Sous une homogénéité  
de surface se cache souvent  
une hétérogénéité ou des  
hétérogénéités moins visibles. »**

Sylvie-Anne Goffinet

À partir du témoignage de membres de l'équipe  
du Centre alpha de Molenbeek Colonne

# Homogénéité en façade, hétérogénéité à tous les étages

Pour des raisons liées à l'histoire de l'alphabétisation à Bruxelles, l'homogénéité linguistique des apprenants est un des facteurs importants dans la constitution des groupes au Centre alpha Molenbeek Colonne de Lire et Écrire Bruxelles. Cependant, la question de l'homogénéité et de l'hétérogénéité y dépasse largement celle de la constitution des groupes.

Ceux-ci sont en effet des réalités humaines complexes, ils sont composés de personnes en interaction constante : des apprenants engagés dans un processus de transformation centré sur des apprentissages linguistiques, et une formatrice ou un formateur au pilotage du groupe. La vie d'un groupe, quelle que soit sa composition de départ, est donc une réalité mouvante.

Invitation à visiter le centre de l'intérieur après en avoir regardé la façade...

Rencontre avec Véronique BONNER, Pascaline GAKARA,  
Graciose NZITONDA et Sylvie WAUTHIER

## En façade : une homogénéité

**E**n 2002, Lire et Écrire Bruxelles est devenu opérateur d'alphabétisation, c'est-à-dire que la régionale s'est mise à organiser concrètement des groupes d'alphabétisation via l'obtention de 90 postes ACS avec un objectif d'ouverture de 2000 places supplémentaires en alphabétisation sur 2 ans. L'objectif était de pouvoir répondre aux nombreuses demandes de personnes qui ne trouvaient pas de place dans les groupes organisés par les opérateurs déjà actifs sur le terrain<sup>1</sup>. « *Assez rapidement on s'est posé la question de la constitution des groupes mais, explique la coordinatrice du centre, il n'y a pas eu de vrai débat pédagogique à ce sujet parce qu'il y avait une tradition dans les associations qui étaient déjà opérateurs d'alpha de fonctionner sur un modèle : constituer les groupes sur base du niveau linguistique des apprenants, à partir d'un test de compétences linguistiques. Ce modèle n'a pas été remis en cause.* » Cette manière de procéder semblait par ailleurs en parfaite concordance avec la densité du maillage du réseau d'alpha bruxellois qui permet de trouver un lieu de cours pour chaque personne (sous réserve de place disponible), quel que soit son niveau. S'il n'y avait pas de place à Lire et Écrire, la personne était orientée vers une association située à quelques rues ou quelques arrêts de métro plus loin.

Deux autres raisons ont présidé à ce choix des groupes de niveau. D'une part, le fait que ceux-ci semblaient bien adaptés aux objectifs d'apprentissages linguistiques qui constituaient à ce moment, pour Lire et Écrire, le cœur de métier de l'alphabétisation. D'autre part, la nécessité d'une mise en œuvre rapide du *Plan d'alphabétisation* par des formateurs qui ont été amenés à exercer, après un temps de formation relativement court, un métier totalement neuf pour la toute grande majorité d'entre eux : « *Au départ, les formateurs découvraient ce qu'était l'alphabétisation. Dans la formation initiale, on parlait beaucoup de l'apprentissage de la langue parce que les formateurs devaient être outillés. Et donc le premier ancrage, c'était la langue.* » Il en allait de même pour les conseillères pédagogiques amenées à soutenir les formateur-ric-e-s et les accompagner au niveau pédagogique. Le choix de

---

<sup>1</sup> Voir : Lire et Écrire Bruxelles, *Septembre 2002, une rentrée par comme les autres... Plan bruxellois pour l'alphabétisation, 2002* (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/pba-decembre-2002.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/pba-decembre-2002.pdf)).

l'homogénéité de niveau pour la formation des groupes semblait bien adapté à cette réalité.

## Légère réfection de la façade : une homogénéité avec quelques bémols

### Première retouche : l'élargissement des critères pour la constitution des groupes

En 2007-2008, lors de la première révision du test de positionnement, l'inscription d'une personne dans un groupe sur la seule base de ses compétences linguistiques de départ a été interrogée à la lumière des discussions au sein du groupe de travail qui s'est attelé à cette révision<sup>2</sup>. C'est l'actuelle coordinatrice du Centre alpha Molenbeek Colonne<sup>3</sup> qui a piloté ce groupe de travail : « *On a entamé une réflexion avec les agents d'accueil de Lire et Écrire mais aussi avec d'autres associations bruxelloises et on a constaté qu'il y a d'autres critères dont on tient compte lors de l'inscription d'une personne : la proximité du lieu de formation avec le domicile de la personne, sa capacité à se déplacer, sa disponibilité horaire, ses besoins, ses projets,... C'est l'ensemble de ces critères qui sont appréciés par l'agent d'accueil et lui permettent de dire : 'Oui le profil de cette personne correspond à telle ou telle offre de cours.' Cela veut donc dire que les groupes ne sont pas constitués uniquement à partir de critères linguistiques, même si on nomme les groupes par niveaux linguistiques. Le critère linguistique n'intervient que comme critère final, une fois que tous les autres critères ont été remplis pour orienter la personne vers un groupe susceptible de répondre à ses besoins.* »

### Deuxième retouche : le lien avec l'éducation permanente

Au départ, l'éducation permanente s'articulait peu avec les apprentissages linguistiques et des activités d'éducation permanente étaient réalisées en

---

<sup>2</sup> Voir : Lire et Écrire Bruxelles, *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabetisation, 2008* ([www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-de-competences-et-test-de-positionnement-pour-l-alphabetisation](http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-de-competences-et-test-de-positionnement-pour-l-alphabetisation)). Note : une deuxième révision a été réalisée en 2013-2014.

<sup>3</sup> À l'époque, conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles.

parallèle de l'apprentissage de la langue (oral, lecture et écriture). « *Avec le temps, on s'est mis à réfléchir autrement à l'éducation permanente, explique la coordinatrice. On s'est rendu compte que se centrer uniquement sur la langue venait questionner notre position d'opérateur d'éducation permanente. On s'est posé la question : 'Qu'est-ce que c'est que faire de l'éducation permanente avec un public alpha ?' Peu à peu, on s'est dit que les apprentissages et l'éducation permanente ne pouvaient pas être juxtaposés mais devaient s'articuler, et même que l'apprentissage de la langue devait être au service de l'éducation permanente.* » De ce fait, l'importance du niveau de langue a été relativisé : dans une activité d'éducation permanente, ce n'est pas le niveau de langue qui conditionne la participation, du moins en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

Ce recentrage sur l'éducation permanente s'est fait progressivement. Une des formatrices l'exprime de cette manière : « *On est dans un processus. Au début, c'était difficile. Maintenant, on fait de l'éducation permanente en passant par le biais de la langue française.* » Il n'est pas question pour autant de délaisser les apprentissages linguistiques car, dit-elle, « *les gens disent qu'ils viennent apprendre le français. C'est ça leur but. Il faut qu'ils trouvent leur compte à la fin de la formation.* » Sa collègue renchérit : « *Grâce à la thématique d'éducation permanente, ils apprennent beaucoup de choses au niveau linguistique.* »

Les trois formatrices présentes donnent chacune un exemple pour montrer comment elles sont amenées à articuler une thématique d'éducation permanente avec des apprentissages linguistiques :

- Un premier groupe a travaillé sur les droits sociaux et politiques. Avant d'aller visiter le Parlement, les apprenants ont préparé des questions : ils les ont formulées oralement, puis écrites, puis se sont entraînés à les lire avant de les poser à la guide lors de la visite.
- Un autre groupe a fait un travail sur la transmission orale à partir des contes et des berceuses. Les apprenants ont traduit des berceuses de leur langue vers le français. Ce travail sur les berceuses a aussi permis de travailler sur les sons voyelles du français qui sont très proches et donc difficilement perceptibles par les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle (travail phonétique d'articulation très concret).



– Enfin, les apprenants d'un troisième groupe qui travaillait beaucoup autour de romans de la collection *La Traversée*<sup>4</sup> ont préparé des questions qu'ils sont allés poser aux auteurs de la collection présents à la Foire du livre de Bruxelles.

À ce stade de la discussion, la question est posée : est-ce possible de faire de l'éducation permanente avec tous les apprenants, quel que soit leur niveau ? À ce propos, mes interlocutrices semblent d'accord pour dire que « *si on veut faire de l'éducation permanente, c'est-à-dire amener les apprenants à réfléchir, à changer de position, à formuler des revendications, etc., il faut qu'il y ait possibilité de se parler, se confronter, échanger un minimum. Et si on veut le faire en français, il faut que chacun ait un minimum de base dans cette langue.* » À partir de là, le fait d'avoir été un minimum scolarisé (en français ou dans sa langue maternelle) peut-il jouer ? Pas de réponse unanime à ce questionnement mais plutôt une hypothèse : « *L'école nous apprend à réfléchir et donc à développer un certain niveau d'analyse, à développer des compétences cognitives.* » Dès lors, les personnes qui sont passées par l'école rentrent peut-être plus facilement dans des démarches réflexives, telles celles qui sont menées en éducation permanente. Mais aussi une hypothèse contradictoire : « *Toute personne adulte a, quel que soit son niveau de scolarité, un niveau d'analyse sur sa vie ; personne ne vit sans réfléchir, sans penser, sans anticiper : quand on est parent, quand on est travailleur, quand on est acheteur, on développe toutes sortes de compétences cognitives, même simples ou rudimentaires.* » Selon cette seconde hypothèse, plus fidèle à l'esprit de l'éducation populaire, la possibilité d'échanger dans une langue commune est l'unique condition à la participation aux démarches d'éducation permanente.

### Troisième retouche : un relatif décroisement des niveaux

Comme l'explique une formatrice : « *Maintenant, on fait toujours des groupes par niveaux linguistiques mais on 'ouvre' les niveaux linguistiques. Avant, on ciblait un niveau au sens strict. Maintenant, les frontières deviennent moins rigides.* »

---

<sup>4</sup> Collection éditée par les éditions Weyrich qui rassemble des romans accessibles à tous, écrits par des écrivains belges, à l'initiative de Lire et Écrire Luxembourg (voir : [www.lire-et-ecrire.be/latraversee](http://www.lire-et-ecrire.be/latraversee)).

Un premier décloisonnement concerne l'oral d'une part et la lecture-écriture d'autre part : « *On se rend compte que certaines personnes ont des attentes au niveau de l'écrit. Si on ne leur propose que de l'oral, elles sont très frustrées. Et donc, dans les groupes d'oral 1 ou 2, on propose de faire de l'écriture (travail de graphie) et de la lecture (repérage) après quelques semaines de formation.* »

Un deuxième décloisonnement consiste à faire des groupes qui ne sont pas d'un seul niveau : « *On a par exemple des groupes qui s'appellent : 'oral débutant et oral 1', 'lecture-écriture 2 et lecture-écriture 3'...* » Exception faite pour les tout débutants : « *Pour les gens qui sont tout à fait débutants en lecture-écriture, c'est mieux de leur faire faire un bout de chemin ensemble parce qu'ils vont avoir besoin des mêmes mises en pratique.* »

## À l'intérieur du bâtiment : des hétérogénéités

### Au rez-de-chaussée : la diversité d'origine des apprenants

Globalement, dans l'ensemble des groupes animés par les formatrices du Centre alpha Molenbeek Colonne (qui fait de l'alpha sur Bruxelles Centre et Laeken), les apprenants viennent de différents horizons : des Marocains surtout, mais aussi des Guinéens, des Sénégalais, des Ghanéens, des Congolais, des personnes originaires d'Europe de l'Est...<sup>5</sup> Ce qui ne veut pas dire que cette hétérogénéité se retrouve dans chaque groupe, comme l'illustre une des formatrices présentes lors de notre rencontre : « *Une année, j'avais un groupe qui n'était composé que de femmes marocaines, sauf une jeune femme guinéenne. Aux pauses, les femmes marocaines parlaient entre elles, dans leur langue maternelle. La jeune guinéenne se sentait très isolée et très triste parce qu'on ne lui parlait jamais. J'ai eu le cas aussi avec une femme turque.* »

D'un point de vue pédagogique, la mixité d'origine est vécue comme une richesse. Non seulement les participants peuvent échanger sur leurs différences culturelles mais ils peuvent aussi établir des comparaisons, trouver des points communs, par exemple entre des cultures d'horizons très différents, ce qui va contribuer à créer des liens entre les participants. Une formatrice reprend

---

<sup>5</sup> Ceci n'est pas nécessairement vrai pour tous les centres alpha de Lire et Écrire Bruxelles ; cela dépend du brassage de population existant ou non sur le périmètre d'action du centre.

l'exemple du travail autour des berceuses : « *Une Rwandaise a chanté une berceuse dans sa langue d'origine. En traduisant la berceuse dans les différentes langues des participants, le groupe s'est rendu compte que le contenu était le même dans toutes les cultures.* »

L'hétérogénéité culturelle peut aussi apparaître là où on ne l'attend pas, entre des gens de même origine, ainsi que l'explique la même formatrice : « *L'an dernier, plusieurs groupes dans différents centres alpha de la régionale ont travaillé chacun pour alimenter un projet d'éducation permanente, le projet 'Web radio'. Dans mon groupe, on a travaillé sur le thème de l'alimentation durable, et plus particulièrement autour des habitudes alimentaires. Le fait qu'il y avait dans le groupe des apprenants qui venaient de différentes régions du monde a permis d'alimenter les échanges et de pousser plus loin la réflexion. On a ainsi pu observer une grande diversité dans les habitudes alimentaires, même entre les gens d'un même pays. On a vu qu'ils n'avaient pas tous la même culture alimentaire, ne mangeaient pas la même chose. Et on a pu découvrir qu'il y a des facteurs qui influencent l'alimentation, par exemple le climat (qu'est-ce qui pousse dans leur région ?), le fait que les personnes soient originaires de la ville ou de la campagne... Ces échanges nous ont aidés à voir des choses auxquelles on n'avait pas pensé au départ.* »

Dans le travail autour des contes réalisé avec un groupe à priori assez homogène, l'hétérogénéité des vécus a également permis d'appréhender la diversité culturelle : « *Dans ce groupe, il y avait beaucoup de personnes qui venaient du Maroc. On pourrait croire qu'elles ont la même culture, les mêmes souvenirs, mais pas du tout. Chacun a ses souvenirs, sa culture, ça dépend de là où il a grandi, de la famille dans laquelle il a grandi. La diversité des apports était aussi une richesse. Des liens se sont créés entre les apprenants. Ils s'écoutaient, faisaient des comparaisons, cherchaient à comprendre pourquoi ces différences.* »

À contrario, une absence ou une trop faible hétérogénéité peut provoquer un déficit d'analyse, comme dans l'exemple suivant donné par la coordinatrice du centre : « *Dans un groupe, une formatrice a travaillé sur la thématique de la fête du mariage. Les apprenantes, de différents pays d'origine mais toutes musulmanes, constataient que cette fête s'est transformée et qu'elle est devenue une question de commerce et d'argent, que les gens s'endettent pour avoir*

*une fête exceptionnelle.* » Le travail aurait pu s'arrêter là mais la formatrice a provoqué une ouverture vers ce qui se vit chez des non-musulmans, par la visite d'une exposition sur les robes de mariée du passé (au Musée du costume et de la dentelle) dont certaines, de culture occidentale catholique, très fastueuses ; et par le visionnement d'une émission de *Question à la Une* montrant les offres commerciales qui suscitent des dépenses de mariage, parfois exorbitantes, aujourd'hui en Belgique. Les apprenantes ont alors pris conscience que l'endettement pour avoir un beau mariage n'est pas une question de communauté, comme elles le pensaient, mais que c'est plus largement une question de société. La coordinatrice poursuit : « *Je me dis que s'il y avait eu dans ce groupe quelqu'un d'une autre religion, ça aurait permis de ne pas communautariser la réflexion au départ. Ici, il a fallu attendre que le groupe se tourne vers l'extérieur pour qu'il élargisse son analyse.* »

L'hétérogénéité des origines est-elle cependant une richesse dans tous les cas ? Pas sûr, selon la coordinatrice. Parce que les apprenants peuvent amener en formation des conflits, des animosités,... qui n'ont rien à voir avec la formation et les activités proposées, pas plus qu'ils n'ont à voir avec le vécu des apprenants ici et maintenant. « *Il y a des gens qui ne veulent pas travailler avec d'autres pour des raisons qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe dans le groupe. Il arrive que des conflits, dont on n'a pas conscience ou qu'on connaît très mal, soient importés dans le groupe, comme par exemple ceux entre Kurdes et Turcs. Ça peut être épouvantable si ces gens se retrouvent ensemble après tout ce qui s'est passé là-bas.* » L'ignorance ou la difficulté du formateur ou de la formatrice à comprendre l'origine de ce genre de tensions va compliquer considérablement ou empêcher leur résolution. Quelle que soit sa vigilance, il restera toujours des éléments sur lesquels il lui sera difficile ou impossible d'avoir prise.

### **Au premier étage : la mixité de genre**

Dès le départ, c'est-à-dire dès qu'elle est devenue opérateur de formation, Lire et Écrire Bruxelles a fait le choix de la mixité de genre. Mais, comme pour la mixité d'origine, cette mixité est plus ou moins présente dans les groupes. Il y a d'une part des formateur-ric-e-s de la régionale qui sont en détachement dans une association qui travaille avec un public exclusivement féminin, et d'autre part des groupes qui sont en théorie mixtes mais où la

mixité n'est finalement pas effective. Enfin, quand il y a mixité, la répartition entre les deux genres peut-être variable, d'un équilibre parfait à un déséquilibre total.

Mes interlocutrices sont toutes d'accord pour dire qu'il est préférable d'avoir un équilibre entre les genres. Un groupe déséquilibré de ce point de vue peut poser des problèmes, ce qu'elles illustrent par deux témoignages. D'abord celui d'une formatrice (en détachement dans une association) qui rapporte son expérience : « *Dans l'association dans laquelle je travaille, j'avais un groupe d'environ seize personnes où il n'y avait que deux femmes. Quand l'une des deux s'absentait, l'autre se sentait un peu isolée. Toutes les deux ont continué à venir mais je pense que s'il y avait eu d'autres femmes, même en cas d'absence d'une d'entre elles, les autres auraient pu se soutenir et elles auraient mieux progressé. Je sentais qu'il y avait quelque chose qui empêchait ces femmes d'avancer.* » Ensuite celui d'une autre formatrice (également en détachement dans une association), relayé par la coordinatrice : « *Dans un groupe, il y a eu un gros problème lié à la mixité. Par hasard, ce groupe a commencé en n'étant composé que de femmes. Pendant un temps, il y avait un jeune homme qui venait mais ça n'avait pas posé de problème. Et puis, à la rentrée de janvier, l'association a voulu renflouer le groupe et un monsieur âgé est arrivé. Ça a fait un énorme problème. Les femmes le suspectaient d'être là pour chercher une femme ; elles ne voulaient pas travailler avec lui. Pour tenter de calmer le jeu, l'association a dû réaffirmer fermement que c'était un groupe mixte. Avec la formatrice, on s'est dit que s'il y avait eu au départ ne fût-ce que 3-4 hommes dans le groupe, ces femmes auraient eu l'habitude de travailler avec des hommes et l'arrivée de ce monsieur n'aurait pas posé problème.* »

Dans un groupe mixte, plus ou moins équilibré, la question du genre peut cependant également se poser à certains moments. Il en va ainsi par exemple lorsque le travail est organisé en sous-groupes, une femme pouvant se retrouver isolée dans un sous-groupe majoritairement masculin et inversement : « *Quand on travaille en sous-groupes, ça provoque de la gêne chez certains participants...* », confie une formatrice.

La question de la mixité de genre peut aussi croiser celle des références et des codes culturels, comme l'interdiction de toucher un homme, voire de parler à un homme. Or, certaines activités d'apprentissage passent par le toucher

(des activités de la méthode *Pourquoi Pas !* par exemple) ou par l'échange de parole entre les apprenants (comme les jeux de rôle). Quelle va alors être l'attitude de la formatrice, du formateur ? Notre rencontre est l'occasion pour les formatrices de confronter leurs points de vue et leurs manières de réagir respectives. Ainsi, si l'une ne se risque pas à proposer des activités incluant le toucher, cela ne constitue pas un obstacle pour une autre : « *Moi, je le fais. Dans mon groupe, il y avait seulement une femme qui mettait quelque chose sur sa main pour toucher les hommes. De cette manière, ce n'était pas elle qui touchait les hommes, c'était le tissu.* »

La coordinatrice enchaîne : « *C'est parce qu'on a chacune nos représentations, qu'on croit qu'il y a des activités qui pourraient poser problème et qu'alors on ne les fait pas. Je pense que c'est intéressant de questionner nos représentations parce que, pour moi, c'est un gros enjeu de continuer à travailler en groupes mixtes. La mixité fait partie du fondement de notre société et je pense qu'on ne doit pas s'en échapper, même si pour certains apprenants, c'est un peu plus difficile mais on voit qu'ils peuvent trouver des subterfuges.* » Une formatrice confirme : « *Un vieux monsieur qui était dans un de mes groupes disait aux femmes : 'Viens ma sœur, on va travailler ensemble.' C'était sa manière à lui d'accepter de travailler avec une femme.* »

Quant aux personnes pour lesquelles la mixité constitue un obstacle absolu et qui se retrouvent par hasard ou par mauvaise compréhension dans un groupe mixte – une formatrice donne l'exemple d'une femme qui s'excluait du groupe et restait pendant toute la séance dans un coin –, une orientation vers un groupe non mixte semble être la meilleure solution. C'est d'ailleurs ce qu'a fait le responsable de l'association et la femme est partie, visiblement soulagée.

### **Au deuxième étage : la diversité d'âge**

De manière générale, dans l'ensemble des groupes animés par les formateurs-rices de Lire et Écrire Bruxelles, la mixité d'âge est plutôt faible. Avec très peu de moins de 30 ans, l'âge moyen est relativement élevé. C'est notamment le cas pour les groupes du Centre alpha Molenbeek Colonne.

Derrière ce constat général, l'échelle des âges peut fortement varier d'un groupe à l'autre. Il arrive par exemple qu'une personne plus âgée se sente isolée parmi des personnes plus jeunes. Une formatrice raconte : « *Dans mon groupe, il y avait un homme plus âgé et il me disait : 'Écoute P., moi, je suis vieux. C'est pour ça que je n'avance pas.' Je sentais que s'il avait été dans un groupe où il y avait eu au moins 4 ou 5 personnes de son âge, ç'aurait été différent pour lui, il ne se serait pas senti diminué par rapport au reste du groupe qui avançait plus vite. Je voyais qu'il était un peu frustré.* »

Cet exemple introduit un court échange dans notre petit groupe :

– La coordinatrice : « *Je pense que ça lui aurait permis de comprendre que ce n'était peut-être pas l'âge qui faisait qu'il n'avançait pas vite mais d'autres choses.* »

– La formatrice : « *Je lui ai dit : 'Nous avons le même âge, toi et moi.' Et puis, il m'a dit : 'Nous avons peut-être le même âge, mais toi, tu parles bien français. Tu as été à l'école, moi non.'* »

– La coordinatrice : « *Là, ça devient intéressant car il est en train d'analyser autre chose que son âge.* »

– La formatrice : « *Je pense que ça dépend aussi de la motivation des gens. Tu peux être jeune mais, sans motivation, tu ne fais rien...* »

### Au troisième étage : la diversité de motivation

Même si nous sommes passées un peu plus rapidement sur cette forme de diversité sans analyser son intérêt pour le fonctionnement d'un groupe, mes interlocutrices n'ont pas manqué de relever que « *l'obligation ou non de suivre des cours entraîne aussi de l'hétérogénéité* ». Le lien entre obligation et manque de motivation n'est cependant pas automatique : « *On peut avoir des gens qui sont obligés et qui participent peu, d'autres qui ne sont pas du tout obligés mais qui sont très présents et très engagés, mais il y a aussi des gens activés qui sont motivés et qui disent que c'est une chance pour eux d'avoir la possibilité de suivre des cours.* » Et derrière ce constat, il était, je pense, sous-entendu que la motivation de certains peut être contagieuse, que les plus motivés peuvent entraîner ceux qui le sont moins à s'investir dans la formation.

## Au dernier étage : la diversité des rythmes entraînant une hétérogénéisation des niveaux

Si travailler en groupe de niveau homogène semble à priori plus facile pour le formateur ou la formatrice, force est de constater qu'au bout de quelque temps, souvent quelques semaines, le niveau n'est déjà plus le même, chaque apprenant évoluant à son rythme, en lien avec sa motivation, son âge, le soutien ou non de son entourage... Il ou elle est donc amené-e à composer avec des niveaux qui s'hétérogénéisent.

*« Il y a des choses à mettre en place en début d'année par rapport à cette hétérogénéité de niveaux, dit une formatrice. Moi, j'insiste beaucoup pour dire que chacun est différent, que certains ont été à l'école et d'autres pas, que certains viennent d'un pays où on parle français et d'autres pas, que chacun a ses forces et ses faiblesses. C'est important de le dire en début d'année et de le redire de temps en temps. »* C'est déjà une manière de placer des balises, un garde-fou. Mais cela suffit-il ? Car, comme le dit la coordinatrice, *« après, dans le concret, à certains moments, les apprenants vont de toute façon se comparer, ils vont voir que certains avancent plus vite... Et puis, il y en a qui vont dire : 'Ouh là là, moi, je ne connais rien.' Alors qu'en fait, ils connaissent déjà beaucoup de choses. C'est tout le travail des formateurs que de détecter ce que chacun pourra apporter. Comme tu le dis bien, S. : ils ont tous des forces et des faiblesses, et le travail c'est de mettre leurs forces en exergue... »*

Une autre formatrice donne un exemple : *« Dans mon groupe, il y avait quelqu'un qui disait : 'Moi, je ne connais rien.' Et pourtant, il dessinait très bien. Je lui ai dit : 'Tu vois, il y a beaucoup de choses que tu connais et que les autres ne savent pas, et tu dis que tu ne sais rien.' Et puis après, les autres lui demandaient : 'Dessine pour moi, dessine pour moi..., même les femmes. »* Une autre ajoute : *« Même quelqu'un qui peut faire rire, il apporte quelque chose au groupe... »* La coordinatrice est du même avis : *« Toutes les compétences peuvent être utiles. Ainsi, par exemple, si on fait un projet, on est amené à faire des tas de choses différentes qui ne sont pas nécessairement linguistiques et cognitives, et donc chacun va pouvoir amener ce qu'il sait faire ou ses trucs et astuces de la vie. Les gens se sont bâtis sur toutes sortes d'expériences qui peuvent être intéressantes pour réaliser un projet. Changer de registre, de contenu ou de support permet de valoriser diverses compétences chez les apprenants. »*



L'organisation du travail est une autre variable sur laquelle les formateurs peuvent jouer pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux résultant des différences de rythme d'apprentissage : *« C'est à nous, les formateurs, d'observer, d'analyser et après on va travailler en grand groupe, en sous-groupes ou en individuel selon les compétences des gens. Il ne s'agit pas de mettre ensemble ceux qui ont des compétences plus élevées mais il faut essayer et observer ce qui se passe... Par exemple, si je mets une personne qui n'a pas assez de compétences avec une personne qui en a beaucoup, celle qui en a beaucoup va peut-être occuper toute la place, mais il y aura peut-être aussi des moments où elle va pousser la personne qui a moins de compétences à apprendre. C'est au formateur d'analyser, de voir comment organiser le travail. »* Et la formatrice ajoute : *« Même si les personnes n'ont pas les mêmes objectifs d'apprentissage, elles peuvent travailler ensemble et à la fin, lors de l'évaluation, on demande à chaque personne de s'évaluer par rapport à ses propres objectifs. »*

Le choix d'une méthodologie adaptée va également permettre de travailler en groupe hétérogène de niveaux. Ainsi par exemple, relève une formatrice, *« l'atelier ECLER<sup>6</sup> permet de travailler de manière assez hétérogène au niveau de la lecture et de l'écriture »*. Faut-il cependant pour participer à ce type d'atelier avoir un niveau minimum de départ ? Pour les participantes à la rencontre, la réponse est sans conteste « oui ». Même si, comme l'évoque la coordinatrice : *« Dans ses ateliers ECLER, Noël Ferrand acceptait aussi des gens qui étaient très débutants en lecture-écriture. »* Mais, ici, personne ne voit très bien comment il faisait...

## Du rez-de-chaussée au quatrième, dans l'escalier et dans l'ascenseur : les formateurs en première ligne

Les participantes à la rencontre sont toutes d'accord pour dire que l'hétérogénéité peut être un atout mais qu'il y a des points d'attention à avoir. D'autant plus que l'hétérogénéité peut être ou non équilibrée puisque les groupes sont constitués selon différents critères dont ne fait pas partie celui de l'équilibrage

---

<sup>6</sup> Voir : Noël FERRAND, ECLER, une démarche émancipatrice ?, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 13-15 ([www.lire-et-ecrire.be/ja145](http://www.lire-et-ecrire.be/ja145)).

des différentes hétérogénéités. Les exemples donnés montrent pourtant comment un déséquilibre dans un type d'hétérogénéité lors de la constitution des groupes peut être source de difficulté, voire d'(auto)exclusion de l'un-e ou l'autre participant-e. Lors de la discussion, un questionnement a d'ailleurs été exprimé à ce propos : faut-il davantage organiser l'hétérogénéité, d'origine ou de genre par exemple, alors que des facteurs externes, sur lesquels les associations n'ont aucune prise, peuvent rendre difficile l'organisation de cette hétérogénéité (un quartier composé très majoritairement d'une seule nationalité par exemple) ?

La discussion a également mis en évidence que sous une homogénéité de surface se cache souvent une hétérogénéité ou des hétérogénéités moins visibles. Et que c'est finalement à la formatrice, au formateur, de par les animations qu'elle-il met en place, de les découvrir et de les exploiter pour favoriser, chez les apprenants et dans le groupe, l'engagement en formation (présence et motivation), les échanges, le questionnement, la réflexion et l'analyse dans une perspective d'éducation populaire.

Enfin, la discussion a montré que les différentes homogénéités et hétérogénéités se croisent et s'entrecroisent, faisant de chaque groupe une entité unique rassemblant des personnes tantôt semblables et tantôt différentes, selon le regard que l'on pose ou l'approche que l'on adopte. C'est ici aussi au formateur ou à la formatrice qu'il revient de composer avec ces diverses pluralités plus ou moins marquées.

Rencontre avec :

**Véronique BONNER, coordinatrice de centre**  
**Pascaline GAKARA, Graciose NZITONDA et Sylvie WAUTHIER, formatrices**  
Centre alpha Molenbeek Colonne, Lire et Écrire Bruxelles

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



bradleyjohnson – licence CC BY 2.0 ↑

↓ bradleyjohnson – licence CC BY 2.0



« Loin d'être une contrainte,  
l'hétérogénéité devient une  
ressource précieuse pour  
le pédagogue. »

Charlotte Faure

# Homogénéité ?

## Oui, s'il s'agit de s'accorder dans la diversité, de transcender les différences

Maillon de la Chaîne des Savoirs<sup>1</sup>, l'association Par Chemins (Château-Chinon, Morvan) milite pour le droit de réapprendre les savoirs de base à tout âge. Ses membres construisent ensemble des projets de sensibilisation à la question de l'illettrisme. Son fonctionnement, de type coopératif<sup>2</sup> est basé sur le 'tous capables' de participer à la discussion, à la prise de décision et à l'action.

Comment le concept d'homogénéité se décline-t-il au regard de cette expérience ? En d'autres termes : peut-on parler d'homogénéité, et si oui, dans quel sens ?

Par Charlotte FAURE

---

1 Voir : <http://chainedessavoirs.org>

2 Voir : Charlotte FAURE, **Un laboratoire de formation non formelle mis en place avec les apprenants**, in *Journal de l'alpha*, n°199, 4<sup>e</sup> trimestre 2015, pp. 61-71 (en ligne : [www.lire-et-ecrire/ja199](http://www.lire-et-ecrire/ja199)).

## Un terrible malentendu...

**S**i nous cherchons dans le Larousse, nous trouvons une définition plurielle de l'adjectif « homogène » :

- « dont la composition et la structure sont les mêmes en tout point : un alliage homogène » ;
- « dont les éléments présentent une grande harmonie entre eux : une équipe homogène ».

La polysémie est piégeuse... Nous ne pouvons débattre d'homogénéité sans nous assurer que nous parlons bien de la même chose. Souvent, malheureusement, l'homogénéité est réduite à la première définition : à la similitude des apprenants, de leurs niveaux dans un groupe. Mais c'est un leurre... Les apprenants ne sont pas interchangeables !!! Chacun vient avec son histoire, ses résistances, ses expériences, ses compétences, ses peurs, son rythme d'apprentissage, ses processus cognitifs, son mode de relation aux autres, sa culture, son rapport au savoir, ses motivations, ses colères, ses passions, son projet, ses intérêts, ses rêves,... ; bref, ses différences qui font qu'il est ce qu'il est et qu'il n'est pas quelqu'un d'autre.

Le groupe serait donc, par essence, le lieu d'expression de l'hétérogénéité. Quel regard sur ces différences doit porter le pédagogue ?

De par ses missions éducatives, le pédagogue se doit d'alerter les consciences sur les enjeux d'une société standardisée, qui s'assècherait sous le poids de la pensée dominante. Son devoir est de prendre en compte les différences, de les considérer, et de les faire considérer par chacun comme des richesses. À mon sens, il s'agit d'abord d'une responsabilité sociétale et politique :

- À quel monde voulons-nous préparer les apprenants ? Un monde uniformisé, normé, massifié, qui oublie les minorités, voire qui les nie, ou pire, qui les stigmatise ?
- Comment aborder les questions du vivre ensemble si nous donnons crédit à une certaine norme qui standardise les attentes à l'égard de la société ?

L'hétérogénéité dépasse donc le cadre spatiotemporel du groupe d'apprenants... Elle existe hors murs... L'éducation n'est pas neutre... Elle a un rôle à jouer...

## L'hétérogénéité, une condition de mise en œuvre de l'homogénéité

Si l'hétérogénéité est l'essence même du groupe, peut-on encore croire à l'existence possible d'un tout homogène, au-delà des différences individuelles ?

Revenons à la deuxième définition du Larousse... La question « comment créer un groupe homogène ? » se transforme alors en « comment créer de l'harmonie à partir des différences et des singularités de chacun ? ».

En peinture, on utilise le terme d'harmonie pour parler du jeu subtil, de l'équilibre, de la complémentarité (par variations ou par oppositions) entre les formes, les couleurs,...

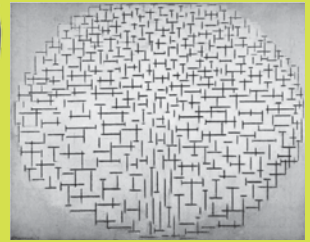
« *Unité dans la variété et variété dans l'unité* », tel était déjà le principe esthétique fondamental selon Platon. En d'autres termes, une variété de graphismes, de couleurs ou de matières manquerait d'unité si ces éléments n'étaient organisés par un ou plusieurs autres éléments structurants.



Le facteur de variété



Le facteur d'unité



Œuvre picturale reliant ces deux facteurs (Mondrian, *Pier and Ocean*, Composition n°10, 1915)

Si l'on considère l'homogénéité comme un ensemble harmonieux, alors celle-ci n'est plus une illusion. Elle prend un autre visage et devient compatible avec les particularités de chacun. Plus encore, elle ne peut exister que si elle émane des différences individuelles inhérentes à un groupe. Pas d'homogénéité sans hétérogénéité préalable.

L'autre n'est plus ce concurrent que je dois anéantir mais devient un compagnon avec qui je souhaite partager des idées, défendre une cause ou réaliser un projet. Il va m'aider à m'inscrire dans un collectif qui me permettra d'être reconnu par mes pairs comme sujet capable de penser et d'agir.

Loin d'être une contrainte, l'hétérogénéité devient une ressource précieuse pour le pédagogue. C'est en refusant de gommer les différences, en travaillant avec les forces de chaque apprenant que nous pourrions mettre en place des pratiques coopératives d'entraide et de solidarité, loin des logiques de compétition et d'individualisme... en vue de se rapprocher de cette homogénéité (harmonie) qui fait qu'un groupe est bien plus qu'une somme d'individualités.

Et moi, en tant qu'animatrice, je vais accompagner cet alter ego, cet autre qui n'est pas moi, à prendre sa place auprès de ses pairs pour œuvrer autour d'un projet commun.

Ce serait donc dans le processus de réalisation du projet commun, dans l'intelligence collective, dans la capacité à créer ensemble que se fonde et se consolide l'homogénéité.

### L'homogénéité, une utopie démocratique ?

En travaillant ensemble, on fait l'expérience de la vie démocratique : dialoguer, argumenter, débattre, comprendre... pour décider et agir de façon collective. Mais sans vouloir atteindre le consensus (tout le monde dit oui) qui est un leurre... Car s'il fallait attendre qu'une idée soit partagée par tous avant de la valider, le risque de l'inertie serait bien présent.

En revanche, le consentement (personne ne dit non) permet de faire des choix de façon éclairée sans tomber dans le piège du fameux « pour ou contre » qui écarte toute notion de complexité, de neutralité, et qui peut faire naître des tensions. Le « tout » homogène doit donc tenir compte des différences individuelles, mais les individus doivent aussi apprendre à tenir compte du collectif, de façon solidaire et responsable, dans une démarche de transformation sociale.

## Un exemple d'homogénéité qui transcende les différences : le projet « Coup de pouce »

### À l'origine

L'opération « Coup de pouce » est née d'une situation de rupture que vivait une ambassadrice<sup>3</sup> de Par Chemins, mère d'un élève en situation de décrochage et dans l'impossibilité de communiquer avec le lycée. De son côté, l'institution scolaire était dans l'incapacité d'accompagner cet élève du fait d'un nœud de communication entre la famille et l'école.

### Croiser les regards

Nous avons pris conscience, lors des différents échanges au sein du groupe, que cette expérience pouvait avoir un écho dans d'autres familles, et qu'il nous semblait nécessaire d'agir dans une intention collective.

Nous avons donc commencé par chercher à comprendre pourquoi la communication pouvait être si compliquée entre les familles et l'École. Très vite, nous nous sommes rendu compte que l'essentiel de la communication vers les familles était basé sur l'écrit.

Sur base de ce constat, nous avons décidé de provoquer un croisement des regards, celui des professionnels de l'enseignement – qui produisent ces écrits destinés aux familles – et celui des familles qui les reçoivent<sup>4</sup>.

Parents, futurs parents, proviseurs de lycée, personnes en situation d'illettrisme, enseignants, conseiller principal d'éducation, chercheur..., tous ont répondu présents à notre invitation. Le groupe « Coup de pouce » était né et réunissait des représentants de l'institution et des familles dont certaines étaient en difficulté avec l'écrit. Le groupe de pilotage était l'incarnation même de l'hétérogénéité... Toutes les conditions semblaient réunies pour qu'on ne puisse pas travailler ensemble. Et pourtant...

---

<sup>3</sup> Statut donné aux membres de Par Chemins qui s'investissent dans la sensibilisation à la question de l'illettrisme.

<sup>4</sup> Les lycées professionnels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement agricole de Château-Chinon ont été nos partenaires pour ce croisement de regards et le projet « Coup de pouce » sur lequel il a débouché.



Les familles ont d'abord partagé leur expérience de « non-communication » avec l'École, et les représentants de l'institution leur volonté de toucher toutes les familles. Croiser et partager les regards n'a été possible que parce que chacun considérait l'autre comme un partenaire pour recréer de la communication, et qu'une volonté d'ouverture et d'écoute active était partagée de part et d'autre.

### Faire du commun : créer l'homogénéité dans l'action

Loin de gommer nos différences, prendre le temps de croiser les regards, les cultures, les expériences a permis de voir quelle complémentarité nous pouvions faire émerger de ces différences. Peu à peu, le projet s'est désaxé des intérêts individuels pour s'inscrire dans une démarche collective qui pouvait servir à d'autres personnes, dont certaines qu'on ne connaissait pas.

Il y a d'abord eu ce premier temps de travail où nous avons classé les écrits que recevaient les familles... pour comprendre leur non-réaction à la communication écrite. Trois types d'écrits sont apparus :

- les écrits qui ne donnent pas envie d'être lus (exemple : règlement intérieur) ;
- les écrits qu'on ne comprend pas (exemple : dossier de bourse) ;
- les écrits qui font peur (exemple : convocation à une rencontre parents/enseignants).

Le ton était donné, ce qui a permis aux acteurs de l'enseignement de prendre conscience de l'enjeu de l'écrit. Nous savions que pour rapprocher les familles de l'École et l'École des familles, les écrits devaient donner envie d'être lus, être compréhensibles par tous, et ne pas faire peur... Mais voilà, il n'est pas toujours possible de simplifier la complexité...

Les lycées nous ont alors demandé de réaliser un bandeau « Coup de pouce » qui permettrait aux familles de disposer d'un autre canal de communication : le téléphone. Sur ce bandeau : pas de statut, ni de fonction, ni même de Monsieur ou Madame, juste un pouce levé, un prénom et un nom, un numéro de téléphone, une adresse mail. Le bandeau a été intégré dans les courriers, à fortiori quand il s'agissait d'écrits complexes. Le résultat fut sans appel : suite à l'envoi d'un courrier technique sur les différents types

d'accompagnement à la scolarité, 12 familles sur les 20 destinataires ont appelé le numéro « coup de pouce »<sup>5</sup>.

**Besoin d'un coup de pouce pour vos démarches...**

**Christelle Renault / Cédric Charbonnel**  
peuvent vous aider,  
n'hésitez pas à les contacter :  
06 00 00 00 00 / xxxxxxxx@gggggggg.f

On est là pour vous accompagner

Cette expérience a permis à chacun, professionnel de l'enseignement ou parent, de se sentir partenaire dans la mise en œuvre du projet de recréer du lien entre les familles et l'École.

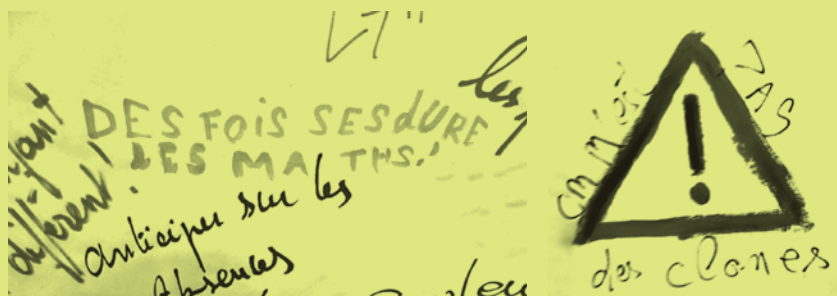
Une autre action a permis de conforter cette collaboration. Suite au dépouillement d'un questionnaire à destination des familles que les lycées nous avaient demandé de réaliser, il est apparu que nombreux étaient les parents qui souhaitaient communiquer avec les lycées par téléphone. Une expérimentation a alors été réalisée : mettre en place des rencontres parents-profs par téléphone plutôt qu'en présentiel. Là encore, le résultat fut sans appel : si la première année quelques enseignants ont osé l'expérience en contrepartie d'une rémunération, une très grande majorité le fait aujourd'hui bénévolement. Tous ceux qui ont participé à cette expérimentation témoignent du même constat : une relation facilitée, voire restaurée grâce à cette nouvelle modalité de communication.

---

5 Toutes n'étaient évidemment pas en situation d'illettrisme.

Je me souviens aussi d'une réunion de travail qui associait des membres de Par Chemins et les responsables d'éducation d'un des lycées. Celui-ci avait sollicité Par Chemins pour tenir un stand lors de sa journée portes ouvertes. L'objectif du stand était d'accueillir, accompagner, rassurer les familles qui n'étaient pas à l'aise, et de faire prendre conscience à certains membres de l'équipe éducative que le lycée pouvait faire peur. Un intérêt commun animait la réunion. Les ambassadrices de Par Chemins avaient pris conscience de leur capacité à agir... Alors elles agissaient ! Elles coanimaient cette réunion en étant force de proposition, en faisant preuve de consentement de façon éclairée. Quand un point ne leur semblait pas clair, elles demandaient des précisions... afin de pouvoir proposer les animations les plus pertinentes possibles.

Une des propositions sur lesquelles cette discussion a débouché était la réalisation d'une fresque dans la salle des profs (« la pièce interdite ») qui servirait de lieu de rencontre entre les familles et l'École. Cette fresque permettrait de croiser les représentations que chacun (parent, élève, enseignant...) se fait de l'École. Le jour de la réalisation de la fresque, des bandeaux « Coup de pouce » accompagnaient les familles jusqu'à la salle des profs.



À ce jour, la fresque décore encore le mur de la salle des profs.

À travers le projet « Coup de pouce », les parents ont pu collaborer avec le monde de l'enseignement pour faire évoluer des situations qui restaient insatisfaisantes, et tous se sont donc engagés autour d'un objectif commun : recréer du lien entre les familles et l'École pour mieux accompagner les élèves dans leur scolarité.

Telle était bien notre intention : prendre en compte l'expertise de chacun pour trouver du commun, quelque chose qui fasse que l'action que nous allions mener serait source d'intérêt pour chacun...

*S'appuyer sur les savoirs et expériences de chacun  
pour construire un nouveau savoir  
qui permettra d'améliorer la communication  
entre les familles et l'École.*

## Que retenir de cette expérience en termes d'homogénéité ?

Le projet collectif « Coup de pouce » a mis en mouvement des personnes qui se sont mobilisées pour une cause commune. Elles ont observé, pris de la hauteur, analysé... pour ensemble agir et faire bouger les lignes. En se mobilisant autour de cette cause commune, les personnes qui ont vécu de l'intérieur les situations d'exclusion par rapport à l'école se sont découvertes porteuses de compétences, elles ont osé... Et, en agissant, elles ont développé de nouvelles compétences qui ont renforcé leur pouvoir d'agir.

Cette expérience nous montre qu'un travail en commun qui émane et prend soin des différences et des singularités de chacun permet de créer de l'harmonie à partir de ces différences et singularités. En se mobilisant ensemble, les participants ont construit un nouveau collectif, un collectif qui s'appuie sur l'hétérogénéité. Dans ce sens, il constitue un geste d'homogénéité.

**Charlotte FAURE, animatrice**  
Par Chemins



Fabrice Plas – licence CC BY-NC-ND 2.0 †

↓ Hitty Evie – licence CC BY-NC-ND 2.0



**« J'envisage mon travail dans le but de rejoindre, au-delà des diverses hétérogénéités, une certaine homogénéité, autrement dit, une harmonie. »**

**Pascale Lassablière**

# Faire le pari de l'hétérogénéité, le plus possible

Après plus ou moins quinze années de pratique des ateliers d'écriture dans le milieu associatif, en alphabétisation ou français langue étrangère, dans le milieu carcéral, avec des jeunes et des moins jeunes, dans des milieux « homogènes » ou pas..., décider d'opter pour l'hétérogénéité le plus possible, c'est pour moi choisir de placer le concept d'apprentissage en résonance avec celui du vivre ensemble. C'est aussi envisager bien d'autres questions comme celle de mon regard sur les participants avec qui je travaille et celle du sens de mon travail.

Cette réflexion sur l'hétérogénéité, je la mènerai à partir du récit d'une expérience alliant écriture et arts graphiques, menée au centre Croix-Rouge pour réfugiés, le camping « Spa d'or », en septembre 2016.

Par Pascale LASSABLIÈRE

## Un atelier de création avec des demandeurs d'asile dans un centre Croix-Rouge un peu avant sa fermeture

### Le contexte

**D**e janvier à juin 2016, j'animais un atelier d'écriture et d'arts plastiques à l'asbl Grappa à Verviers qui accueillait quelques résidents du camping Spa D'Or, un camping situé entre les villages de Jalhay et Sart-lez-Spa, et réquisitionné en octobre 2015 pour accueillir des demandeurs d'asile. Pour leur éviter les frais d'un trajet en bus, je raccompagnais les résidents après l'atelier. De fil en aiguille, je rencontrais le personnel de la Croix-Rouge.

Durant l'été 2016, les cours de français s'arrêtaient dans les associations ver-viétoises, et pour tous ces gens soucieux de ne pas perdre un acquis encore fragile, c'était un problème. En accord avec le personnel de la Croix-Rouge, je proposais quelques ateliers en juillet et août pour continuer à pratiquer le français, en y mêlant philosophie et arts plastiques.

En novembre 2016, le centre Croix-Rouge fermait ses portes suite à la politique restrictive sur l'immigration en Belgique. L'arrivée des demandeurs d'asile diminuait. Le centre n'était plus viable financièrement, les responsables avaient décidé de fermer ce lieu d'accueil en location. Les résidents en cours de procédure allaient être répartis dans les centres environnants. Le camping Spa d'Or avait accueilli jusqu'à 400 personnes en période pleine, en 2015. Un an plus tard, les 180 personnes en attente apprenaient que ce lieu qu'elles s'étaient approprié allait fermer, elles ne comprenaient pas forcément les tenants et les aboutissants de cette décision, elles ne savaient pas où l'avenir les porterait. Le camping allait de nouveau accueillir des touristes.

### La décision du personnel de la Croix Rouge : ne pas céder à la morosité, célébrer la réussite du centre en termes de vivre ensemble

Le personnel sur place était également très affecté par cette décision. La vie dans ce camping avait fait l'objet d'un travail de fourmi pour que la rencontre se fasse avec les habitants des villages voisins de Sart-lez-Spa et Jalhay. Une rencontre entre agriculteurs, artisans, pensionnés..., installés parfois depuis

plusieurs générations, et demandeurs d'asile de Syrie, de Somalie, d'Afghanistan, d'Iran, d'Irak, de Tchétchénie, d'Albanie..., cela ne s'improvise pas, cela se travaille de part et d'autre. Après une réunion mémorable entre les sages de chaque communauté et les habitants des villages, cette rencontre avait pu se faire. Cela commença par un apprivoisement. Petit à petit, les préjugés étaient tombés.

En septembre 2016, les transferts vers les autres centres commençaient. Les travailleurs de la Croix-Rouge voulaient organiser une journée festive pour résister à la tristesse et l'abattement qui gagnaient les résidents, eux-mêmes aussi parfois, et pour sensibiliser plus largement à la situation des réfugiés. Une journée festive appelée « Portes ouvertes - Portes fermées », préparée avec les résidents, les voisins du camping, le personnel et les visiteurs et animateurs bénévoles. C'est dans ce contexte que les travailleurs m'ont demandé de réaliser une fresque, sans préciser beaucoup plus leurs intentions et leurs motivations.

### Une création au fur et à mesure, faire feu de tout bois

Il y avait des tonnelles prévues pour la fête. L'employé de la Croix-Rouge qui s'occupait de la maintenance de l'implantation s'était chargé de fabriquer avec quelques hommes douze grands panneaux recouverts d'acrylique blanche. Nous avions notre mur de fresque.

J'ai commencé par présenter à quelques résidents curieux un projet inspiré de la peinture de Dubuffet : réaliser une fresque avec les silhouettes des habitants du camping, quelque chose qui les représenterait, qui les rendrait vivants et beaux, qui ferait sentir leur force dans la fragilité, leur résistance à la résignation, leur dignité, une fresque pour la liberté, pour dire merci, pour montrer nos rêves... On a commencé un vendredi soir avec quelques-uns. On agissait en duo pour se dessiner à tour de rôle, dans une position au choix. En nous voyant faire, d'autres sont arrivés, ont demandé ce qu'on faisait là.

Dans un français très rudimentaire, en passant par l'anglais, on se traduisait de manière inattendue et parfois improbable l'intention du projet. Je voyais des regards interrogateurs. Si quelques-uns me faisaient totalement confiance, d'autres se demandaient ce qu'on allait faire sur ce grand mur blanc, avec ces silhouettes étranges qui se croisaient les unes les autres.



À l'atelier suivant, je suis revenue avec une minifresque sur une feuille A4, quelque chose de rapidement dessiné avec quelques marqueurs, mais finalisé. Alors j'ai vu dans les regards quelque chose s'allumer. Puis la participation s'est accrue. Beaucoup de nationalités présentes dans le camping étaient représentées. Dans ce groupe un peu improvisé, à chaque séance se côtoyaient des hommes et quelques femmes, des jeunes et des anciens, des lettrés et des analphabètes. On s'est retrouvé parfois une bonne quinzaine à peindre et parler une langue mitigée en pachto<sup>1</sup>, anglais, français, russe, kurde, arabe. Les travailleurs de la Croix-Rouge nous ont fourni un document officiel sur la situation des réfugiés dans le monde, en chiffres. L'idée était de faire un lien entre ce qui se passait dans le monde et dans ce camping.

Sous la tonnelle, nous avions à disposition deux pans de mur, un grand L. Sur la petite partie, nous avons décidé de dessiner une porte, en référence au titre de la journée, mais aussi à une photo publiée par Amnesty qui montrait un groupe de réfugiés bloqués derrière des barbelés à la frontière serbo-hongroise.

Les vendredis ne suffisant pas pour réaliser la fresque et la porte, nous avons rajouté les mercredis après-midi, et puis quelques samedis. Les enfants passaient par là de temps en temps, avec un œil intéressé.

Pour la fresque, il fallait des silhouettes de femmes, d'enfants, de bébés... Un participant est allé chercher sa femme et son enfant.



Nous dessinions, peignons, parlions, tout en même temps, toujours dans le souci de faire comprendre l'idée générale d'une pensée parfois complexe qui nous occupait l'esprit.



<sup>1</sup> Une des deux langues officielles de l'Afghanistan.

Nous avons collé la photo sur la petite partie. Kalilullah, afghan, voulait s'occuper de la porte. Il est allé chercher sur son GSM un modèle à reproduire. Il en a choisi une qui avait une boîte aux lettres. Le geste était précis. Il fallait une belle porte. Il a dessiné une porte fermée, bloquant les gens. La boîte aux lettres fut peinte en bleu azur, comme un ciel ouvert...

Il a décidé de recopier sur la porte une série de chiffres concernant les réfugiés, des chiffres longs, transformés en millions, montrant d'où ils venaient, et les raisons principales qui poussent au départ. Pendant le travail, Mustafa, somalien du Yémen, l'a rejoint. Ils communiquaient en français comme ils pouvaient.

Enfermés dans la non-connaissance de nos langues respectives, on s'appuyait sur une autre, universelle, celle de l'émotion, du regard, du désir de vouloir faire ensemble, de vouloir se rencontrer et se comprendre au-delà des mots... tout en nous appuyant sur des mots. Paradoxe.

Lors des ateliers de l'été, deux citations avaient été au centre des échanges : « *Je suis les liens que je tisse* » d'Albert Jacquard et « *Nous aimons la vie autant que possible* » de Mahmoud Darwich. Deux citations qui devenaient nos alliées. Elles ont ainsi été recopiées, une première fois sur papier, pour être certain de la forme des lettres, pour identifier les mots, pour savoir les lire et les prononcer, puis écrites sur la fresque d'une belle écriture régulière.

D'autres veillaient, lisaient les phrases, cherchaient à reconnaître quelque chose de ce qu'ils avaient compris. Ces citations ont fait l'objet de traductions multiples, de dessins, d'expressions « gesticulées ». La poésie, complexe, comme porte d'entrée dans la langue, comme point de rencontre. Un moment étonnant qui a permis de passer à une dernière phase.

Il restait un pan de mur vide « derrière » la porte. Il faut se représenter l'affaire : d'un côté assez long, des silhouettes en train de se colorer et prenant vie, puis une porte fermée, avec des mots, des chiffres, une photo, et une fente peinte en bleu azur, la boîte aux lettres. Il manquait la présence de ces langues que nous « mélange-échangions » sans arrêt.

Nous parlions beaucoup. Le projet devenait de plus en plus concret. Dans nos discussions s'immisçait aussi l'idée de la fermeture du centre. Nous parlions de l'après, chacun évoquait ses rêves... Je me souviens de doigts pointant le

haut de la tête et le cœur, de mains se serrant... Rêves, on se comprenait... Liberté, oui, facile... On affinait... S'enfuir, s'échapper, souffrir, se souvenir, tenir, marcher..., des tas de mots, des noms de lieux et de gens...

J'ai proposé à chacun d'écrire son rêve dans un chemin, car les rêves ne s'arrêtent ni derrière une porte, ni à cause de la fermeture d'un centre. Représentés ainsi, ils étaient rendus présents, ils s'échappaient par le trou de la boîte aux lettres, tel un écho résistant et tenace aux lettres administratives que les demandeurs d'asile s'échinent à décoder, porteuses de décisions qui changent des vies. On peut stopper les personnes, les « stocker » dans des endroits, les mettre en attente, mais on ne saurait arrêter les rêves. Les rêves continuent leur chemin, quoi qu'il arrive.



Le but c'était qu'à la fête, les visiteurs découvrent ce qui s'agitte dans l'esprit des réfugiés, ce qui les porte, ce qui occupe leurs pensées nocturnes aussi.

Après la fête, la fresque a été démontée et mise à l'abri. Elle était devenue précieuse, tant aux yeux des résidents que des travailleurs de la Croix-Rouge. Un conseiller communal a proposé de l'entreposer chez lui en attendant de voir où elle pourrait être visible, pour ne pas qu'elle se détériore. Aujourd'hui, elle est au centre Croix-Rouge de Fraipont, toujours en attente.

Les résidents sont partis vers divers horizons de Tournai à Vielsalm, mais de temps en temps sur Facebook, des photos de la fresque reviennent.

## Un constat : il y a toujours de l'hétérogénéité dans les groupes

Appliquée à un groupe, la notion d'hétérogénéité se décline en plusieurs conceptions :

- *Une hétérogénéité au niveau de chacun, dans son individualité* : Nous sommes à la fois un tout et une partie d'un tout, écrivait Edouard Glissant dans son livre *Traité du Tout-Monde*. Chaque être humain n'est-il pas une somme d'expériences hétérogènes, de pensées, d'émotions, de goûts... qui forment un tout plus ou moins homogène ? Et en même temps ne sommes-nous pas chacun partie de divers touts, famille, travail, loisirs, militance, etc. ? L'hétérogénéité de chacun se répèterait alors pour autant d'individus dans un groupe. C'est cela qui m'intéresse, ce qui me fait envisager mon travail dans le but de rejoindre, au-delà des diverses hétérogénéités, une certaine homogénéité, autrement dit, une harmonie.
- *Une hétérogénéité aléatoire, non décidée* : Les participants s'installent dans un espace. À partir de là, l'hétérogénéité réside dans la particularité de chacun des participants. Ensemble, nous inventons le groupe, ce qui sera notre objet de travail, ce que nous aurons à construire. À l'intérieur de cela, chacun relèvera ses défis, ce qui amènera des apprentissages et la construction de savoirs, indéniablement. C'est dans cette configuration de groupe que je situe l'expérience avec les résidents du camping Spa d'Or.
- *Une hétérogénéité choisie* : Les groupes sont identifiés par un objet de travail : groupe d'entraide, groupe axé sur l'emploi, groupe travaillant la problématique de la parentalité..., ou définis par paliers de compétences, une certaine capacité à manier la langue orale ou écrite par exemple. Ainsi les

participants seraient regroupés par un objet de travail. Dans cette configuration, on peut chercher à construire le groupe sur les différences. Ce n'est pas parce qu'on a le même projet ou le même niveau de compétences qu'on se ressemble, et ce n'est pas forcément parce qu'on parle la même langue qu'on se comprend mieux.

Ainsi, dans l'expérience fresque, on pouvait penser que les résidents se ressemblaient, tous résidents, tous en demande d'asile, tous étrangers..., en particulier lorsqu'ils parlaient la même langue. Mais, même si je ne comprenais pas, je voyais bien que les citations faisaient parler, tout comme la réalisation de la fresque, des silhouettes. Entre eux, il y avait un vrai besoin d'explicitations, quelle que soit la langue d'origine. En même temps, il y avait une compréhension commune de l'engagement que la démarche demandait : la régularité de venir peindre pour que la fresque soit terminée à temps, qu'elle soit réussie, que tous soient représentés. Il y avait un langage commun « de posture » qui faisait que les gens, au-delà de la diversité des langues, se comprenaient. Pour cela, les arts plastiques étaient d'un grand soutien, mais aussi internet et Google, même avec leurs traductions insolites.

## Plaidoyer pour l'hétérogénéité : un choix politique

Convaincue par l'idée de défendre l'hétérogénéité dans mon travail, je m'interroge sur le fondement de cette conviction, et le pourquoi je tiens à envisager l'animation d'ateliers d'écriture dans l'invention de démarches pour que des participants se rejoignent sur quelque chose, un projet, un objet à construire collectivement. En réponse, je dirais que c'est avant tout un choix politique, une façon de travailler avec d'autres à plus d'humanité.

Travailler en groupe hétérogène est aussi pour moi une manière de résister à une pression, toujours plus prégnante, de normalisation. J'entends par là que nous sommes de plus en plus contraints à entrer dans des catégories définies à partir de critères de plus en plus serrés qui classent et identifient les citoyens suivant leur nature, leur santé, leur sexe, leur âge, leur parcours scolaire, leur situation professionnelle, administrative...

Pour résister, pour travailler à la reconnaissance légitime de chacun, il nous faut en tant que professionnels quitter nos zones de confort, inventer, aller

dans des formes de projets ou de créations que nous ne connaissons pas ou peu. Cela nous amène à nous placer comme partenaires des participants, à nous appuyer sur leurs connaissances et capacités, à construire avec eux et à devenir ensemble des participants-chercheurs.

Ainsi, au camping Spa d'Or, mon projet était de m'appuyer sur les représentations floues que pouvaient avoir les participants de ce que je venais proposer pour capter leurs interprétations, chercher à faire se rencontrer, se frotter les pensées, se confronter les images, au-delà de ce que chacun peut expliciter par la langue.

## L'harmonie : une question à creuser, un chemin à construire

Harmonie : « *Qualité d'un ensemble qui résulte de l'accord de ses parties ou de ses éléments et de leur adaptation à une fin* », dit le dictionnaire Larousse en ligne. En musique, l'harmonie peut notamment désigner un ensemble d'instruments à vent.

L'harmonie, c'est quelque chose de vivant, une atmosphère, une ambiance, où il fait bon respirer, où il est possible d'exister dans sa particularité, où chaque sujet-instrument raconte à sa manière une musique en cherchant à s'accorder à celle des autres, ce qui ne veut pas dire se fondre ou disparaître dans un ensemble.

Dans un atelier d'écriture et d'arts plastiques, chacun a les mots comme instruments de sa pensée, l'expression plastique comme musique à fabriquer. Avec comme enjeu de rejoindre la pensée de l'autre, sachant qu'on est toujours l'autre de quelqu'un. Mais harmonie ne signifie pas unisson, l'harmonie s'enrichit de frottements, de tensions, de discordances, tous ces détours que nous affectionnons en atelier d'écriture, qui font s'émerveiller des trouvailles de l'autre.

Plus on est dans la différence, plus on a de chemin à faire pour se comprendre. C'est tout ce chemin qu'il me semble important de rendre sensible, de rendre conscient pour donner l'énergie, l'envie et la capacité d'agir ensemble. C'est un aspect qu'il nous faut soigner particulièrement, je crois,

dans les « sombres temps »<sup>2</sup> que nous vivons. Et parfois la différence ne se révèle pas si différente...

## Et les savoirs ?

La liste des savoirs que ce moment de création en hétérogénéité a produits serait longue. En voici néanmoins un aperçu :

- connaissances et échanges sur les réalités vécues à différents postes-frontières ;
- connaissances géographiques quand nous abordions les trajectoires empruntées pour arriver jusqu'en Belgique ;
- connaissances en termes de traductions multiples en passant par diverses langues pour tenter de se comprendre ;
- découvertes de la pratique des arts plastiques. Un participant racontait qu'en Afghanistan, il avait un poste à responsabilité dans l'armée qu'il avait dû fuir, et qu'il n'avait jusque-là jamais touché un pinceau de sa vie. Le travail de la fresque l'a passionné, à tel point qu'il envisageait de se procurer du matériel pour se mettre à peindre ;
- découvertes de talents d'animateur lors du passage des enfants. J'ai gardé contact avec Kalilullah qui organise maintenant des activités avec les enfants du centre où il vit depuis son départ du camping Spa-d'Or, toujours en attente d'une deuxième interview au CGRA<sup>3</sup>.

En Éducation nouvelle, nous disons souvent qu' « on apprend avec et contre les autres ». Travailler avec un groupe hétérogène, c'est placer les savoirs « académiques » ou pratiques aux côtés d'autres types de savoirs : savoir coopérer, savoir s'écouter, savoir se reconnaître, savoir vivre ensemble, etc. Le savoir au service de ce qu'on pourra inventer ensemble, mais également comme but, comme objet à déplier et à comprendre tant individuellement que collectivement.

---

<sup>2</sup> Comme l'a dit Georges Didi-Huberman, citant Hannah Arendt, dans son exposition *Soulèvements* au Musée du Jeu de Paume à Paris (octobre 2016-janvier 2017).

<sup>3</sup> Commissariat Général aux Réfugiés et aux Apatrides qui statue sur les demandes d'asile (octroi ou refus du statut de réfugié ou de protection subsidiaire).

Cela passe par de la fabrication et de l'écriture en ce qui me concerne. « *Écrire pour savoir encore ce que je pense* », disait Aragon. Écrire leurs rêves dans leurs langues et chercher à les traduire dans une autre pour les participants du camping. Cela nous faisait échanger sur nos manières de voir le monde, comment nous comprenions la liberté, la responsabilité, la famille. Le faire dans le but de fabriquer une fresque les représentant plaçait cet échange dans un cadre bienveillant et constructif qui mettait chacun en capacité de recevoir une pensée autre, voire éloignée de la sienne. C'est ce chemin de pensée qu'il m'importait de rendre conscient dans cette réalisation. Petit à petit, les silhouettes devenaient visibles en se remplissant de motifs tout à fait particuliers à chacun, porteurs de sa culture, mais aussi de ses goûts et de ce qu'il est, tout en recherchant une certaine harmonie. Un va-et-vient entre individuel et collectif, entre le singulier et l'universel où chacun et collectivement nous avons construit des savoirs nouveaux, en arts plastiques, en communication, en modalités d'écoute et de traduction, en usages des langues, en accueil de l'autre. Chacun, avec ses moyens, a pu commencer, là où il se trouve, à transformer le monde.

## En guise de conclusion

Chemin faisant, je pense que notre travail d'animateur, de formateur est de rendre les participants conscients des chemins empruntés, des obstacles contournés, pour construire ensemble quelque chose de l'ordre du savoir, du savoir faire ou vivre ensemble, quelque chose qui élargit les angles de vue sur la vie, la manière de percevoir le monde et de le comprendre. Il consiste également à permettre aux participants de nommer ce qu'ils ont appris seul ou à plusieurs, de dire comment ces apprentissages pourraient nourrir de nouveaux projets de vie ou des projets citoyens, oser de nouveaux engagements. Un travail qui, en tant que professionnels, nous emmène vers des apprentissages sur nos métiers et ce que nous sommes dans l'intime. En sommes-nous conscients ?

Pascale LASSABLIÈRE  
Ateliers Mots'Art





eltpics – licence CC BY-NC 2.0 ↑

↓ Yohann Legrand – licence CC BY-SA 2.0



**« Ces temps de construction  
d'œuvre collective s'appuient  
sur l'hétérogénéité qui traverse  
l'équipe et qui est constituante  
de son identité. »**

**Aurélie Audemar**

# Équipes de travailleurs en alpha, singularités et œuvre collective

Les personnes qui s'engagent dans un parcours professionnel en alpha ont des formations, des parcours, des profils bien différents. Une fois ce constat dressé se pose la question de comment travailler ensemble pour répondre aux missions d'alphabétisation ? Comment créer un commun professionnel et/ou militant ?

Avec trois collègues de deux régionales de Lire et Écrire, accompagnatrice et coordinatrices pédagogiques, nous sommes parties de ces questions pour faire un état des lieux de leurs équipes de travail. Qui sont les personnes qui les composent ? Qu'est-ce qui rend possible le « faire équipe » ? Comment travaille-t-on ensemble ? Comment voient-elles la formalisation des pratiques à Lire et Écrire ?

Aurélié AUDEMAR

Sur base d'entretiens avec Yolande BOULANGER,  
Marjorie DOZOT et Delphine VERSWEYVELD

## Des singularités

**D**emandons à un quidam de fermer les yeux et de se représenter une image de ce qu'est un travail dans le domaine de l'alphabétisation. Fréquemment apparaît l'image d'Épinal d'un groupe d'apprenants volontaires et démunis en train d'écrire ou de lire, accompagnés d'un formateur au grand cœur. Bien évidemment, les acteurs du secteur seront déconcertés que ce stéréotype grand public traverse les époques car, si on baigne dans le milieu, les représentations seront quelque peu plus complexes. Zoomons sur les équipes de deux régionales de Lire et Écrire pour faire état de leurs réalités.

Au total, 39 personnes constituent ces équipes, respectivement 17 personnes dans l'une et 22 dans l'autre. On y rencontre : directrices, assistante de direction, assistante de projet, assistante administrative, secrétaires, comptables, coordinateur financier, coordinateur de projets, coordinatrice du pôle sensibilisation, coordinatrice pédagogique, coordinatrice formation de formateurs, coordinatrice éducation populaire, chargés de projets en sensibilisation, accompagnatrice pédagogique et méthodologique, agents de guidance, formateurs-formatrices.

Pluriels et féminins ne sont pas laissés ici au hasard. Parmi ce nombre impressionnant de fonctions, on compte 20 formateur-ric-e-s représentant pour ainsi dire la moitié des équipes ; d'autres fonctions s'avèrent plus solitaires même si les activités menées les rendent interdépendantes. Le seul critère qui défie la notion d'hétérogénéité est celui du sexe. Sur l'ensemble, on compte 4 hommes et 35 femmes. On s'amuse à constater que deux hommes sur les quatre tiennent les cordons de la bourse : un coordinateur financier et un comptable. À chaque lecteur ou lectrice d'observer ce qu'il en est sur son lieu de travail.

Au-delà des termes pour désigner les fonctions, une des équipes parle également de pôles : pôle administratif, pôle pédagogique, pôle sensibilisation. Cette division du travail par types de champs d'actions – « administrer », « sensibiliser », « former », chacun organisé de manière hiérarchique –, dirige rapidement vers la question identitaire du secteur de l'alphabétisation, en lien notamment avec l'hétérogénéité des sources de financement et la professionnalisation. À travers cette répartition en pôles, la charge administrative

à laquelle doit faire face l'association apparaît déjà nettement, ainsi que la diversité de ses missions : à la fois de formation en alphabétisation, de formation de formateurs, de sensibilisation du grand public. On sort ainsi vite de l'image de la seule formation réunissant formateurs et apprenants.

L'on peut se demander cependant « pourquoi autant de termes » ? Assistant, agent, chargée, coordinatrice, accompagnatrice, quelles réalités recouvrent ces différentes appellations ? Comment des personnes aux fonctions si variées travaillent-elles ensemble pour mener à bien les missions en lien avec l'alpha, comment font-elles équipe ?

Car à cette variété de fonctions s'ajoute la grande diversité des parcours professionnels. C'est ainsi que l'on trouve d'anciennes éducatrices, assistante sociale, logopède, psychopédagogue, enseignante, bibliothécaire, masseuse, psychothérapeute, d'anciens travailleurs de l'Horeca, mécanicien chef d'entreprise, réceptionniste,... Tant de richesses, de visions, de savoirs d'expériences et disciplinaires à partager.

Les parcours scolaires renforcent aussi les singularités. Bien que les membres de ces deux équipes aient majoritairement été scolarisés en Belgique et en français, sauf une personne qui a suivi une scolarité bilingue français-arabe au Maroc et une autre en Pologne, il n'y a pas de formation diplômante en partage mais une multitude de types de diplômes et de certificats : « licence en philologie romane », « professeur agrégé du secondaire », « bac de français enseignant », « graduat en expertise automobile », « éducatrice A1 », « certificat de psychothérapeute », « diplôme de psychopédagogue », « certificat en didactique du FLE », « brevet de formateur », « diplôme universitaire en histoire », « master en langues germaniques et agrégation », « CESS », « master en criminologie »,...

Et puis : des générations qui sont amenées à travailler ensemble – qui n'a pas entendu des « tu pourrais être ma fille » ou « tu pourrais être ma mère » ? – dans des équipes où les âges s'étalent sur une fourchette allant de 25 à plus de 60 ans.

Dans les deux régionales, on trouve également des personnes engagées depuis plus ou moins longtemps à Lire et Écrire : depuis 17 ans pour la plus ancienne, depuis quelques mois pour la plus récente.

Et encore : certains ont un travail sédentaire, d'autres sont davantage nomades, avec des bureaux et des lieux de réunions communs. Les actions de formation et de sensibilisation se déroulent, elles, sur des territoires éloignés les uns des autres pour se rapprocher des lieux de vie des personnes en difficultés de lecture et d'écriture. Ainsi une régionale voit ses formatrices se déplacer au sein de la ville de Namur, aller à Dinant, Auvelais, Jemeppe-sur-Sambre, Florennes ; l'autre à La Louvière, Mons, Carnières, Haine-Saint-Pierre...

À cela s'ajoutent des temps de travail diversifiés. Des temps partiels souhaités dès la signature du contrat, d'autres pris dans le cadre d'un congé parental, d'une fin de carrière... Les jours de travail ne sont donc pas les mêmes pour tous.

Avec des passés diversifiés (parcours professionnels et scolaires multiples), un panel générationnel et des vécus professionnels différents au sein de la même association (variété de fonctions, de missions, de durées d'engagement, de lieux et de jours de travail), qu'est-ce qui permet de s'entendre, d'écouter la parole de l'autre et son expérience, de la considérer pour construire ensemble au quotidien, pour se créer une culture commune, une identité d'équipe d'acteurs de l'alpha ?

## Le commun rêvé

### Qu'est-ce qu'une culture commune ? Quelle identité d'équipe ?

Pour une des personnes interviewées, ce commun vers lequel tend l'équipe multiculturelle<sup>1</sup> est de « *pouvoir penser en collectif, se décentrer, partager des valeurs communes, penser à l'échelle de l'équipe et du mouvement Lire et Écrire, ne pas être uniquement dans son groupe, dans sa réalité de travail, dans les intérêts de sa fonction* ».

---

<sup>1</sup> Multiculturelle dans le sens anthropologique du mot culture : « *Les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et son développement.* » (Déclaration de Fribourg sur les droits culturels, 2007).

Une autre collègue le définit ainsi : « *C'est le regard des uns sur les autres, la volonté de travailler ensemble sans jugement, la capacité à travailler ensemble quels que soient les thèmes, c'est une envie de mutualisation des pratiques. C'est partager des questionnements, des difficultés.* » Elle termine en soulignant que pour certains, entrer dans cet « esprit d'équipe » est facile mais que d'autres ont de fortes réticences, ils voient le partage comme une obligation. « *Mettre en commun, ça veut dire le risque de se questionner, donc de changer.* »

La charte de Lire et Écrire décrit les enjeux et ambitions de l'alphabétisation populaire qui implique un partage de valeurs et de convictions communes : l'action vise le changement social vers une société plus juste et équitable, le collectif a une place centrale, les approches pédagogiques sont émancipatrices, liant à la fois des compétences de réflexion, de compréhension, d'action et l'acquisition des langages fondamentaux. Lorsqu'on lit également ce que le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ) écrit sur ce qu'est travailler en alphabétisation populaire, on voit combien ce travail est exigeant et à contrecourant des valeurs et prescriptions dominantes. « *Travailler en alpha pop, c'est agir pour le changement : adopter une pensée réflexive et faire preuve d'esprit critique ; s'informer sur l'actualité sociale, politique, économique et culturelle ; participer aux débats et aux luttes sociales ; viser l'émancipation et la participation citoyennes ; participer à la création, au développement et à la réalisation de projets avec différents acteurs de son milieu ; (...).* »<sup>2</sup>

Comme le révèlent les témoignages des collègues, les penchants partageurs, le savoir travailler ensemble, la solidarité ne vont pas de soi. « *La bonne volonté ne suffira pas à constituer une équipe* », pour reprendre le titre d'un paragraphe de Marc-Henry Broch dans son livre *Travailler en équipe à un projet pédagogique*<sup>3</sup>. Cet ouvrage interroge et donne des pistes aux organismes de formation et aux établissements scolaires, notamment sur le fonctionnement d'une équipe, ses relations, la solidarité entre ses membres, le projet et l'action

2 Ginette RICHARD (coord.), *Un outil d'introduction pour la relève en alphabétisation populaire*, RGPAQ, 2013 (en ligne : [http://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/56401.pdf](http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/56401.pdf)).

3 Marc-Henry BROCH, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique Sociale, 1996.

pédagogique, les méthodes et techniques mises en place pour organiser le travail d'équipe... Il met en avant que « *les équipes pédagogiques [qui] travaillent dans le cadre de populations touchées par le chômage, [sont les] laissées pour compte du système scolaire (...). Les motivations qui animent ces équipes sont fortes. Cependant, il leur faut vaincre les critiques, lutter pour faire partager leurs convictions, pour emporter l'adhésion, pour réussir. Leur cohésion, leur professionnalisme, leur habitude de travailler ensemble, la solidité d'un projet bien rodé sont pour elles des atouts décisifs. Mais, trop souvent, l'institution regroupe des personnes motivées, sans préparation, sur un projet d'intentions, sans moyens suffisants. En charge d'un projet, le groupe est soumis à la double contrainte de fonctionner en tant qu'équipe et de conduire un projet vers la réussite. Tout est à découvrir, à inventer, sans guide et sans repères sur ce qui est le plus délicat : le travail sur soi-même, entre soi et avec le groupe en formation.* »

### « Guide et repères » dans le processus de construction d'une équipe

En croisant les exigences de toute action collective listées par Marc-Henry Broch avec la grille d'analyse de Jacques Ardoino qui organise les différents niveaux s'enchevêtrant dans toute situation conflictuelle, on peut décrire ce à quoi il nous faut être attentif dans le processus de la construction d'un commun :

- dépasser le niveau personnel et clarifier le niveau organisationnel, en lien avec l'instauration d'une division du travail et d'un partage de responsabilités qui ne permettent pas de tout régenter soi-même ;
- envisager le niveau relationnel : avoir le souci commun des relations au sein du groupe et avec son environnement qui oblige à une attention à soi-même et aux autres ;
- considérer la dynamique de groupe et la structure organisationnelle en éclaircissant les processus de prises de décision, en s'inquiétant du fonctionnement décisionnel – est-il démocratique ? – qui contraint à accepter une position qui n'aurait peut-être pas été la nôtre et à agir autrement que nous ne l'aurions fait nous-mêmes ;
- penser le niveau institutionnel en questionnant la place de la solidarité et en construisant des valeurs communes quand nous sommes attachés à nos propres valeurs et peu disposés à en admettre de nouvelles.

Le processus qui fait passer de l'individu au groupe, du groupe à l'équipe n'est donc pas simple. « *L'esprit d'équipe n'est pas donné à priori, il se construit par les relations, la communication et un ensemble de procédures.* »<sup>4</sup>

## Ce qui est commun

### Des débuts du groupe à la construction d'une équipe

Le fait de s'engager en alpha – qu'il soit « fruit du hasard de la recherche d'emploi », « souhait de réflexion sur la société », « remise en question de l'enseignement », « envie d'agir autrement qu'à l'échelle individuelle », éléments cités par une des collègues interviewées – est le point commun d'une des équipes.

Dans l'autre, le début de culture commune s'instaure par l'intermédiaire de la formation de base suivie par une majorité des formateur-ric-e-s, mais pas nécessairement par les autres fonctions. Comme l'explique une des coordinatrices pédagogiques, en réponses aux offres d'emploi de formateur-ric-e-s, l'association reçoit un grand nombre de candidatures FLE mais peu de personnes venant du secteur de l'alphabétisation. De plus, les postes dépendent de financements publics dont certains imposent des niveaux de diplômes (CESS, graduat,...) et d'autres pas. Ainsi pour les personnes n'ayant aucune expérience de l'alphabétisation, la formation de base que propose la régionale est une porte d'entrée vers les spécificités du secteur ainsi qu'une première approche des pratiques de Lire et Écrire.

### Les valeurs

À la question de ce qui est commun à l'équipe, les valeurs sont très présentes dans les témoignages des collègues, soit le niveau institutionnel pour reprendre les termes de la grille d'Ardoino :

– « *Ce qui est commun, ce sont les valeurs, les préoccupations pour le public alpha, le combat pour le droit à l'éducation, l'accès à la culture, la conviction du 'tous capable de progresser', de donner une chance à tous d'exercer ses*

---

4 Ibid.



*droits de citoyens. Certains sont plus militants que d'autres dans l'équipe mais ce fond-là est présent. »*

*– « Le commun, c'est le travail avec le public, les valeurs portées par l'éducation permanente, un certain nombre de pratiques pédagogiques. Elles pourraient être plus mutualisées et formalisées, ça fait d'ailleurs partie des projets. »*

### Faire œuvre commune

*Une collègue raconte : « Le commun, c'est quand on fait ensemble pour les apprenants. On travaille tous pour que les formations puissent se donner : de réserver une salle à donner les formations, former les formateurs, monter les dossiers de justification des subsides,... Il y a des temps où ça se sent plus qu'à d'autres. À la rentrée de septembre, par exemple, on se sent tous responsables. Les tensions, tout le monde les ressent. Chacun vérifie que rien n'a été oublié, souhaite et fait en sorte que tout se passe au mieux. La rentrée, c'est tous ensemble et non pas chacun 'dans sa classe'. À d'autres moments dans l'année, on travaille tous sur le même projet, comme au moment du 8 septembre<sup>5</sup>, où toutes les fonctions sont impliquées, on se met tous autour de la table. »*

*Sa collègue d'une autre régionale va dans le même sens : « On s'appuie sur le commun, comme le travail avec les apprenants qui est central. Et à partir de là où chacun est, on construit des choses ensemble en étant attentif que chacun trouve sa place. Comme par exemple lors de la préparation des journées d'accueil à la rentrée où tous les pôles sont impliqués. L'équipe pédagogique décide ce qu'on va y faire et on se répartit le travail en fonction de ses affinités, de ce avec quoi chacun est le plus à l'aise. Cette journée rassemble tous les apprenants et l'équipe, et a pour buts d'amener à découvrir l'association, comment on travaille, de permettre aux apprenants de se rencontrer. Chaque membre de l'équipe a un rôle dans l'animation, quelle que soit sa fonction. »*

Ces temps de construction d'œuvre collective semblent décisifs. Ils s'appuient sur l'hétérogénéité qui traverse l'équipe et qui est constituante de son identité ; elle n'est alors plus la somme des individus mais un groupe qui se forge en équipe parce que des valeurs de référence se vivent, une solidarité

---

<sup>5</sup> Journée internationale de l'alphabétisation.

collective se joue, des buts communs sont poursuivis, une responsabilité collective s'instaure, une confrontation d'idées peut avoir lieu, chacun peut réaliser-fabriquer-créer, un réseau de communication se tisse, une histoire commune se bâtit...<sup>6</sup>

## Des espaces communs

### Dynamique de groupe et structure organisationnelle

Toutes les équipes ont des espaces de construction, de réflexion, d'échange communs qui ponctuent les semaines, les mois ou les années, sous formes de réunions d'équipe «   largie » rassemblant toutes les fonctions, de réunions par pôles, de réunions pédagogiques, de mises au vert.

Un exemple de pratique de réunion pédagogique relatée par une collègue : tous les mois, à partir d'un même support d'animation, les formateur-ric-es mettent en commun toutes ses exploitations possibles en ayant en tête les différents groupes d'alpha. Ces pistes de travail sont rassemblées sur le serveur commun, accessible à tous ; elles sont un support important, surtout pour les nouveaux arrivés dans l'équipe.

Une coordinatrice souligne la distinction dans la dynamique entre les réunions d'équipe dites élargies et les réunions pédagogiques. Dans ces dernières, « *le lien se fait plus, on travaille sur un outil commun, on part du travail de terrain des formateurs, de leurs difficultés, des temps forts, la rentrée, la constitution des groupes, il y a un objet commun* ». Par contre, les réunions qui rassemblent toutes les fonctions sont en réflexion concernant « *leur organisation et comment faire en sorte que chacun se sente concerné. Leur objectif est de faire le lien entre les différents pôles. Pour cela, chaque pôle explique ce qu'il fait. Ce sont beaucoup d'informations avec le sentiment que les gens y sont passifs. En plus de ces réunions régulières, une à trois journées de mise au vert sont organisées dans l'année. Elles rassemblent toutes les fonctions autour de sujets transversaux comme dern  ri  ment l'absentéisme. Elles visent à croiser les points de vue selon les fonctions et c'est là où on voit qu'on est dans la même équipe* », souligne la collègue.

---

<sup>6</sup> Marc-Henry BROCH, op. cit.

Elle ajoute un élément important au niveau relationnel, le non-formel, qui contribue fortement à l'engagement dans le travail. *« J'ai l'impression que le lien se fait de manière informelle, lorsque nos collègues de la sensibilisation viennent dans les groupes, lorsque l'on s'adresse aux autres parce que l'on a besoin d'informations. C'est au cas par cas, en fonction des besoins. »*

Ces témoignages montrent les différents objets des espaces d'échanges : informations ou construction collective. Et selon les enjeux et objectifs des échanges, les espaces seront plus ou moins formels. Cependant, certains espaces de partage d'expériences nécessitent un cadre éthique, que décrit Mireille Cifali<sup>7</sup> qui travaille sur la question des récits d'expériences dans le monde de l'éducation : *« Dire la difficulté est actuellement un pari dans le champ de l'éducation, reconnaître qu'elle fait partie de l'action, qu'on apprend d'elle, qu'elle ne vient pas toujours de l'autre. Oser l'avouer, n'avoir pas honte, comprendre comment elle se fabrique, ne pas travestir et embellir ce que l'on est ou fait, en est le leitmotiv. Une action pédagogique se déroule dans une temporalité où l'efficacité relève d'une alchimie où je réussis lorsque parfois je crois avoir échoué, où j'échoue en croyant avoir réussi. Il ne sert à rien d'idéaliser nos actions pour gommer leurs difficultés et nos retards. (...) Émerge donc souvent la crainte du dévoilement : exposition d'une intimité qui pourrait être mise à mal par un autre. Les espaces de paroles sur la pratique exigent donc certaines conditions éthiques. Quand je partage de tels espaces, j'instaure – suivant en cela une tradition et éthique psychanalytiques – une clause du secret qui protège la parole de chaque participant : cette parole ne sera pas reprise à l'extérieur dans de possibles enjeux institutionnels. Chacun peut alors avoir une parole authentique, puisqu'on sait que personne ne l'utilisera contre soi. Si on veut parler de nos pratiques, une liberté de parole doit être octroyée par l'institution qui, même si elle paye le temps et l'intervenant, n'a aucun droit de regard sur ce qui y est prononcé ; elle accepte ainsi de laisser les praticiens parler à la fois leur difficulté, leur angoisse, leur échec, leur réussite, leur joie, leur transgression, leur doute, sans contrôle. »*

---

<sup>7</sup> Mireille CIFALI, *Transmission de l'expérience entre parole et écriture*, Conférence à l'Université d'été organisée par le Bureau du développement des innovations et de la valorisation des réussites (ministère français de l'Éducation nationale), « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites », Saint-Jean-d'Angely, septembre 1995 (en ligne : [https://mireillecifali.ch/Articles\\_\(1976-1996\)\\_files/transmission.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/transmission.pdf)).

## Les outils communs

L'une des équipes a développé des outils de réflexion communs après avoir suivi ensemble des processus de formation comme le Juste et l'Injuste et l'Entraînement mental, ce qui lui a apporté des outils de pensée, des références, un vocabulaire partagés. La construction de référents communs a été possible car elle s'inscrit dans la durée : cette équipe mène un travail depuis 5 ans en entraînement mental, une fois par mois ou tous les deux mois, lors des réunions qui rassemblent toutes les fonctions. Il consiste, à partir d'une situation problème rencontrée, de penser ensemble, en suivant la boucle de l'entraînement mental, comment dépasser les difficultés, en sortant des réponses stéréotypées. Cette pratique montre l'importance du temps, du processus et du cadre sécurisant.

Dans l'autre équipe, organisée de sorte que les formateurs soient polyvalents quant aux types de groupes avec lesquels ils travaillent, la coordinatrice remarque que le commun se situe au niveau pédagogique avec des outils partagés : la « roue » de la grammaire<sup>8</sup>, du sens au signe et du signe au sens<sup>9</sup>, la méthode ECLER, la MNLE. Ces outils sont connus, reconnus et pratiqués par toute l'équipe pédagogique, chacun les adapte à son groupe. Pour ce faire, chaque année, plusieurs personnes suivent les mêmes formations auxquelles participent aussi les coordinatrices, pour ensuite, dans les réunions pédagogiques, retravailler les contenus avec tous et faire le lien avec les pratiques.

## Outils communs de formalisation, ça rime avec homogénéisation ?

La création d'outils communs engage soi et les autres, et est une des conditions de l'identité de groupe, du « faire équipe » : langage commun, objet commun, partage de pratiques, grilles d'analyse connues de tous. Leur construction demande de dépasser le faire individuel, de décroquer, de dire et d'avoir des outils, des modes de communication qui dépassent l'immédiateté et le sujet agissant seul. Ils demandent du temps pour se créer

---

<sup>8</sup> Voir : Kristine MOUTTEAU, Chercher, expérimenter, réajuster pour faire acquérir les notions de grammaire de base, in *Journal de l'alpha*, n°173, avril 2010, pp. 58-68 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja173](http://www.lire-et-ecrire.be/ja173)).

<sup>9</sup> Patrick MICHEL, *Du sens au signe - Du signe au sens. Une méthode intégrative pour apprendre à lire et devenir lecteur à l'âge adulte*, Collectif Alpha, 2013.

collectivement et s'inscrire dans la durée, dans l'histoire de l'équipe. Rester dans l'oralité est donc difficile dans une société qui va vite, où le faire est constant, où l'arbre à palabres, le banc public disparaissent et où la lenteur est un défaut et où la nouveauté a raison. Seul l'écrit permet un travail d'une telle ampleur, l'écrit comme outil de pensée et comme trace de l'histoire, des changements, des évolutions. Il s'agit de raconter, d'écrire ce que l'on fait, de le penser, de le formaliser.

Cependant, entre la peur de la perte de son identité (associative, professionnelle, personnelle...) et le souhait de voir ses pratiques d'alphabétisation populaire reconnues, les collègues expriment les tensions que provoquent la mise en place d'outils communs de formalisation :

– « *Entre il y a 10 ans et aujourd'hui, la demande de formalisation des pratiques a augmenté. Avant, on voyait notre fonction plus comme celle d'un animateur. Maintenant, il y a une attente d'un regard métasystématisé, tous les x temps. Aujourd'hui, il y a des outils partagés qui n'existaient pas, comme le test de positionnement<sup>10</sup> et le cadre de référence pédagogique<sup>11</sup>. Tout cela participe à la reconnaissance de ce qu'on fait, on n'est plus à l'époque de l'alpha où on tâtonnait. Maintenant, ces outils sont reconnus. Comme une partie de la formalisation a comme origine des contraintes administratives, cela crée de la confusion et tout outil est alors perçu comme quelque chose d'imposé. Or nous avons une grande liberté dans leur utilisation et ce n'est pas facile de faire comprendre ça. Certains ne voient dans la formalisation que du contrôle. Or les outils de formalisation renforcent les compétences des apprenants comme des formateurs.* »

– « *Pour moi, les modes de financement, Éducation permanente ou ISP, ne changent pas la pratique. Nous avons toujours été à la fois dans 'normer' et dans 'être critique par rapport à la norme'. Cette tension a toujours traversé les pratiques. De plus, nous avons toujours travaillé avec des partenaires, d'autres associations, d'autres institutions (CPAS, FOREm, Promotion sociale, AID,...), nous avons toujours dû pouvoir expliquer, présenter ce qu'on*

---

<sup>10</sup> Voir : [www.lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation](http://www.lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation)

<sup>11</sup> Voir : [www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire](http://www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire)

*fait. Avec les nouveaux outils, l'identité du formateur en alpha est nettement plus claire. Avant, j'avais l'impression de devoir me battre sans balises. Aujourd'hui, nous pouvons nous appuyer sur des outils pour réfléchir, construire ensemble et créer une identité commune. Nous ne faisons pas de l'alphabétisation populaire par défaut et nos pratiques enfin formalisées peuvent être reconnues. »*

Se dire, se raconter, rendre public, affirmer son identité d'équipe, ses cadres communs, ses valeurs dont découlent des pratiques, issues d'une histoire passée, à venir, en train de s'écrire... « Il s'est produit ceci d'inouï : nous nous sommes mis à parler. Il semblait que c'était la première fois. De partout, sortaient les trésors, endormis ou tacites, d'expériences jamais dites. »<sup>12</sup>

**Aurélié AUDEMAR**

Lire et Écrire Communauté française

Sur base d'entretiens avec :

**Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique et méthodologique**

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

**Marjorie DOZOT et Delphine VERSWEYVELD, coordinatrices pédagogiques**

Lire et Écrire Namur

---

<sup>12</sup> Michel de CERTEAU, *La prise de parole et autres écrits politiques*, 1994, Seuil, Points Essais, 1994. Cité dans : Mireille CIFALI, *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, 2007.



bradleyjohnson – licence CC BY 2.0 ↑

↓ Les Chatfield – licence CC BY 2.0



« Nous vous suggérons dans un premier temps de penser l'hétérogénéité avec Martine Abdallah-Pretceille : "Chacun est à la fois inclus dans une catégorie et exclu dans une autre ; chacun est à la frontière de catégorisations car chacun est multiple." »

Aline Jacques

# Sélection bibliographique

Comment, sur quels critères constituer les groupes d'apprentissage en alphabétisation ?

Une évaluation des acquis est très souvent une étape préalable à l'orientation d'une personne vers un organisme ou son insertion dans un groupe. Constituer un groupe sur le seul critère du « niveau » de connaissances est cependant un choix pédagogique parmi d'autres. En se limitant strictement à ce critère, nous risquons de formaliser la distinction « forts/faibles », de stigmatiser des personnes, de se limiter à une évaluation des acquis sans prendre en considération les incidences de l'hétérogénéité des processus d'apprentissage, des modes de communication, des objectifs à atteindre, des besoins individuels des apprenant-e-s. Et que dire ensuite de l'hétérogénéité de genre<sup>1</sup> ? De classe ? De culture ? Chaque groupe pourrait en effet être subdivisé à l'infini selon une multitude de critères.

Nous prenons dès lors le parti de centrer notre sélection sur des ouvrages qui font « avec » l'hétérogénéité et la transforment en atouts. C'est ainsi que nous vous suggérons dans un premier temps de « penser » l'hétérogénéité avec Martine Abdallah-Preteille : « *Chacun est à la fois inclus dans une catégorie et exclu dans une autre ; chacun est à la frontière de catégorisations car chacun est multiple.* »

Dans la continuité du thème du *Journal de l'alpha* précédent sur les conflits<sup>2</sup> et sachant que l'hétérogénéité peut être génératrice de conflits, nous essaierons de comprendre avec les auteurs de *Pédagogie des rencontres et des conflits transculturels* (Hervé Ott et Karl-Heinz Bittl) comment les transformer pour

---

1 Nous n'aborderons pas dans cette sélection la question de la non-mixité choisie, liée à la notion d'intersectionnalité qui désigne la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination ou de discrimination dans une société. Ainsi, les femmes immigrées qui suivent des cours d'alphabétisation sont parmi les premières victimes de discriminations multiples. De ce fait, certains organismes privilégient la non-mixité de genre comme étape du chemin vers l'émancipation. À ce sujet, voir : **Questions de genre**, *Journal de l'alpha*, n°184, mai-juin 2012 (en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja184](http://www.lire-et-ecrire.be/ja184)).

2 N°208, 1<sup>er</sup> trimestre 2018 ([www.lire-et-ecrire.be/ja208](http://www.lire-et-ecrire.be/ja208)).



créer de nouveaux espaces de rencontre qui renouvèlent le désir de vivre des relations dynamiques par-delà la diversité des origines de chacune.

Parce que les groupes multigenres, multiculturels et multiniveaux sont une réalité, nous poserons notre regard sur la pédagogie différenciée, qui inclut cette réalité dans sa réflexion, ainsi que sur différents modèles d'évaluation qui l'accompagnent.

En réalité, la pédagogie différenciée n'est pas une mais plurielle (Halina Przesmycki ; Sylvain Connac ; Anne Guidez-Klein ; Jean-Michel Zakhartchouk). Soit, d'un côté, une pédagogie qui fonde sa démarche sur une revalorisation des élèves en difficulté par un apprentissage en groupe basé sur la coopération, la solidarité et l'entraide, démarche qui semble, par certains côtés, proche de ce que proposait l'enseignement mutuel. Et de l'autre, une pédagogie qui propose des méthodes de travail individualisées, selon la théorie des profils d'apprentissage ou des intelligences multiples (Jean-François Michel), une formation davantage « sur mesure » comme la définit Philippe Perrenoud<sup>3</sup>. Nous comprendrons, à travers cette sélection, que c'est dans la subtile alternance et complémentarité de ces deux approches que la pédagogie différenciée prend tout son sens.

Cette pédagogie pose de la même manière la question du modèle d'évaluation. Doit-on utiliser des méthodes d'évaluation « homogènes » pour des groupes « hétérogènes » ? Ou bien s'orienter vers une évaluation qui renseigne davantage sur la progressivité et la continuité des apprentissages que sur une accumulation d'acquis, et soutenir ainsi la logique formative de l'évaluation ? Ou encore combiner ces différents modèles d'évaluation ? Si tous les ouvrages qui parlent de pédagogie différenciée abordent cette question de l'évaluation, celui de Cyril Doyon et Raynald Juneau est le seul de cette sélection à être centré sur la question de l'évaluation formative.

Par Aline JACQUES

---

3 Perrenoud Philippe, **Pédagogue différenciée. Des Intentions à l'action**, ESF, 2010 (5<sup>e</sup> édition), p. 9.

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

FORMER ET ÉDUIQUER  
en CONTEXTE HÉTÉROGÈNE

*Pour un humanisme du divers*

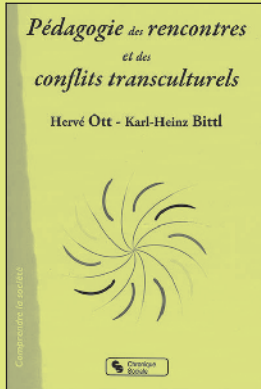


 anthropos

**ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, Anthropos, Exploration interculturelle et science sociale, 2003, 224 p.**

Appréhender la question complexe de l'hétérogénéité en alphabétisation peut se faire par la lecture de l'ouvrage de Martine Abdallah-Pretceille et ce qu'elle appelle l'« humanisme du divers ». Pour elle, l'hétérogénéité d'aujourd'hui s'accompagne d'une différenciation maximum générée par la multiplication des pôles d'identification et d'appartenance (européen, national, régional, religieux, professionnel, etc.). Chaque individu participe à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction sur le plan des normes. Pour l'auteurice, il nous faut apprendre à penser la pluralité et la diversité selon un nouveau paradigme : entre la mosaïque et le melting-pot, il ne faut pas choisir mais au contraire innover, repenser l'hétérogénéité et le complexe, non pas à partir des notions de norme et de structure mais à partir de celles de marge, de passage de frontières, d'échange, de chemin de traverse, de diagonale, etc. L'éthique de la diversité a comme lieu propre la relation entre des sujets et non pas l'action sur l'Autre, même si cette action est juste et généreuse. Toute dissymétrie dans la relation entraîne une relation de pouvoir, réel ou symbolique, source en retour de violence, potentielle ou exprimée. Il s'agit bien d'agir avec et non pas sur autrui, et donc d'un exercice de solidarité qui est un exercice difficile, jamais achevé. C'est ce qui rend l'action éducative difficile mais aussi riche car elle est sans cesse à construire.

La première partie de l'ouvrage nous plonge dans une réflexion intense qui nous permet de passer d'une pensée de l'homogène à une pensée de l'hétérogène. La deuxième partie ouvre une réflexion sur quelques expériences et situations vécues au Québec, en Italie, en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Belgique... de gestion de la diversité culturelle au quotidien.

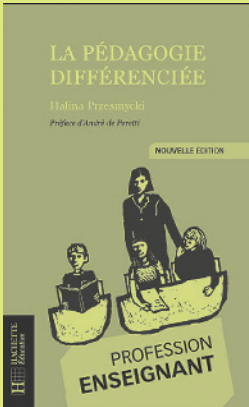


**OTT Hervé, BITTL Karl-Heinz, *Pédagogie des rencontres et des conflits transculturels*, Chronique sociale, Comprendre la société, 2014, 448 p.**

Ce livre développe les arrière-plans cachés des conflits dans la relation interpersonnelle, dans les groupes et dans les rencontres interculturelles. Il explicite en outre des moyens à prendre pour les transformer. Il décrit la transformation constructive des conflits et l'approche nécessaire pour y parvenir : accueillir le conflit comme un blocage et comme une opportunité de transformer les relations, les structures et nos perceptions des différences (notamment culturelles).

Les auteurs s'inspirent largement des résultats de recherches en sciences sociales humanistes et d'une longue expérience en matière de conflits, de fonctionnement des groupes et de formations transnationales et transculturelles. Ils nous proposent à la fois des clés et des outils de compréhension des situations conflictuelles et une série de jeux et d'exercices afin de questionner le groupe sur la diversité des perceptions du temps, de l'espace, de la langue, du conflit, du contact corporel, des préjugés... par l'utilisation du mime, du jeu de rôle, du théâtre, de la peinture.... Plus de 150 jeux d'attention, d'équilibre, de mouvement, et exercices corporels y sont décrits. Ils sont conçus pour permettre de s'entraîner à des attitudes qui renouvèlent le désir et la possibilité de vivre des relations dynamiques et coopératives par-delà la diversité des intérêts, des besoins et des origines de chacun et chacune.

Les formateur-ric-e-s et autres passionné-e-s de pédagogie et de changement trouveront dans ce livre des moyens pour permettre à leur groupe de s'affirmer, de dialoguer et de négocier de façon constructive en vue de créer de nouvelles solidarités et de nouveaux rapports sociaux.



PRZESMYCKI Halina, **La pédagogie différenciée**, Hachette Éducation, Profession enseignant, 2004, 159 p.

Les différences cognitives et socioculturelles des apprenant-e-s, une richesse ? Halina Przesmycki répond positivement à cette interrogation pour autant que cette hétérogénéité soit prise en compte concrètement dans l'élaboration et la réussite d'un apprentissage. Elle propose ici un processus général et des démarches de pédagogie différenciée qui présentent une réponse possible aux difficultés des apprenant-e-s.

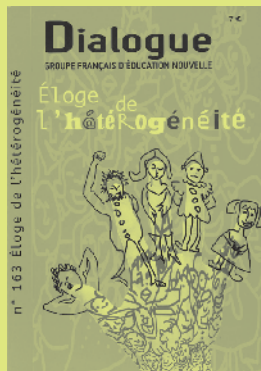
Conçu comme un guide pratique, l'ouvrage propose une méthodologie d'ensemble. L'autrice commence par donner les clés de l'élaboration d'un bon diagnostic initial afin de mettre en place une évaluation évolutive (formative). Elle met ensuite en évidence l'importance de la prise en compte de la diversité des cadres de vie (appartenance socioéconomique, origine socio-culturelle, cadre psychofamilial...), base de l'hétérogénéité des processus d'apprentissage (diversité de motivation, de rythme, de communication, etc.) qui se traduit, au niveau scolaire, par une hétérogénéité des niveaux. Nous arrivons alors dans la partie pratique de l'ouvrage avec la mise en œuvre proprement dite de la pédagogie différenciée. Par l'intermédiaire d'activités concrètes, l'autrice nous invite à faire le lien entre l'individu et le groupe en nous exposant des techniques de stimulation de réflexion individuelle, ainsi qu'une multitude de techniques de groupe pour terminer par une phase de réorganisation des contenus en grand groupe et des stratégies de remédiation. Halina Przesmycki termine son ouvrage par une méthodologie du travail autonome en s'appuyant sur l'auto et la coévaluation formatives.



**CONNAC Sylvain, La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège, Le Café pédagogique/ESF, Pédagogies [outils], 2012, 256 p.**

Selon cet auteur, il ne serait d'apprentissage que « personnalisé ». Comment « personnaliser » sans systématiquement « individualiser » ? Comment, dans une pédagogie authentiquement coopérative, articuler les moments où les élèves travaillent seul-e-s, le travail en petits groupes et le travail en grand groupe ? Il s'agit pour l'auteur de tenir compte de la manière dont chaque élève apprend, de ce qu'il est, de ce dont il a besoin, de ce qu'il réussit mais aussi de son rapport aux autres et à la société, de sa participation à la construction de cette société. On est donc dans une recherche d'apprentissages qui tiennent compte du « je » et du « nous », et qui demandent à l'enseignant-e de penser cet apprentissage sous trois aspects : l'approche didactique, le travail individualisé et la coopération.

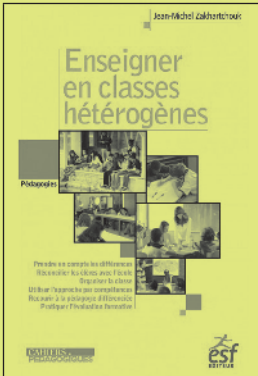
Cet ouvrage se présente comme un outil d'autoformation en ce sens qu'il permet un travail d'autoanalyse par l'élaboration d'outils pour « se regarder pédaler »... Ainsi, en introduction à chaque chapitre un pédagotest permet, avant d'en entamer la lecture, de s'interroger sur nos représentations et notre profil. Une liste de questions, parfois introduites par une situation, nous interroge sur nos actes mais aussi sur nos dires, et parfois c'est cet écart qui est révélateur de nos besoins ou de nos incompréhensions. Le pédagotest est donc un moyen de mettre en relation de manière consciente le contenu d'un chapitre avec ce que nous avons déjà construit autour de la problématique qui y est traitée. Pouvant être utilisé individuellement, le pédagotest s'avère aussi très utile avant de se lancer dans un travail d'équipe. De même, des Q-sorts sont proposés afin de faire émerger les représentations d'un groupe (une équipe mais aussi un groupe en formation) autour d'un thème ou d'une question commune, de lancer des débats, de réagir autour de ce qui fait consensus et, au contraire, de ce qui oppose.



**GUIDEZ-KLEIN Anne, Comment gérer l'hétérogénéité en formation d'adultes ?, in Dialogue, GFEN, Éloge de l'hétérogénéité, n°163, janvier 2017, pp. 48-51**

Le numéro 163 de la revue *Dialogue* traite de manière approfondie la question de l'hétérogénéité à laquelle le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) donne une dimension politique : « *Devons-nous nous ressembler pour pouvoir vivre ensemble ?* ». Pour le GFEN, si l'homogénéité est une illusion, il ne suffit pas d'être favorable à l'hétérogénéité pour abolir ses effets parfois négatifs, pour que les écarts souvent considérables entre les apprenant-e-s disparaissent, pour que les difficultés de certain-e-s s'évanouissent.

C'est dans ce cadre qu'Anne Guidez-Klein propose un article qui décrit comment elle enseigne le français à des apprenant-e-s adultes en remise à niveau qui présentent des profils différents : il-elle-s ont entre 16 et 55 ans, sont issu-e-s de tous horizons et ont un bagage social, culturel et scolaire différent. Ce cadre est conçu comme un lieu d'observation des compétences acquises avant une orientation professionnelle et de progression des stagiaires dans l'acquisition des savoirs. Sur cette base, l'autrice explique comment elle s'y prend pour que chaque stagiaire arrive à maîtriser les savoirs fondamentaux tout en travaillant sur des objectifs « à la carte ». Elle décrit la force du groupe, l'importance de pouvoir alterner des ateliers pédagogiques personnalisés, le travail en binômes et le travail en sous-groupes. Elle insiste sur la mise en place d'un cadre bienveillant et la nécessité de consacrer du temps à l'accueil de chaque apprenant-e. Enfin, elle relève diverses difficultés et donne quelques pistes pour en faire des leviers d'apprentissage : expression collective par la lecture (la phrase la plus longue pour la meilleur-e locuteur-riche, les énoncés brefs pour les autres), discussion en groupe, questionnaires de niveaux différents sur un même sujet...



ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (dir.), **Enseigner en classe hétérogène**, Cahiers pédagogiques/ESF, Pédagogies, 2014, 216 p.

Pour nombre d'enseignant-e-s, l'hétérogénéité présente au sein d'une classe représente un problème. Comment prendre en compte les différences de niveau ou de culture ? Or de nombreuses réponses existent qui peuvent transformer la difficulté en opportunité : donner plus de sens au métier d'enseignant-e, innover et être imaginatif, bâtir un univers culturel commun au-delà des différences de niveau en devenant un passeur culturel. Dans cet ouvrage, constitué de contributions variées d'acteur-ric-e-s du terrain, de nombreuses pistes sont explorées : varier et différencier les approches pédagogiques, les rythmes, l'organisation de la classe, accompagner les élèves les plus fragiles tout en gardant des exigences fortes pour tou-te-s.

Plus précisément, chaque lecteur-ric-e y trouvera une analyse des différences entre élèves allant au-delà de la diversité des acquis scolaires ; une présentation des raisons qui plaident en faveur de l'hétérogénéité dans l'organisation des classes ; l'affirmation de la nécessité de poursuivre des objectifs communs à tou-te-s parallèlement à la nécessité d'individualiser les stratégies et les modes de fonctionnement en fonction des élèves présent-e-s ; des pistes pour la prise en compte de l'hétérogénéité culturelle avec des exemples de ce que peuvent être des passerelles tendues entre les différentes formes culturelles ; enfin des exemples de pratiques illustrant les deux façons de gérer l'hétérogénéité : d'une part, la diversification ou différenciation successive (élargir sa palette d'outils, de méthodes, de dispositifs pour que tou-te-s les élèves s'y retrouvent) ; d'autre part, la différenciation simultanée, ou comment ne pas faire faire la même chose à tou-te-s au même moment et au même rythme. L'ouvrage pose également la question de l'évaluation : doit-on évaluer tout le monde de la même façon ?



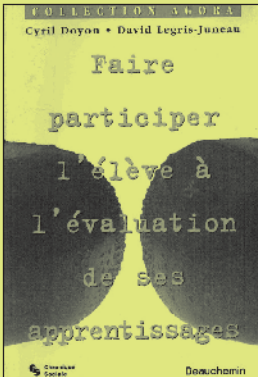
**MICHEL Jean-François, Les 7 profils d'apprentissage. Pour informer, enseigner et apprendre, Eyrolles, 2015, 187 p.**

Ce livre s'adresse aux pédagogues mais aussi à tou-te-s celles et ceux qui s'intéressent à l'hétérogénéité des processus d'apprentissage. Laissons de côté son titre car il n'existe certainement pas sept profils d'apprentissage mais de multiples

combinaisons possibles.

Nous apprenons tou-te-s de façon différente et, selon Jean-François Michel, aucune méthode pédagogique ne réussit à rendre compte de cette diversité. L'outil qu'il propose n'exclut pas les méthodes d'apprentissage mais vient en complément de ces méthodes. Il permet de prendre en compte le comportement d'une personne en situation d'apprentissage du point de vue de la psychologie cognitive, d'essayer de comprendre la façon dont elle sélectionne l'information, de cerner par quel canal sensitif elle enregistre et mémorise les informations... Son intérêt n'est pas d'enfermer les apprenant-e-s dans un profil figé – un profil n'est pas une personne – mais de permettre au formateur ou à la formatrice de distinguer différentes façons d'apprendre et d'adapter sa pédagogie dans les moments d'apprentissage plus individualisés. Il n'y a pas de « meilleur » profil, il y a différentes manière d'apprendre, de communiquer, de gérer les conflits, etc. Les profils d'apprentissage permettent également au-formateur, à la formatrice d'avoir une autre perception de son propre travail pédagogique.





DOYON Cyril, JUNEAU Raynald, **Faire participer l'élève à l'évaluation des apprentissages**, Chronique sociale/Beauchemin, Agora, 1996, 122 p.

Cet ouvrage fait connaître un modèle d'évaluation particulièrement intéressant à mettre en œuvre en groupe hétérogène, l'évaluation formative, qui permet de faire participer progressivement l'apprenant-e à l'évaluation de ses apprentissages d'ordre cognitif, socioaffectif et communicationnel. Très concret, il décrit les quatre phases d'un processus d'autoévaluation et de coévaluation (intention, mesure, jugement, décision) intégré au processus d'apprentissage et fournit de nombreuses pistes pour pratiquer une évaluation formative de qualité. Répétée régulièrement, ce type d'évaluation devient un moyen efficace pour apprendre car le regard introspectif que l'apprenant-e porte sur ses apprentissages lui permet de former son jugement, de prendre confiance en ses capacités, d'identifier ses forces et faiblesses, de devenir de plus en plus autonome... En ce sens, elle constitue un atout pour les groupes hétérogènes où tous se situent à un niveau différent en termes d'apprentissages.

**Aline JACQUES**

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces documents sont disponibles en prêt au  
Centre de documentation du Collectif Alpha :  
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles  
tél : 02 540.23.48 – courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Catalogue en ligne : [www.cdoc-alpha.be](http://www.cdoc-alpha.be)

#### **LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles  
tél : 02 502 72 01  
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be  
www.lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles  
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11  
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE**

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur  
tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08  
coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

### **LES RÉGIONALES WALLONNES**

#### **LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles  
tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52  
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE**

place communale, 2a - 7100 La Louvière  
tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99  
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT**

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi  
tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11  
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME**

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège  
tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27  
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG**

rue du Village, 1 - 6800 Libramont  
tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47  
luxembourg@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE NAMUR**

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur  
tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49  
namur@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS**

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers  
tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80  
verviers@lire-et-ecrire.be

#### **LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE**

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai  
tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29  
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
et du Fonds social européen



**FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES**



**UNION EUROPÉENNE  
Fonds social européen**



**F** en Fédération Wallonie-Bruxelles, le secteur de l'alphabétisation se caractérise par une grande hétérogénéité : soutien par différentes politiques publiques, multiplicité des opérateurs, diversité des métiers impliqués, des histoires et des profils des travailleur-euse-s et des apprenant-e-s... Cette diversité, assumée et revendiquée, a pour fonction première de rendre le plus effectif possible l'accès de toutes et tous à l'alphabétisation.

En lien avec cette réalité, dans ce *Journal de l'alpha*, nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques de terrain qui se rattachent positivement, volontairement et explicitement à l'hétérogénéité des groupes en formation. En effet, si l'homogénéité nous paraît illusoire et peu propice aux apprentissages, et à contrecourant des enjeux de l'alphabétisation populaire, il nous paraît tout aussi évident que répondre au quotidien à l'hétérogénéité n'est pas toujours simple et mérite, à ce titre, que nous donnions la parole aux travailleurs et travailleuses de terrain.

ILLUSTRATION DE COUVERTURE  
Chris Dlugosz – licence CC BY 2.0

[WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE](http://WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE)

